

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS**  
**PARA MONITORAS DE UM ABRIGO INFANTIL**

**Cynthia Granja Prada\***

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

\*Bolsista do CNPq

**São Carlos**

**Fevereiro 2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P896ap

Prada, Cynthia Granja.

Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil / Cynthia Granja Prada. -- São Carlos : UFSCar, 2007.  
193 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Educação especial. 2. Políticas educativas. 3. Programa de intervenção. 4. Monitoras de abrigo. 5. Prevenção de problemas de comportamento I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora da Tese de **Cynthia Granja Prada**

Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolin Rodrigues  
(UNESP –Bauru)

Ass.

Profa. Dra. Paula Inez Cunha Gomide  
(Faculdade Evangélica do Paraná)

Ass.

Profa. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis  
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello  
(UFSCar)

Ass.

Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque  
Williams - Orientadora  
(UFSCar)

Ass.

## AGRADECIMENTOS

Às monitoras que participaram deste estudo com uma dedicação e um carinho comovente.

Às crianças do Abrigo sem as quais este trabalho não teria nenhuma razão de existir.

À Elizabeth Rovai de França, presidente do Abrigo, que acreditou neste trabalho desde o início e sempre manteve as portas da instituição abertas, sem sua compreensão e apoio não teria sido possível a realização desta pesquisa.

À Graziela Muradas Ruffo, psicóloga do Abrigo, pela acolhida imediata e pelo carinho e atenção constantes.

À Glauce Beltrão e Claudia Ribeiro, funcionárias do Abrigo, pela atenção, carinho e colaboração constantes.

Ao Carlos Augusto, meu marido querido, pelo carinho, compreensão, incentivo e colaboração, que somente um grande companheiro pode proporcionar.

À professora Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, pela orientação e acolhida em seu grupo de trabalho.

À professora Dra. Paula Gomide pelo incentivo desde a seleção do Doutorado, sempre pronta a ajudar com carinho.

Às professoras Dra. Olga Rolim e Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis por terem tão prontamente aceito o convite para compor a banca de exame de qualificação e de defesa da tese e pelas valiosas orientações transmitidas.

À professora Dra. Ana Lúcia Aiello pela atenção ao longo do percurso do Doutorado e pelo aceite para a participação na banca .

Aos colegas do LAPREV, em especial ao Alex Gallo e Rachel Brino pela disponibilidade afetuosa e constante.

À colega Maria da Graça Padilha pelo companheirismo e carinho desde a primeira viagem a São Carlos.

## SUMÁRIO

Lista de Tabelas	iii
Lista de Figuras	iv
Lista de Anexos	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	1
Capítulo I – Abrigo: fatores de risco e proteção para o desenvolvimento infantil	4
Capítulo II – Práticas Educativas e Estilos Parentais	12
Capítulo III – Programas de Intervenção para Pais e Cuidadores	24
Objetivos	43
Método	44
Resultados e Discussão	74
Conclusões	130
Referências	133
Anexos	147

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das monitoras participantes da pesquisa.	45
Tabela 2. Turno e setor de trabalho de cada monitora participante.	46
Tabela 3. Dados gerais sobre o número de crianças que entraram e saíram do Abrigo de 1994 a 2005.	50
Tabela 4. Questões do IEP relativas a cada Prática Educativa – folha de resposta	54
Tabela 5. Descrição do Programa de Práticas Educativas Parentais que foi aplicado junto às monitoras de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica.	63
Tabela 6. Dados sobre a infância das monitoras participantes da pesquisa e práticas educativas dos cuidadores.	75
Tabela 7. Interpretação dos Resultados do IEP.	82
Tabela 8. Escores das práticas educativas e estilo parental das monitoras – auto-avaliação.	88
Tabela 9. Teste $t$ dos Escores do CBCL comparando medidas de pré-teste e pós-teste.	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Croqui da casa sede do Abrigo	49
Figura 2 Delineamento e Procedimento de Coleta de dados	61
Figura 3. Estilo Parental das Monitoras na auto-avaliação – comparativo entre pré-teste e pós-teste.	82
Figura 4. Estilo Parental das Monitoras na hetero-avaliação – comparativo entre pré-teste e pós-teste.	84
Figura 5. Percentis do Estilo Parental das Monitoras – comparativo entre auto-avaliação e hetero-avaliação no pré-teste	85
Figura 6. Percentis do Estilo Parental das Monitoras – comparativo entre auto-avaliação e hetero-avaliação no pós-teste	86
Figura 7. Escores dos Problemas de Comportamento das crianças através do CBCL no pré e pós-teste	97
Figura 8. Escores dos Problemas de Comportamento Externalizantes das crianças através do CBCL na fase de pré e pós-teste	98
Figura 9. Escores dos Problemas de Comportamento Internalizantes das crianças através do CBCL na fase de pré e pós-teste	99
Figura 10. Frequência da categoria comportamental <i>Sem Interação</i> obtida a partir da observação de M1 e M2	102
Figura 11. Frequência da categoria comportamental <i>Sem Interação</i> obtida nas sessões de observação de C1 e C2	104
Figura 12. Frequência da categoria comportamental <i>Interação Verbal Simples</i> obtida através da observação de M1 e M2	105
Figura 13. Frequência da categoria comportamental <i>Interação</i> obtida com base na observação de C1 e C2	107

Figura 14. Frequência da categoria comportamental <i>Interação Verbal Positiva</i> obtida através da observação de M1 e M2	108
Figura 15. Frequência da categoria comportamental <i>Interação Não Verbal Positiva</i> obtida através da observação de M1 e M2	111
Figura 16. Frequência da categoria comportamental <i>Aprovação</i> obtida na observação de C1 e C2	112
Figura 17. Frequência da categoria comportamental <i>Brincar Junto</i> obtida através da observação de M1 e M2	114
Figura 18. Frequência da categoria comportamental <i>Interação Verbal Coercitiva</i> obtida na observação de M1 e M2	115
Figura 19. Frequência da categoria comportamental <i>Interação Não Verbal Aversiva</i> obtida na observação de M1, M2 e M6	117
Figura 20. Frequência da categoria comportamental <i>Interação Negativa</i> obtida através da observação de C1 e C2	119



## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de Caracterização da Instituição	148
Anexo 2. Roteiro de entrevista sobre a história de vida das monitoras	156
Anexo 3. Protocolo de Observação da Interação entre a monitora e a criança	161
Anexo 4. Folha de registro dos comportamentos de Interação entre monitora e criança – comportamentos da monitora	164
Anexo 5. Folha de registro dos comportamentos de Interação entre monitora e criança – comportamentos da criança	166
Anexo 6. Folhas de registro do comportamento infantil: comportamentos adequados	168
Anexo 7. Folhas de registro do comportamento infantil: reforçamento de comportamentos adequados	170
Anexo 8. Folhas de registro do comportamento infantil: comportamentos inadequados	172
Anexo 9. Folhas de registro do comportamento infantil: retirada de atenção para comportamentos inadequados	174
Anexo 10. Folhas de registro de informação para análise funcional do comportamento inadequado infantil	176
Anexo 11. Questões para análise funcional do comportamento infantil inadequado	178
Anexo 12. Cópia do Parecer do Comitê de Ética - Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos - CEP - UFSCar	180
Anexo 13. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	182
Anexo 14. Dinâmica da Máquina Registradora	185

Anexo 15. Certificados do Programa de Intervenção em Práticas Educativas	187
Anexo 16. Gráficos de medidas contínuas de observação da monitora M6 e da criança C6	189
Anexo 17. Apostila	193

## RESUMO

Prada, C.G. (2007). Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.

Nas últimas décadas parece vir aumentando o número de famílias que encontram dificuldades para educar seus filhos. Dentre as reclamações mais frequentes, advindas dos pais, estão: a dificuldade em estabelecer limites ao comportamento da criança ou do adolescente, como desenvolver comportamentos que acreditam ser adequados e como proceder quando problemas comportamentais aparecem. Estas dificuldades não se restringem ao universo das famílias que cuidam de seus filhos, mas também são focos de preocupação das instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica e das monitoras destas. A falta de preparo de pais, educadores ou monitoras de instituições que cuidam de crianças, muitas vezes faz surgir ou agravar problemas de desenvolvimento e de conduta destas. Por esta razão, este estudo teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de intervenção junto a monitoras que trabalham com crianças abrigadas, que foram vítimas de violência doméstica, visando apresentar um referencial de práticas educativas, que possa prevenir ou amenizar possíveis problemas de conduta destas crianças. Participaram deste estudo 14 monitoras e 13 crianças de um abrigo localizado em uma cidade litorânea do Estado de São Paulo. Para avaliar a eficácia do programa de intervenção foram feitas avaliações antes do início do programa de intervenção e logo após seu término, utilizando os seguintes instrumentos: IEP – Inventário de Práticas Educativas, CBCL – *Child Behavior Checklist*, Roteiro de entrevista sobre história de vida e profissional das monitoras. Além das medidas de pré e pós-teste foram também coletadas medidas contínuas de observação do comportamento de interação da díade monitora-criança, em 19 sessões, sendo três de linha de base, 12 três dias após cada sessão de intervenção e quatro de *follow-up*, cinco meses após o término da intervenção. Os resultados demonstraram uma redução acentuada das práticas educativas negativas, principalmente Disciplina Relaxada e Monitoria Negativa, com altos escores no pré-teste, bem como um aumento dos escores das práticas educativas positivas. A avaliação obtida com CBCL demonstrou que as crianças apresentaram melhoras comportamentais estatisticamente significativas. Os dados de medida contínua indicaram um aumento dos comportamentos de interação positiva, tanto das monitoras como das crianças, bem como uma diminuição dos comportamentos de interação negativa, sendo que o resultado mais significativo foi que as frequências de comportamento medidas em *follow-up* não retornaram aos níveis medidos em linha de base. O programa de intervenção sobre práticas educativas proposto neste trabalho mostrou-se eficaz para gerar mudanças nos padrões de interação entre cuidadores e crianças, entretanto necessitaria de replicações em instituições diferentes para garantir a aplicabilidade em ambientes diversos.

Palavras-chave: crianças abrigadas, práticas educativas, programa de intervenção, monitoras de Abrigo e; prevenção de desordens de conduta.

## ABSTRACT

Assessment of one program of Educative Practices for caregivers of foster care for children.

In the last few decades, it seems to be increasing the number of families who find difficulties to educate its children. The most frequent parents concerns are: the difficulty of establishing limits to the behavior of the child or adolescent; how to develop behaviors that they believe to be right; and how to proceed when behaviors problems appears. These difficulties do not restrict to the universe of the families who take care of its own children, but they are also focus of concern on institutions that foster care children victims of domestic violence and those caregivers. The lack of preparation of parents, educators or caregivers of institutions, many times may develop or aggravate problems of development and behavior of these children. For this reason, this study had the aim to develop, implement and evaluate a program of intervention with caregivers that work with sheltered children who had been victims of domestic violence, in order to present a reference on Educative practices, preventing or reducing possible behavior problems of these children. To evaluate the effectiveness of the intervention program, evaluations had been applied before the beginning (pre-test) of the intervention program and soon after its ending (post-test), using the following instruments: IEP - Inventory of Educative Practices, CBCL - Child Behavior Checklist and the Script of interview of life and professional background of the caregivers. Also were collected continuous measures of the Interaction between the caregivers and the children in 19 sessions, defined as 3 of base line, 12 taken three days after each Intervention session and 4 of follow-up, applied five months after the ending of the intervention. The results demonstrated a significant reduction of the negative educative practices, mainly in Relaxed Disciplines and Negative Monitoring, with high scores at the pre-test, as well an increase of the positive educative practices. The evaluation using the CBCL demonstrated that the children had presented statistical significant behavior improvement. The continuous measures data had indicated an increase of positive interaction behaviors between caregivers and children, as well a reduction of negative interaction behaviors, and the most significant outcome was that the measured frequencies of good behaviors in follow-up sessions did not return to the measured levels of the base line. The considered intervention program presented can be considered efficient to generate changes in the interaction standards between caregivers and children; however it would need to be applied in different institutions to assure the applicability in distinct environments.

Keywords: sheltered children, practical educative, intervention program, caregivers of foster care and prevention of behavior disorder.

## **AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA MONITORAS DE UM ABRIGO INFANTIL**

Nas últimas décadas, parece vir aumentando o número de famílias que encontram dificuldades para educar seus filhos. Dentre as reclamações mais freqüentes, advindas dos pais, estão: a dificuldade em estabelecer limites ao comportamento da criança ou do adolescente como, por exemplo, desenvolver comportamentos que acreditam ser adequados e como proceder quando problemas comportamentais aparecem. Em geral, as informações sobre os componentes importantes para uma educação infantil adequada e efetiva ficam restritas aos estudos científicos e aos meios acadêmicos, não chegando à população (Marinho, 1999b).

As dúvidas dos pais e da sociedade em geral sobre a educação das crianças e dos adolescentes são agravadas e somadas ao medo de falharem quando se deparam com episódios, divulgados quase que diariamente na mídia, envolvendo crianças e adolescentes ligados diretamente a furtos, crimes e assassinatos. Estas questões, pequenos e grandes delitos de crianças e adolescentes, assim como as diversas estratégias de educação dos filhos, delineiam campos de pesquisas fecundos e emergenciais, com aplicabilidade imediata no contexto social.

Em se tratando de pessoas que são contratadas para exercer o papel de cuidadores substitutos, essas dificuldade de educar filhos ou crianças, também se faz presente. Esse é o caso dos funcionários de instituições do tipo Abrigo<sup>1</sup>, públicos ou privados, que exercem o papel de pais substitutos de crianças e adolescentes que foram abrigados nestas instituições, por terem sido vítimas de violência doméstica: negligência, abuso físico, abuso sexual, abandono (Azevedo & Guerra, 1997; Cardoso de Mello, 1999, Williams, 2001).

A presente pesquisa teve como ponto de partida tanto a preocupação de pais e cuidadores em relação à forma mais adequada de educar suas crianças, como os estudos

---

<sup>1</sup>Abrigo é o nome dado a instituições que têm por objetivo acolher e proteger crianças em situação de risco pessoal e/ou social, ou seja, “violados ou ameaçados em seus direitos básicos, seja por ação ou omissão do Estado, pela falta, omissão ou abuso dos pais/responsáveis.” (Carvalho, 1993, p.18).

que mostram os estilos parentais e as práticas educativas<sup>2</sup> como um dos fatores de proteção ou de risco para o desenvolvimento de desordens emocionais e comportamentais (Alvarenga & Picinini, 2001; Christophersen & Mortweet, 2003; Gomes, Teixeira & Costa, 2000; Gomide, 2001, 2003; Kury e Alvarenga, 2000; Marinho, 1999a; Weber et al., 2002). A ação deste estudo esteve focada nos monitores de Abrigo, os quais exercem a função de cuidadores de crianças que vivem nestas instituições por terem sofrido algum tipo de violência em suas famílias de origem. A função de tais cuidadores é muito similar à de pais biológicos, substitutos ou adotivos. Desta forma, convencionou-se nomear a ação de qualquer cuidador em interação com a criança e o adolescente de prática educativa parental, pela função que esta tem e não pelo laço de parentesco existente entre quem cuida e quem é cuidado.

Ao longo da explanação do embasamento teórico desta pesquisa será utilizada a palavra cuidador como similar a pais, pois se entende que o cuidado parental não se restringe à figura materna, paterna ou mesmo do casal, e sim a função desempenhada por aquele que cuida da criança; ou seja, uma monitora de abrigo poderá ser considerada uma cuidadora devido à função que desempenha. Detalhes sobre a qualidade do cuidado e as características esperadas de um cuidador adequado serão apresentadas e discutidas ao longo dos capítulos teóricos. Em pesquisas internacionais, os termos encontrados foram: *carers* ou *caregivers*, entretanto, não foi encontrada consistência na utilização dos termos, nem mesmo diferença de significado entre elas.

Diante das afirmações acima colocadas surgiram alguns questionamentos: qual a eficácia de uma intervenção elaborada para pais quando aplicada a monitores de abrigos? E ainda, um programa de intervenção sobre práticas educativas junto a monitores de abrigos teria efeito positivo sobre a modificação dos comportamentos infantis, ou seja, no favorecimento de comportamentos pró-sociais e na diminuição dos comportamentos anti-sociais? O desenvolvimento do presente estudo buscou responder a estas questões.

O embasamento teórico deste estudo será apresentado em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo contextualizará a escolha do Abrigo como local para o desenvolvimento do estudo, abordando os fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento infantil presentes nestas instituições. O segundo capítulo discorrerá sobre

---

<sup>2</sup> Os estilos parentais podem ser definidos como um conjunto das práticas (atitudes e manifestações não verbais) dos pais em direção a seus filhos, que caracterizam a natureza da interação entre estes (Reppold, 2001).

os conceitos de Estilos Parentais e Práticas Educativas, focando outros estudos que abordam esse mesmo assunto em relação ao comportamento infantil. E por fim, o terceiro capítulo será referente aos Programas de Intervenção para Pais e Cuidadores, delineando o embasamento para a elaboração do Programa de Práticas Educativas avaliado nesta pesquisa.

## **CAPÍTULO I – Abrigo: fatores de risco e proteção para o desenvolvimento infantil**

Abrigo é um nome genérico para designar instituições que abrigam crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social. O termo Abrigo é relativamente recente, nasce juntamente com o início das discussões e formulações do Estatuto da Criança e do Adolescente (década de 1980). O termo mais comumente utilizado antes deste período era simplesmente “Instituição” para crianças abandonadas ou carentes, ou ainda “orfanatos”. O processo de abrigamento dessas crianças era chamado “institucionalização”. Ainda hoje, os termos abrigo e instituição são utilizados como sinônimo, no entanto, no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) é utilizado o termo Abrigo.

Vários estudos da década de 1980 apresentaram críticas contundentes quanto à estrutura e o funcionamento das instituições daquele período. As principais críticas eram relacionadas ao grande número de crianças em cada instituição, que chegava a 200, 300 ou mais crianças por unidade. Além disso, o número de cuidadores (monitores ou educadores) era pequeno, o que resultava num total de 40 a 50 crianças por cuidador, inviabilizando um cuidado individualizado às crianças, considerando as idiossincrasias (Altoé, 1985; Altoé, 1990; Weber & Kossobudzki, 1996).

Em pesquisas mais recentes, a realidade parece estar mudando, pelo menos no que tange o número de crianças por cuidador. Prada e Williams (2004) avaliaram cinco abrigos da cidade de Santos/SP e 13 abrigos da cidade de Curitiba/PR e identificaram que em 94% dos abrigos havia um cuidador para cada 10 crianças. Mello e Silva (2004) encontraram uma razão de 12 crianças por cuidador em uma pesquisa realizada em 589 abrigos do Brasil. As últimas pesquisadoras apontam que não há uma diretriz formal que determine a razão ideal de cuidadores por crianças abrigadas, por isso os padrões utilizados são os mesmos das avaliações de creches, os quais sugerem que, para crianças de zero a dois anos haja um cuidador para cada cinco crianças, de dois a cinco anos um cuidador para cada dez crianças e, acima desta faixa etária um cuidador para cada 14 crianças.

Uma instituição não se restringe a um espaço formal, mas, antes de tudo, refere-se “a organização das relações sociais entre os indivíduos ou, mais precisamente, o conjunto de normas que regem esta organização”. (Altoé, 1990, p. 14). Gomide (1998) também corrobora esta posição ao apontar que: “as instituições são, além de organizações formais,



sistemas sociais informais, com códigos de comportamentos bem definidos, que proporcionam um ambiente para aprendizagem de novas respostas sociais” (p. 24). E é a partir destas colocações que deve ser analisado o processo de abrigamento, já que o espaço físico não é determinante único dos efeitos produzidos. Desta forma, o componente de grande valia na avaliação da qualidade do funcionamento das instituições são as relações humanas e a forma como o funcionário se vincula à criança e ao adolescente, principal motivo de existência da instituição.

Altoé (1990) aponta em uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, o relato freqüente dos funcionários de uma instituição afirmando que não deveriam se vincular às crianças, ou como eles diziam “se apegar”, para que ambos não sofressem quando essas crianças fossem transferidas ou retiradas da instituição. Para garantir o objetivo de não “se apegar” à criança esses funcionários estabeleciam uma rotina mecanizada e massificante com banhos em série, refeições servidas de forma padronizada em termos de quantidade de alimento por prato, não importando o estado físico e emocional daquela criança que consumiria a tal comida, além de falta de contato físico e verbal positivo e afetuoso.

Outra característica destas instituições era o grande número de transferências das crianças, que ocorriam devido à separação em unidades por faixas etárias. Cada unidade abrigava por volta de 200 crianças separadas por faixa etária e sexo, por exemplo, uma unidade abrigava meninas de dois a quatro anos, outra meninas de quatro a sete anos, outra meninos de sete a nove anos, e assim por diante. Agravando, ainda mais essa situação, as crianças eram transferidas de unidade quando chegavam à faixa etária limite, mudando de lugar, desfacelando o vínculo com outras crianças. Várias pesquisas que mostram com detalhamento estes estudos sobre as instituições antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) estão em Prada (2002).

Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, uma lei que oferece parâmetros para o exercício da proteção à infância e adolescência no Brasil. Embora muito avançada, caminha a passos muito lentos em sua efetivação no que tange à regulamentação e avaliação contínua de abrigos. Prada e Weber (2001) fizeram um levantamento da situação de abrigamento das crianças que viviam em um abrigo na cidade de Curitiba e constataram que 65% das crianças ficavam abrigadas de um a três anos. Esse dado é condizente com os apresentados por Magno & Montenegro (2002), que encontraram uma instituição em São Paulo que tinha 80% das crianças e adolescentes abrigadas a mais de uma década; bem como dos apresentados por Silva

(2004), em um estudo em 589 abrigos brasileiros, sendo que 52,6% das crianças estavam abrigadas a mais de dois anos, dentre elas 32,9% estavam abrigadas num período que variava entre dois e cinco anos, 13,3% entre seis e 10 anos e 6,4% por mais de 10 anos. Nos Estados Unidos, o tempo de permanência das crianças em regime de abrigamento também é longo, Taussig e Culhane (2005), relatam que a média de abrigamento nesse país é de 22 meses.

Estes dados não representam à totalidade dos abrigos do Brasil, mas são representativos de parte deles que continuam inalterados em alguns aspectos, continuando a funcionar a margem do ECA e, neste caso específico, burlando o artigo 101, parágrafo único, o qual ressalta o caráter de provisoriedade do abrigo até que a situação familiar da criança seja resolvida, ou que o poder familiar seja destituído e a criança possa ser adotada. O parágrafo na íntegra: “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (Brasil, 1990).

Silva (2004) levantou o motivo do abrigamento das crianças e adolescentes que viviam nos 589 abrigos pesquisados, sendo que 49,9% estavam diretamente relacionados à pobreza: 24,1%, carência de recursos materiais da família; 18,8%, abandono pelos pais ou responsáveis e 7,0% vivência de rua. Esses dados levantam a hipótese de que as causas de abrigamento representam a escassez e ineficiência das intervenções sociais realizadas no país, em conjunto com a inabilidade dos órgãos competentes, como o Conselho Tutelar e o Poder Judiciário, para realizar encaminhamentos e ações no sentido de que essas famílias possam ter um mínimo de condições de continuar convivendo com suas crianças, sem precisar chegar àquela que deveria ser a última consequência: o abrigamento.

O artigo 23 do ECA (Brasil, 1990) diz que “ a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder<sup>3</sup>”, e completa em seu parágrafo único: “não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio”, ou seja, o convívio familiar deverá ser preservado sempre que possível, desde que a criança não esteja em risco social ou pessoal. Em caráter provisório, como aponta o artigo 101 parágrafo único, o abrigamento pode ser uma ação eficaz, enquanto a família está em busca de condições

---

<sup>3</sup> Pátrio poder é o termo utilizado pelo ECA para designar a posse de guarda da criança pelos pais. Depois do novo Código Civil (2003) o termo correto passou a ser Poder Familiar.

mínimas de sobrevivência (Brasil, 1990). No entanto, o que se observa com as pesquisas acima citadas é que o abrigo é utilizado indiscriminadamente, e ainda, o desabrigo ou retorno familiar não acontece de forma eficaz, conforme demonstram as estatísticas apresentadas nas pesquisas acima, as quais revelam crianças vivendo por anos em abrigos.

As razões que levam uma criança ou um adolescente que tem uma família, com a qual mantém vínculo constante, a viver em um abrigo, ainda estão longe de serem conclusivas. Porém outro ponto deve ser levantado, o das causas de abrigo relacionadas à pobreza apontadas pelas pesquisas. Não se pode menosprezar a negligência e o abandono das crianças por suas famílias apontados como os principais fatores de abrigo de crianças, como mostra Prada (2002) e Prada e Ingberman (2001), sendo que nesses casos, a negligência e o abandono não estão somente ligados à pobreza, visto que outras famílias da mesma classe social continuam a se responsabilizar pelos cuidados com sua prole. Entretanto, o que os dados parecem mostrar é que a pobreza, ao aumentar a vulnerabilidade social das famílias que vivem nestas condições, pode potencializar outros fatores de risco, contribuindo para que crianças e adolescentes que vivem em condições desfavorecidas tenham mais chances de passar por episódios de abandono, violência e negligência.

Vários estudos apontam os fatores de risco presentes em famílias que cometem violência contra suas crianças (D'Affonseca & Williams, 2003; Gallo & Williams, 2005; Prada, 2002). O conceito de fatores de risco, também, é apresentado por vários autores. Segundo Webster-Stratton (1998), fatores de risco são condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis relacionados ao comprometimento da saúde, do bem-estar ou do desempenho social do indivíduo. Em destaque nestes estudos estão o desenvolvimento de problemas comportamentais e/ou emocionais, podendo alcançar escalas severas de distúrbios nesta esfera. Os problemas apresentados em maior número em pesquisas são chamados problemas de comportamento externalizantes, os quais são caracterizados por altos índices de hiperatividade, agressividade, impulsividade, opositividade e não cumprimento a regras, ou seja, são aqueles comportamentos expressos que podem ser agressivos ou disruptivos e que são observáveis e direcionados a outras pessoas (Hallahan & Kauffman, 2003). Desta forma, os fatores de risco que serão aqui apresentados estão diretamente interligados ao aumento da probabilidade de surgimento ou agravamento de problemas emocionais e comportamentais,

como os problemas de comportamento externalizantes, que ainda são fatores presentes na maioria das famílias que tem suas crianças abrigadas.

Pesquisas recentes apontam para a importância de se fazer uma análise mais ampla dos fatores de risco para o desenvolvimento dos problemas de comportamento externalizantes. Estes fatores incluem o temperamento da criança, passando pelos estressores aos quais a família está submetida, processo de socialização da criança, desempenho escolar, índice de violência na comunidade onde vive a família e violência intrafamiliar. Todas estas esferas interagem e compõem o cenário de desenvolvimento da criança, que será influenciado pelo nível de severidade dos fatores de risco presentes. (Ceballo & McLoyd, 2002; Coelho, 2001; Guralnick, 1998; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Reid, Patterson & Snyder, 2002; Williams & Aiello, 2003).

Autores como Hallahan e Kauffman (2003) e Patterson (2002), listam alguns fatores de risco para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais: história familiar passada ou presente de violência doméstica; baixa tolerância à frustração, baixo controle de impulsos, dependência de álcool e/ou drogas, ansiedade crônica e depressão, comportamento suicida, baixa auto-estima, carência emocional, doenças mentais e problemas de saúde; despreparo para a maternidade e/ou paternidade de pais jovens, inexperientes ou sujeitos a uma gravidez indesejada; famílias que adotam práticas de educação muito rígidas e autoritárias, podendo um determinado ato da criança resultar em surras ou castigos físicos; famílias que evitam desenvolver intimidade com pessoas de fora do pequeno círculo familiar; famílias/familiares que desenvolvem práticas hostis, desprotetoras ou negligentes em relação a crianças (não gostam de crianças ou pensam que crianças são “adultos em miniatura”), que consideram a criança irritável, hostil e exigente, que não entendem e se sentem incomodadas com a dependência da criança, que exigem mais do que a criança pode alcançar; fatores situacionais, como parto difícil; separação da criança após o parto, expectativas distorcidas e irreais em relação à criança, criança do sexo indesejado, criança portadora de alguma doença; estresse em função de alguma crise econômica, no trabalho ou conjugal.

Parte dos fatores de risco acima listados referem-se a fatores ambientais e sociais, como desemprego ou violência no entorno da residência familiar. Outros são fatores situacionais, como doença de algum membro na família, mas a maioria deles é relativa às relações familiares, como violência conjugal, maternidade/paternidade indesejada e,

principalmente, os decorrentes de práticas educativas inadequadas: agressões físicas e verbais contra as crianças e adolescentes, práticas disciplinares rígidas e autoritárias, falta de acompanhamento e monitoria das atividades cotidianas da criança, entre outros. Estes fatores de risco também são apresentados por Amaro (2003), num estudo sobre as características de famílias que tem seus filhos abrigados.

Alguns dos fatores de risco presentes nas famílias que têm seus filhos abrigados, e que são, na maioria das vezes, os determinantes do abrigamento estão presentes também nos Abrigos, os quais deveriam servir como local de proteção à criança e ao adolescente. Andersson (2005), retrata esta situação em um estudo longitudinal realizado na Suécia, com 26 crianças abrigadas em famílias substitutas por terem sofrido violência em suas famílias de origem. As crianças foram acompanhadas dos quatro aos 25 anos, com os seguintes intervalos: nove meses, cinco, dez, quinze e vinte anos. O estudo avaliou a percepção das crianças acerca da qualidade do serviço de abrigamento, principalmente das relações afetivas estabelecidas entre elas e seus cuidadores, bem como o ajustamento social das crianças ao longo de seu desenvolvimento até tornarem-se adultos jovens. O pesquisador concluiu que, das 26 crianças participantes, dez tornaram-se bem ajustadas socialmente e mantendo um relacionamento estável com seus pais substitutos. Outras nove crianças avaliadas tornaram-se adultos jovens com ajustamento social denominado moderado, com dificuldades em relacionamentos afetivos e algum grau de atrito nas relações com os pais substitutos. Por fim, sete das crianças avaliadas tornaram-se adultos jovens com baixo ajustamento social, com histórias de envolvimento com drogas e comportamento agressivo, sendo que na história de relacionamento com seus pais substitutos estavam presentes vários problemas de violência familiar e negligência, inclusive um caso de abuso sexual sofrido por uma adolescente tendo o pai substituto como abusador.

Weber et al. (2002), realizaram uma pesquisa sobre estilos parentais de funcionários de abrigo, responsáveis pelo cuidado direto à criança abrigada, e constataram que 41% desses funcionários eram negligentes no cuidado às crianças, não monitoravam suas atividades, não consequenciavam adequadamente os comportamentos inadequados, variavam as práticas disciplinares de acordo com o seu humor, não sendo consistentes educacionalmente, assim como não demonstravam afeto pelas crianças e adolescentes abrigados. O local no qual supostamente as crianças deveriam estar em proteção repetia,

através de seus funcionários, parte dos fatores de risco causadores da situação de abrigo das crianças.

Em contrapartida aos fatores de risco, alguns autores identificam fatores de proteção que funcionariam como condições ou variáveis, as quais diminuiriam a probabilidade de o indivíduo desenvolver problemas. Werner (1998) apresenta alguns fatores de proteção: temperamento positivo da criança, inteligência acima da média, competência social, suporte dos pais ou cuidadores, proximidade da família com um ambiente adequado de regras, relacionamento adequado com pares e com outros adultos significativos, instituições com as quais as crianças mantenham contato, práticas educativas positivas e habilidades de resolução de problemas. Cicchetti (2004), destaca outros fatores de proteção como prevenção a problemas de comportamento infantil, como: acesso a cuidados médicos, inclusive pré-natal e pós-natal, moradia de qualidade, boa nutrição, vizinhança segura, educação infantil precoce e cuidados diários.

Historicamente, as instituições do tipo Abrigo passaram por várias transformações, sendo que até o início da década de 1990 eram predominantemente despersonalizantes para as crianças que lá viviam, com a presença de muitos fatores de risco, principalmente a falta de relações de afeto entre cuidadores e as crianças, bem como a existência de um ambiente massificante, no qual as crianças não conseguiam se diferenciar uma das outras. Ao longo do tempo, após a promulgação do ECA (Brasil, 1990), as instituições foram se modificando: diminuíram os seus tamanhos, com isso o número de crianças abrigadas também diminuiu, e a razão de crianças por cuidador aumentou, os espaços passaram a ser configurados para respeitar a individualidade das crianças. Isto tudo no âmbito geral, com exceções observadas até os dias atuais.

A avaliação de um Abrigo ficou facilitada pelos parâmetros desenvolvidos pelos estudos feitos ao longo do tempo, centrados principalmente na qualidade do cuidado oferecido à criança abrigada. Com isso, o papel e a ação do cuidador também tiveram que mudar, pois inicialmente este era somente o provedor dos cuidados de higiene e alimentação, além de ser o responsável pela vigilância das crianças e da aplicação das sanções disciplinares julgadas necessárias. Hoje, o cuidador é concebido como o educador, responsável pelos cuidados globais das crianças, higiene, alimentação, afeto e acompanhamento das tarefas e rotinas escolares, proporcionando a autonomia e individualidade da criança, como mostra Mello e Silva (2004).

As mudanças ocorreram e continuam acontecendo, entretanto as pesquisas mostram que ainda existem discrepâncias importantes quanto à qualidade do cuidado e da proteção oferecido pelos Abrigos. O que de fato deve ser analisado é que os estudos que mostram a diminuição dos comportamentos agressivos infantis, o bom rendimento escolar das crianças e adolescentes, os baixos índices de envolvimento com drogas e a diminuição dos comportamentos delinquentes e práticas violentas, estão se referindo às crianças que foram retiradas de uma situação familiar de alto risco e passaram a viver em abrigos com alto índice de fatores de proteção e baixos índices de fatores de risco. Ou seja, a mudança deve ser global, não adianta mudar edificações, criando belas instalações prediais, com quartos bonitos e individuais, com vários banheiros, entre outros, e apresentar cuidadores sem preparo, com práticas educativas violentas e coercitivas. A ponderação de todos os fatores indicará a mudança necessária para cada instituição.

Como apontam Fein e Maluccio (1992) e Taussig e Culhane (2005), o Abrigo ou as outras modalidades correspondentes (família acolhedora, família substituta, também chamadas *foster care*) são necessários para a proteção da criança e do adolescente em situação de risco. Eles ainda podem oferecer à criança todos os elementos que, culturalmente convencionou-se classificar como pertencentes exclusivamente a família nuclear de origem, ou seja, pai e mãe, proporcionando afeto ou apego seguros, constantes, com consistência nas relações com a criança, estabelecendo parâmetros de educação e atenção de forma afetuosa, com práticas educativas positivas, tudo isso na figura do cuidador. Também é necessário propiciar um ambiente saudável, com condições de higiene e alimentação necessárias para um desenvolvimento global adequado da criança e do adolescente. Enfim, o Abrigo deve ter, predominantemente, fatores de proteção em suas características físicas e humanas.

## **CAPÍTULO II – Práticas Educativas e Estilos Parentais**

As práticas educativas e os estilos parentais constituem uma área muito estudada dentro da Psicologia. A maioria dos estudos refere-se às práticas educativas parentais, ou seja, estratégias utilizadas por pais para educar seus filhos. Neste estudo, será abordado este referencial teórico relativo às interações entre pais e filhos no processo de desenvolvimento destas crianças e adolescentes, no entanto esta análise será extrapolada para o contexto de outros cuidadores, especificamente monitores e educadores de Abrigo, considerando que estes cuidam das crianças que vivem em abrigos durante a maior parte do dia, como acontece nas famílias biológicas.

A analogia do Abrigo com o ambiente familiar não se restringe à apologia de que somente tendo características de um lar o Abrigo oferecerá condições favoráveis de desenvolvimento e proteção às crianças que lá vivem, nem tampouco afirma que todo ambiente familiar é, por si só, adequado e sem falhas. Esta analogia permite analisar e propor adequações necessárias às instituições Abrigo respaldadas nos estudos que apontam características importantes e imprescindíveis encontradas em pais ou cuidadores, que promovem um desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico adequado às crianças que estão sob seus cuidados, ou seja, estilos parentais e práticas educativas positivas, como será visto a seguir.

As definições de práticas educativas são diversas e, normalmente, vem acompanhadas das definições de estilos parentais, considerados como o conjunto das práticas educativas utilizadas pelos pais com o objetivo de socializar, educar e controlar o comportamento de seus filhos (Alvarenga, 2001; Reppold, 2001). Gomide (2003) completa dizendo que o estilo parental é o resultado da somatória das práticas educativas, ou seja, classifica-se o estilo parental de positivo quando as práticas educativas positivas utilizadas prevalecem às práticas educativas negativas.

As práticas educativas parentais também têm suas definições propostas por diversos autores. Alvarenga (2001) conceitua as práticas educativas como sendo comportamentos dos pais reforçados por modificações no comportamento dos filhos. Outros autores, como Mussem, Conger, Kagan e Huston (1990) e Newcombe (1999) definem as práticas educativas como as estratégias utilizadas pelos pais, objetivando suprimir ou eliminar certos comportamentos da criança considerados inadequados ou indesejáveis, bem como



incentivar ou favorecer a ocorrência de comportamentos adequados. Por fim, vários estudos enfatizam a relação direta entre desenvolvimento de comportamentos pró-sociais ou anti-sociais das crianças e as práticas educativas parentais (Carvalho, Gomide, Ingberman, 2004; Gomide, 2001/2003; Ferreira & Marturano, 2002; Reppold, Pacheco, Bardagi, Hutz, 2002).

As definições de práticas educativas acima apresentadas são complementares e resumem o conceito base para este estudo. Entretanto, tal conceito pode ser refinado com um elemento importante: as práticas educativas são estratégias utilizadas pelos pais, como apontaram os autores acima, porém, muitas vezes são utilizadas sem que os pais tenham a noção das conseqüências das mesmas sobre o comportamento da criança, nem mesmo de que outros comportamentos emitidos pela criança são derivados de práticas educativas parentais que os antecederam.

Gomide (2006) desenvolveu e padronizou um instrumento de avaliação de Estilos Parentais, chamado Inventário de Estilos Parentais (IEP), baseado em um modelo teórico que apresenta um conjunto de sete práticas educativas, divididas em cinco práticas consideradas negativas, ou seja, aquelas que utilizadas em predominância aumentariam a probabilidade de desenvolver comportamentos infantis anti-sociais; e duas práticas educativas positivas vinculadas ao desenvolvimento de comportamentos infantis pró-sociais. Tal modelo teórico será utilizado tanto como embasamento teórico, quanto no desenvolvimento do método de investigação deste estudo. As práticas educativas positivas propostas por Gomide (2006) são: monitoria positiva e comportamento moral. As práticas educativas negativas são: punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. A seguir serão apresentadas as definições de cada uma delas detalhadamente.

## **Práticas Educativas Positivas**

### **1. Monitoria Positiva**

A Monitoria Positiva envolve o uso adequado da atenção, o adequado estabelecimento de regras, a oferta contínua e segura de afeto e o acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer (Gomide, 2002). Este acompanhamento caracteriza-se pelo real interesse dos pais pelas atividades e sentimentos das crianças. Através de elogios e das atitudes, demonstra-se para os filhos que eles são amados e

importantes. Quando realizam a monitoria positiva, os pais conversam bastante com os filhos, entendendo-se aqui que conversar significa falar e ouvir, e não simplesmente repreender.

As sete práticas educativas desenvolvidas por Gomide (2006) foram embasadas em uma série de estudos que apontam à influência das práticas educativas no desenvolvimento dos comportamentos infantis. Serão apresentados alguns estudos ilustrativos de cada prática educativa conceituada. No que se refere à monitoria positiva, Patterson, Reid & Dishon (1992), em um estudo que se tornou um clássico nas referências sobre comportamento agressivo, apontam para a importância do estabelecimento de regras por parte dos pais e do acompanhamento ou monitoramento do cumprimento das mesmas, bem como a importância em determinar consequências claras para o não cumprimento das regras estabelecidas. Outros autores, ainda, afirmam que esse monitoramento é um dos fatores de proteção mais efetivos para impedir o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais de que se tem registro.

Pesquisadores como Stattin e Kerr (2000) alertam para a forma como os pais fazem o controle e a vigilância dos filhos, pois a vigilância pautada no excesso de ordens e instrução é estressante e precursora da quebra do vínculo de confiança entre pais e filhos, caracterizando a Monitoria Negativa. Para esses autores, a monitoria deve acontecer a partir do estabelecimento das regras e das formas de fazer com que os filhos as cumpram, bem como da apresentação de consequências imediatas e contingentes para o não cumprimento das regras. O ideal é que os pais tenham conhecimento das atividades de seus filhos, principalmente, pela revelação espontânea da criança, seguido então das regras estabelecidas, que seria o controle parental, e da monitoria das companhias das crianças, como seus amigos ou colegas), os quais podem ser fontes de informação também (Gomide, 2003; Stattin e Kerr, 2000).

Enfim, a monitoria positiva está pautada no estreitamento das relações afetivas familiares, principalmente entre pais ou cuidadores e filhos. Isso, por sua vez, propicia o cumprimento do monitoramento parental como uma consequência do bom relacionamento familiar e não do controle coercitivo de pais sobre seus filhos.

## 2. Comportamento Moral

Comportamento Moral implica no desenvolvimento da empatia, do senso de justiça, da responsabilidade, da importância do trabalho, da generosidade e da capacidade

de reconhecer o que é certo e errado, por exemplo, com relação ao uso de drogas e álcool, bem como das práticas de sexo seguro; sendo que o desenvolvimento destas habilidades acontece principalmente através do modelo dado por pais ou cuidadores (Gomide, 2006).

Weber (2004) realizou vasta pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento do comportamento moral e constatou um denominador comum entre estas fontes no que se refere aos requisitos básicos para o desenvolvimento deste comportamento que são: presença do sentimento de culpa, vergonha, empatia, ações honestas, ações generosas, justas, crenças positivas sobre o trabalho e ausência de práticas anti-sociais.

Os pais ou cuidadores são modelos morais constantes para seus filhos, tanto em ações diante do comportamento infantil como em outros contextos nos quais a criança é apenas espectador. Desta forma, ao expressar suas opiniões e pensamentos, os pais demonstram com sua ação e palavra a aprovação ou desaprovação diante do comportamento do filho, transmitindo valores e moralidade a partir da sua conduta. A criança adquire, assim, comportamento moral na medida em que os pais usam a disciplina associada à orientação (Gomide e Weber, 2004; Pinheiro, 2003; Weber, 2004). Esta orientação pode ser dada por meio de conversas sobre filmes, livros, manuais entre outros materiais que proporcionem a discussão sobre a “moral da história”, ou seja, a conduta dos personagens de filmes e desenhos pode ser discutida com as crianças buscando provocar um discernimento entre comportamentos socialmente aceitos e adequados ou condutas delituosas ou inadequadas. Desta forma, o exercício dos requisitos básicos, como senso de justiça e empatia, pode ser realizado por meio de fatos concretos ou ficcionais.

Outro requisito básico para o desenvolvimento do comportamento moral, apresentado por Gomide (2002), é o exercício da reparação de danos, o que envolve basicamente: entendimento, reflexão e autocrítica. Cabe aos pais expor seus pensamentos sobre o ato que a criança cometeu, seja ter quebrado o vidro da janela com a bola ou batido na irmã, por exemplo; e em seguida os pais devem fornecer um tempo para que o filho reflita e fale sobre o assunto, expressando sua opinião. A partir daí, pais e filhos podem juntos encontrar a maneira de reparar o dano; no caso do exemplo acima, podem acordar que o vidro será pago com a mesada, ou ainda, que o fato de a criança ter pedido desculpas já basta e que o pagamento da mesada fica condicionado à repetição do ato, por exemplo. Quando o arrependimento e a reflexão são sinceros, a administração de castigo, via de regra, não é necessária, entretanto, os pais devem ter cuidado para não serem manipulados emocionalmente por seus filhos. Na manipulação, a criança mostra-se arrependida,

inibindo o discurso dos pais, evitando reprimendas, a reparação de danos e a punição. Quando isso ocorre, o filho volta a se comportar da mesma maneira inadequada. Já quando houve real entendimento e arrependimento, o comportamento indesejável tende a não ocorrer novamente e, por essa razão, o condicionamento de uma consequência para a repetição do comportamento inadequado pode ser importante.

Assim como na Monitoria Positiva, o desenvolvimento do Comportamento Moral se realiza através das relações afetivas positivas entre pais ou cuidadores e filhos. Confirmando essa afirmação, Nurco e Lerner (1996) defendem que a diminuição da vulnerabilidade ao uso de drogas por adolescentes está diretamente ligada a quatro características do ambiente familiar: atmosfera positiva no lar, figura de apego consistente, forte aceitação de crenças tradicionais sobre o bom comportamento para os adolescentes e forte desaprovação familiar de comportamentos inadequados específicos, como uso de álcool e drogas e envolvimento em atos violentos, nos quais os adolescentes não deveriam se envolver. Da mesma maneira, para Hughes e Dunn (2000), existe uma relação direta entre desenvolvimento de comportamentos infracionais na adolescência e fase adulta com o fato destes não terem vivenciado ou presenciado, no ambiente familiar, modelos morais presentes nas atitudes de sua família.

## **Práticas Educativas Negativas**

### **1. Punição Inconsistente**

A Punição Inconsistente é caracterizada pela variabilidade de respostas dos pais ou cuidadores diante do comportamento das crianças, guiadas pelo humor dos pais ou cuidadores no momento em que estão punindo ou reforçando o comportamento das crianças. Esse tipo de prática interfere na percepção da criança ou adolescente submetido a ela, pois prejudica a avaliação sobre os efeitos que suas ações têm sobre as outras pessoas. Como a punição ou não de um determinado comportamento não é contingente ao comportamento, mas sim ao estado de humor dos pais, não ocorre a interiorização de valores morais, pois a criança não discrimina o que é certo e errado; discrimina diferentes estados de humores dos pais. Conseqüentemente, a criança não generaliza e não responde a outras situações de autoridade (Gomide, 2000, 2002, 2003, 2004; Ol Dershaw, Walters & Hall, 1986).

Essa prática parental desencadeia baixa auto-estima nos filhos, bem como fortalece repertórios de esquiva e fuga dos comportamentos parentais gerados pelo “mau humor”,

sendo que ambos os aspectos favorecem o engajamento da criança com grupos desviantes. Além disso, com o tempo, as crianças aprendem a utilizar a chantagem emocional como um meio para conseguir o que desejam quando os pais estão de “bom humor” (Gomide, 2004). Desta forma, as características desta prática educativa são preditores importantes para o desenvolvimento de problemas de comportamento infantil, podendo até mesmo escalar até o transtorno de conduta.

## 2. Negligência

A Negligência tem como principal característica a ausência de atenção ou afeto por parte dos pais ou cuidadores, sendo efetivada por omissão ou descaso desses para com as crianças (Gomide, 2004). Oliveira, Frizzo e Marin (2000) e Pinheiro (2003), complementam a definição de negligência inserindo a falta de cuidados essenciais para com os filhos, como: higiene, alimentação, suporte emocional e estimulação cognitiva.

Para Gomide (2004), pais negligentes agem como expectadores e não como participantes ativos da educação dos filhos. Assim, a ausência de supervisão e a falta de interesse são as principais características que representam esta prática educativa. Em famílias de baixa renda, cujas mães trabalham o dia todo e voltam à noite para casa cansadas, irritadas, muitas vezes frustradas com o seu dia-a-dia, após terem deixado seus filhos aos cuidados da vizinha ou da filha mais velha, encontra-se com frequência um ambiente negligente. Essas mães, normalmente, esgotaram ao longo do dia sua energia e não conseguem atender às necessidades de seus filhos. A falta de interação, de vínculo afetivo positivo, de demonstração de interesse, gera a situação de negligência. Os filhos crescem sem que as mães ou outros cuidadores saibam o que eles pensam, sentem ou gostam. (Berri, 2004; Gomide 2004).

Psicólogos ou pedagogos têm dificuldade em identificar uma situação de negligência familiar, pois os vestígios não são muito evidentes em curto prazo. Às vezes, a família aparenta possuir muita preocupação com a criança, coloca muitas pessoas a seu serviço (como babá, motorista, cozinheira, professora particular, professor de música etc.). Todos estes cuidados aparentemente adequados, tornam-se insuficientes e configuram-se como negligência, se administrados sem a atenção, o afeto, o olhar carinhoso, o abraço, o real interesse configurado pela monitoria positiva. Normalmente poucos pais ou educadores sabem que os efeitos causados pela negligência podem ser tão severos quanto aqueles gerados pelo espancamento.

Crianças negligenciadas e espancadas têm aumentada, em níveis consideráveis, a probabilidade de tornarem-se adolescentes e adultos infratores, usuários de drogas, agressivos, enfim, com uma série de condutas anti-sociais que dificultariam a sua adaptação à sociedade. A negligência possui efeitos devastadores, pois impede o desenvolvimento da auto-estima, que é o principal antídoto ao aparecimento do comportamento anti-social (Berri, 2004; Gallo & William, 2005; Gomide, 2004).

Há muito tempo, pesquisadores do comportamento humano têm relacionado a negligência como fator de risco para o desenvolvimento de comportamento anti-social em crianças e adolescentes. A etologia demonstra com os experimentos de Harlow (1977), que a falta de amor e cuidados (falta de interação) é um fator determinante para o comportamento agressivo em macacos. Bowlby (1990) fala do apego inseguro e das conseqüências danosas para o desenvolvimento da criança, podendo gerar patologias como a ansiedade de separação, além de ser um importante fator na determinação de pessoas inseguras, vulneráveis, hostis e até agressivas em seus relacionamentos sociais.

Exemplos mais recentes da influência da negligência parental sobre o comportamento infantil são pesquisas como a de Little, Axford e Morpeth (2004), que apontam essa prática educativa como um forte fator de risco para o envolvimento de crianças e adolescentes com drogas ou com grupos desviantes por meio da falta de interação afetiva e a não responsividade dos pais às necessidades das crianças. Outro exemplo, é o ensaio sobre ansiedade social e características familiares de Bögels, Osten, Muris e Smulders (2001), que enfatiza a falta de calor emocional, ou seja, o isolamento da criança, devido ao afastamento e falta de atenção dos pais, como propiciador de comprometimento no desenvolvimento de habilidades sociais na criança, bem como gerador de ansiedade frente a situações sociais, por não ter desenvolvido repertórios comportamentais de socialização, visto que não exercitaram isso no ambiente familiar.

### 3. Disciplina Relaxada

A Disciplina Relaxada envolve o relaxamento ou o favorecimento do não cumprimento das regras estabelecidas. Segundo Berri (2004), a disciplina relaxada tem como uma de suas características uma situação onde o comportamento agressivo ou coercitivo da criança controla o dos pais e educadores inibindo a aplicação de regras ou limites.

Para Gomide (2004), se os pais com frequência estabelecem regras e não as fazem cumprir, a criança desenvolverá três tipos de atitudes: a primeira é a aprendizagem de que regras não são para serem cumpridas; a segunda é a possibilidade de se desrespeitar a autoridade e a terceira é aprender a manipular emocionalmente a situação para não cumprir as regras estabelecidas. Outro aspecto fundamental dessa prática é que, se os pais sistematicamente relaxam no cumprimento das regras, ao mesmo tempo em que ensinam aos filhos o desrespeito às regras e à autoridade, desenvolvem nas crianças e adolescentes insegurança sobre o que é certo ou errado, sobre valores morais ou éticos, sobre respeito aos direitos humanos e às pessoas, uma vez que essas crianças não aprendem a respeitar as instituições e as pessoas.

A disciplina relaxada é abordada em vários estudos sobre estilo parental, principalmente, os que abordam os fatores de risco para o desenvolvimento de desordens de conduta, como o comportamento anti-social ou delinqüência. Tendo por característica principal a ameaça de castigos ou retiradas de privilégios diante de um comportamento inadequado da criança ou do adolescente, e a não efetivação do prometido. Esta prática educativa tem como conseqüência o fortalecimento de comportamentos opostos e agressivos das crianças, visto que, na maioria das vezes, os pais cedem a esses comportamentos relaxando as regras. Pesquisadores como Patterson, Reid e Dishon (1992), Silva (2002), Snyder e Patterson (1987), realizaram estudos longitudinais e demonstraram que os comportamentos opostos e agressivos da criança são preditores do desenvolvimento de comportamentos anti-sociais na adolescência e na fase adulta, visto que as crianças que apresentam estes comportamentos são facilmente isoladas do ambiente familiar, do ambiente escolar e do grupo de pares, pois estes passam a não tolerar os comportamentos agressivos da criança ou adolescente. Estes estudos estão em consonância com o DSM-IV (2005), em sua última versão, onde está posto que o comportamento opositor e desafiador durante a infância é um antecedente do desenvolvimento de desordens de conduta na adolescência.

#### 4. Monitoria Negativa

A Monitoria Negativa, também denominada Supervisão Estressante (Gomide, 2004), é caracterizada pelo excesso de instruções ou ordens independentes do seu cumprimento, e de “broncas” e críticas, o que gera, como conseqüência, um ambiente

hostil, assim como uma perceptível diminuição das interações positivas entre os membros da família. Gomide (2002) assim define esta prática:

A relação entre os pais e os filhos é extremamente irritadiça e hostil quando o cotidiano familiar é mediado pela supervisão estressante. Os pais cobram e os filhos justificam-se. O tom, na comunicação verbal, é sempre agressivo. O sentimento de ambos é de frustração. Os filhos sentem que jamais serão compreendidos; e os pais, que jamais serão obedecidos (p.135).

Gomide (2006), afirma que a maioria dos modelos de monitoria estressante gera efeitos negativos para o desenvolvimento do adolescente, como tendência a unir-se a pares anti-sociais. Segundo Berri (2004) e Gomide (2004), os pais quando adotam esse tipo de supervisão para educar os filhos acreditam que estão sendo pais dedicados e que estão fazendo o melhor possível. De um lado, os pais sentem-se incompreendidos pelos filhos, que não reconhecem a dedicação e o esforço deles em educá-los. Os filhos, por sua vez, queixam-se de que os pais não confiam neles, fiscalizam-os a todo instante, não provêem a autonomia, independência e privacidade deles. Cria-se um clima de cobranças e justificativas, extremamente agressivo e prejudicial para o desenvolvimento saudável.

O controle psicológico exercido na monitoria negativa (indução de culpa, retirada do amor) refere-se às tentativas de controle que inibem ou interferem no desenvolvimento da autoconfiança e autonomia dos filhos, pelo fato de manter a dependência emocional aos pais (Barber, 1996). Tal controle está associado a problemas de comportamento infracional, ansiedade e depressão (Barber, 1996; Pettit, Laird, Dodge, Bates e Criss, 2001).

Outra relação com a monitoria negativa, também feita por Berri (2004), é relativa ao papel do controle coercitivo nas relações permeadas por esta prática educativa. Para Sidman (2003), coerção é “o uso de punição ou ameaça de punição para conseguir que os outros ajam como nós gostaríamos” (p. 17) Destaca ainda: “coerção entra em cena quando nossas ações são controladas por reforçamento negativo ou punição” (p. 51). Nas díades em que a supervisão estressante é freqüente, as trocas coercitivas também o são. São comuns discussões e atritos em que ameaças de punição severa são verbalizadas e até mesmo concretizadas. Além disso, os familiares tendem a comportar-se de maneira que suas ações sejam reforçadas negativamente: emitem comportamentos que produzem a conseqüência de retirar ou eliminar eventos perturbadores ou ameaçadores (aversivos). Dessa maneira, os indivíduos conseguem fugir ou esquivar-se de estimulações



consideradas negativas. As conseqüências desse esquema coercitivo destroem as relações familiares: geram mágoa, raiva e hostilidade.

## 5. Abuso Físico

Abuso Físico é o uso de práticas corporais negativas como forma de disciplinar o comportamento infantil. A definição de abuso físico é bastante explorada e debatida nos estudos sobre o tema, principalmente no que diz respeito à intensidade do ato. Gershoff (2002) distingue punição corporal de abuso físico. Para ele, a punição corporal é o uso da força física com a intenção de fazer a criança sentir dor, mas não para machucar, neste caso, o principal objetivo é fazer com que a criança deixe de emitir certo comportamento. Ao contrário do abuso físico, que é caracterizado por atos violentos, como por exemplo, socar, chutar, morder e espancar, visando machucar a criança. Desta forma, como afirma Gershoff (2002), as palmadas e tapas são formas de punição corporal, sendo mais comumente encontradas, já o abuso físico é uma forma de violência doméstica que expõe a criança a riscos pessoais graves, com pena de serem retiradas de suas famílias.

A punição corporal como prática constante faz com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais. Além disso, elas produzem efeitos como: emoções intensas, tais como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir ainda mais a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação de comportamento. Ou seja, o controle do comportamento da criança tenderá a depender de intervenções externas, porque ela não adquire a capacidade de compreender as implicações de suas ações. Nesse sentido, as estratégias de força coercitiva não favorecem a internalização das regras sociais e padrões morais. Além de não contribuir para a aquisição de padrões adequados de comportamento, o uso freqüente de estratégias coercitivas tende a fazer com que crianças comportem-se de forma coercitiva com seus pares (Alvarenga, 2001).

Segundo Gomide (2006), toda história de abuso físico foi iniciada por punição corporal, passando da forma mais branda para uma punição severa ou abuso. Ainda, tal autora relata algumas características presentes em pais abusadores, que podem ser preditores para a escalada da punição corporal para o abuso físico, tais como: estresse, falta de apoio e hostilidade. Além disso, enfatiza que os pais que praticam punição corporal ou abuso físico associam esta prática à agressão verbal, como insultos, ameaças e

xingamentos, fatores importantes para o desenvolvimento de comportamentos agressivos nas crianças. Para Veltman e Browne (2001), a agressão verbal relacionada com a punição corporal ou abuso físico acarreta problemas como rebaixamento da auto-estima da criança, dificuldade de desenvolvimento de autonomia e de contato social adequado.

A maior parte das pesquisas aponta os efeitos danosos do abuso físico intenso para o desenvolvimento infantil como: desenvolvimento mental mais lento, dificuldades no desenvolvimento acadêmico, aumento da raiva e agressividade, aumento da probabilidade de depressão, aumento da agressão contra os pares, dificuldades de desenvolver empatia (Ceconello, De Antoni & Koller, 2003; Veltman & Browne, 2001). Entretanto, mesmo os autores indicando com mais ênfase os efeitos do abuso físico do que os da punição corporal (1994, 2006) salienta que ambos são prejudiciais ao desenvolvimento infantil e que interferem negativamente na formação do vínculo afetivo e da monitoria parental, pois a criança condiciona a atenção parental à punição.

Diante de todos os efeitos nocivos da punição corporal e abuso físico, a literatura da área sugere, frequentemente, que os pais substituam práticas de punição corporal por práticas educativas não violentas, o que poderia ser considerado como um benefício para toda a sociedade, pois quebraria um modelo de educação baseado na idéia de que bater e agredir é uma forma eficaz de ensinar bons comportamentos (Straus, Sugarman & Giles-Sims, 1997).

Por fim, estudos como os de Bor, McGee e Fagan (2004) são representativos da influência direta das práticas educativas no comportamento infantil. Foi realizado um estudo longitudinal em Queensland na Austrália, com 8458 gestantes, que estavam fazendo o pré-natal, sendo que elas responderam a um primeiro questionário sobre fatores de risco para o desenvolvimento de comportamento anti-social até a 18ª semana de gestação. Destas, 7661 foram entrevistadas, num segundo momento, até cinco dias após o parto, sempre respondendo a questionários sobre fatores de risco para o desenvolvimento de comportamento anti-social. Quando os bebês estavam com 6 meses, os pesquisadores voltaram a procurar as mães, sendo que 5278 continuaram participando da pesquisa. Outras medidas foram feitas quando as crianças tinham cinco e 14 anos, sendo que nestas duas últimas avaliações foi utilizada a sub-escala do *Child Behavior Checklist* - CBCL (Achenbach, 1991) sobre comportamento anti-social. Desta amostra, foram encontrados preditores para o desenvolvimento de comportamento anti-social em 3286 (62%) famílias acompanhadas. Entre os preditores encontrados estavam: as características de

temperamento da criança, como choro excessivo e agitação; características parentais, como agressividade e impulsividade; abuso pré e pós-natal de substâncias por parte das mães, fatores perinatais (apoio social nos primeiros cuidados com o bebê, orientação à mãe, entre outros) e práticas educativas parentais, principalmente o abuso físico e a disciplina relaxada (chamada de falta de estabelecimento de regras e limites).

## **CAPÍTULO III – Programas de Intervenção para Pais e Cuidadores**

### **Breve Histórico**

Diante da demanda existente desde meados do século XX, principalmente, sobre as dificuldades crescentes na educação de crianças e redução de problemas de comportamento infantil, vem crescendo paulatinamente o número de estudos sobre intervenção com pais (Conte, 2001; Gomide, 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; Hartman, Stage, & Webster-Stratton, 2003; Marinho, 1999; Rios, 2005; Sanders & Dadds, 1993; Sanders, Dadds & Turner, 2003; Santos, 2001; Silva, 2003; Webster-Stratton, 1994, 1997, 1998; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Nesta revisão estarão sendo analisados principalmente os estudos baseados na Análise do Comportamento parental e infantil.

Historicamente, o programa de intervenção com pais pautados pela Análise do Comportamento vem se modificando, conforme apresenta Marinho (1999) em uma revisão de literatura. Como mostra a autora, na década de 1950 caracteriza-se pelo início de pesquisas experimentais envolvendo humanos, principalmente aquelas voltadas para o desenvolvimento de técnicas comportamentais relativas ao campo da investigação da relação pais-filhos, tais como as propriedades reforçadoras dos comportamentos dos pais, dentre as quais se destaca Bijou (1957 citado por O'Dell, 1974).

Na década de 1960 e início da seguinte os estudos estavam focados na preocupação em desenvolver modelos de intervenção com pais adequados. Surgem os modelos triádicos, aqueles em que o terapeuta é um mediador que trabalha diretamente com os pais, com o objetivo de reduzir os problemas de comportamento da criança (O'Dell, 1974; Williams & Matos, 1984). Estes programas traziam a suposição de que algum tipo de déficit nas habilidades parentais havia sido, ao menos em parte, responsável pelo desenvolvimento e/ou manutenção dos problemas de comportamento da criança (Marinho, 1999).

A década de 1970 foi marcada pelo grande número de estudos voltados para problemas comportamentais infantis específicos, sendo que o treino de pais envolvia a intervenção no comportamento parental para se alcançar à solução do comportamento infantil indesejado (Marinho, 1999; O'Dell, 1974). Os problemas comportamentais infantis mais abordados, segundo Sanders e Dadds (1993), eram: comportamentos opostos, como desobediência, temperamento explosivo e agressividade; problemas somáticos;

enurese e encoprese; hábitos nervosos, tais como roer unha e chupar o dedo; problemas na hora de dormir, na hora da alimentação e em idas a lojas e restaurantes; problemas na aprendizagem acadêmica; déficit de atenção; medos e fobias infantis.

Estudos de revisão sobre pesquisas realizadas na década de 1980 mostraram que a demanda da década anterior continuava em ascensão, porém, surgem os problemas específicos da dinâmica familiar como um novo foco: casais com problemas conjugais, pais com baixo nível sócio-econômico, mães deprimidas e famílias monoparentais, entre outros. Neste período, as pesquisas começam a discutir o quanto às características parentais, como ajustamento conjugal e social ou depressão, influenciam o desenvolvimento do comportamento infantil e, principalmente, os resultados do tratamento a que estavam sendo submetidos (Sanders & Dadds, 1993; Serketich & Dumas, 1996; Webster-Stratton, 1994, 1996, 1998).

A partir da década de 1990, os estudos sobre intervenção com pais passam a preocupar-se com outras implicações, como a manutenção e a generalização dos resultados obtidos através da intervenção, a necessidade de mudar a ênfase da intervenção do controle do comportamento-problema da criança para focalizar a prevenção e, acima de tudo, o processo de desenvolvimento de comportamentos infantis pró-sociais, ou seja, englobar outros elementos na análise e na intervenção junto aos pais, como fatores de risco e proteção, rede de apoio, ambiente de convivência, família extensa, rede de relação da família e da criança, como a escola e a comunidade. (Patterson, Reid e Dishion, 1992; Sanders & Dadds, 1993; Webster-Stratton, 1994, 1996, 1998).

Na atualidade, as pesquisas sobre intervenção com pais trazem mais claramente uma ampliação no foco de ação iniciada na década passada, ou seja, o cunho clínico e psicoterapêutico está se tornando uma área de atuação e, não a totalidade delas, nas quais a intervenção com pais era utilizada como um recurso do atendimento clínico focado no problema comportamental infantil. O trabalho de Gomide (2006) é um exemplo desta análise dos níveis de intervenção parental, visto que o instrumento por ela desenvolvido para investigação de Estilos Parentais (IEP – Inventário de Estilos Parentais) mostra a necessidade de cada grupo da população em termos de intervenção, ou seja, este instrumento enquadra os estilos parentais em grupos – grupo de risco, média e ótimo. Baseada nos estudos de Patterson *et al.* (1992), a autora sinaliza que o grupo de estilo parental de risco, para desenvolvimento de comportamentos anti-sociais em seus filhos, não responderá a orientação ou a programas de treinamento sem suporte psicoterápico. Já o

grupo de estilo parental de médio risco se beneficiaria com programas de treinamento de ensino de práticas educativas positivas e orientação sobre a dinâmica do comportamento infantil. E por fim, o grupo denominado como de estilo parental ótimo, ou de baixo risco, responderia com bons resultados à orientação através de palestras e livros específicos para a população. Desta maneira, conta-se com novas tecnologias para a programação de intervenções para pais, buscando efetivar a demanda gerada em décadas anteriores sobre a eficácia destes programas, bem como a manutenção e generalização dos resultados obtidos.

### **Modelos de Intervenção para pais**

Como visto anteriormente, as intervenções para pais propostas em estudos modificou-se ao longo das décadas, no entanto há três modelos de programas que comumente são abordados nos estudos, como mostra a revisão sobre o assunto feita por Kumpfer e Alvarado (2003). Tal estudo discute três formas de intervenção com pais: treino parental comportamental (*behavioral parent training*); treinamento de habilidades familiares (*family skills training*) e terapia familiar.

A primeira forma de intervenção tem como foco principal os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais dos pais, sendo realizadas sessões em pequenos grupos, em número variado de seis a quinze pessoas, com duração aproximada de 2 horas. O objetivo maior dessa abordagem é o aumento das interações positivas dos pais com os seus filhos, por meio do aumento de reforçamento do comportamento adequado e da melhora da capacidade de ignorar comportamentos inadequados mantidos por atenção. São utilizadas técnicas de *role-playing*, *videotapes*, leituras de textos para pais e discussão em grupo, bem como a realização e revisão em grupo de tarefas para casa. Estes programas também incluem sessões para a apresentação de técnicas de disciplina efetiva, como *timeout* e remoção de privilégios. O segundo modelo discutido é o treinamento de habilidades familiares, o qual combina aspectos do treino parental comportamental, treinamento de habilidades sociais e de vida infantis, além de sessões familiares. E por fim, a terceira abordagem – a terapia familiar - é desenvolvida em grupo, visando trabalhar terapeuticamente os aspectos emocionais do grupo familiar que estão envolvidos no problema de comportamento infantil – normalmente a principal queixa, ou ainda, a análise da dinâmica familiar que se apresenta disfuncional no momento. A revisão que será feita a seguir será focada em estudos que se assemelham ao primeiro modelo - treino parental comportamental – por ser similar ao proposto neste trabalho.

A análise de revisões de literatura sobre Intervenção com Pais traz citações repetidas de alguns autores e estudos da área. O primeiro deles são os trabalhos de pesquisa realizados pelo *Oregon Social Learning Center (OSLC)*, que tem como responsáveis o pesquisador Patterson e seus colaboradores, como apontam as revisões realizadas por Berri (2004), Kumpfer e Alvarado (2003) e Marinho (1999). Tal programa foi desenvolvido, originalmente, para pais de crianças e adolescentes que apresentavam desordens de conduta e, posteriormente, modificado para uso com adolescentes infratores. Esse programa inicia-se com os pais lendo um texto de ensino programado e completando um teste relativo ao material lido. Após essa etapa inicial, os pais recebem treinamento, passo-a-passo, sendo que cada habilidade recém apreendida forma a base para a próxima etapa da intervenção. Os componentes centrais da intervenção para pais são: (1) apontar com precisão e registrar os problemas de comportamento apresentados pela criança em casa; (2) utilização de técnicas de reforçamento; (3) utilização de técnicas de disciplina (principalmente *timeout* ou a remoção de privilégios por um curto espaço de tempo); (4) monitorar ou supervisionar os filhos; (5) aplicar estratégias de solução de problemas, negociação e uso de contratos pais-criança (Chamberlain, Fisher & Moore, 2002; Patterson, De Baryshe & Ramsy, 1989; Patterson, Reid & Dishon, 1992; Reid & Eddy, 2002).

Outro grupo de pesquisa com um número elevado de publicações e resultados positivos é o de Webster-Stratton (Hartman, Stage & Webster-Stratton, 2003; Webster-Stratton & Hammond, 1997; Webster-Stratton, Hollinsworth. & Kolpacoff, 1989; Webster-Stratton, 1994, 1998; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). O programa de Webster-Stratton, chamado *Incredible Years* foi desenvolvido na Universidade de Washington, em Seattle (EUA). Este programa conta com uma versão para professores. A autora aponta que seu trabalho foi influenciado pelos trabalhos do grupo de Oregon, de Patterson, e também pela teoria da modelação de Bandura (1977).

Os programas de Webster-Stratton são confeccionados a partir de *videotapes* com o objetivo de promover a aprendizagem por observação de modelos. Os *videotapes* demonstram situações de interação pais-crianças “positivas” e “negativas”. É mais freqüente a demonstração de interações “positivas”, mas mostrar os exemplos negativos, segundo a autora, visa desmistificar a idéia de que existam “pais perfeitos” e ainda ilustra a possibilidade de que é possível aprender com os erros. A proposta inclui uma série de 10 programas em *videotape*, os quais são mostrados pelo terapeuta para grupos de pais. Após

cada vinheta, o terapeuta conduz uma discussão grupal acerca das interações relevantes e, encoraja os pais a falarem e levantarem estratégias de solução de problemas. Ainda são realizados *role-playings* e relatos demonstrando a eficácia desse treinamento a curto e longo prazo (um ano). Outra forma de utilização do programa de Webster-Stratton é a auto-aplicação, na qual os pais assistem aos *videotapes* sem o auxílio de terapeutas. (Webster-Stratton, 1994; Webster-Stratton, Hollinsworth & Kolpacoff, 1989; Webster-Stratton, Kolpacoff & Hollinsworth, 1988). Aproximadamente 2/3 de toda a amostra demonstrou melhoras clinicamente significativas. Existe pouca diferença entre as condições de tratamento, com a presença do terapeuta ou auto-aplicação, no entanto quanto à “satisfação do consumidor”, os pais avaliaram de forma mais positiva o tratamento que combinou grupo de discussão e *videotape* (Webster-Stratton, Hollinsworth & Kolpacoff, 1989).

O programa *Triple P – Positive Parenting Program*, desenvolvido por Mathew Sanders e seus colaboradores, no Centro de Apoio Parental e Familiar da Universidade de Queensland, na Austrália, também é outro exemplo de intervenção com pais bastante citado. Segundo o autor, o programa tem por objetivo prevenir severos problemas emocionais, comportamentais e de desenvolvimento em crianças, por meio do aumento de conhecimento, habilidades e confiança dos pais (Sanders, Dadds & Turner, 2003). Tal programa é composto por cinco níveis de intervenção voltados para pais de crianças desde o nascimento até os adolescentes de 16 anos. O nível 1 oferece informações gerais por meio de material impresso e fitas de vídeo. O nível 2 é composto por uma ou duas sessões de intervenção, objetivando oferecer informações acerca de problemas cotidianos de comportamento infantil. O nível 3 é composto por quatro sessões de intervenção, voltado para pais com nível baixo ou médio de dificuldade de manejo do comportamento infantil, visando o aumento das habilidades parentais. O nível 4 envolve de quatro a oito sessões de intervenção, podendo ser individuais ou em grupo e destina-se aos pais com crianças com problemas de comportamento mais severo. E por fim, o nível 5 consiste em intervenção para famílias cujos problemas com seus filhos são persistentes, ou para aquelas que estão passando por períodos com presença de altas doses de estresse (conflito conjugal, doença na família, depressão parental, entre outros). Como o de Webster-Stratton (1998), este programa oferece a possibilidade de orientação por meio de material de vídeo ou impresso, além da intervenção realizada por um terapeuta.



O mesmo grupo de pesquisa (Sanders, Markie-Dadds, Tully e Bor, 2000), testou três tipos de intervenção familiar comportamental. Trezentas e cinco (305) famílias foram randomicamente designadas para três tipos de intervenção familiar comportamental (BFI- *Behavioral Family Intervention*), a saber: a) *self – directed* BFI (SBDFI): 10 sessões de auto-administração de um programa baseado em leitura de textos, que envolve o ensino de 17 estratégias de manejo do comportamento infantil, onde dez delas são delineadas para promover a competência e o desenvolvimento infantil (por exemplo, afeto físico, elogios, atenção, dar bons exemplos, conversar com a criança, etc.) e sete estratégias destinam-se a ajudar os pais a lidarem com comportamentos desajustados (dar regras, instruções diretas e claras, conseqüenciar logicamente os comportamentos, *time-out*, etc.); além disso, os pais são ensinados a planejar atividades de rotina e aplicar práticas parentais para comportamentos previamente selecionados (possuem um livro de exercício que é preenchido de maneira análoga a uma agenda); b) Standard BFI- (SBFI): são as mesmas etapas do SBDFI, mas são administradas com a mediação de um clínico. Assim, são realizados nas sessões, procedimentos de modelagem, *role-playing* e *feedback*. Em geral, os pais freqüentam 10 sessões, em cerca de 10 horas de intervenção; c) *enhanced* BFI (EBFI): os pais recebem o treinamento do SBFI, mas além dele são dadas sessões de suporte para as dificuldades específicas de cada família. Em geral, esse suporte parental, que inclui principalmente estratégias de enfrentamento (para situações de stress, ansiedade, depressão) acrescenta mais duas horas ao programa de intervenção. É comum ser trabalhado reestruturação cognitiva e exercícios de relaxamento nesta parte do processo de intervenção. Esse estudo contou com um grupo controle em lista de espera. O pós-teste imediato indicou que as duas intervenções mediadas por clínicos (EBFI e SBFI) estiveram associadas com menores níveis de relato parental de comportamento infantil disruptivo (pelo CBCL), menores níveis de práticas parentais disfuncionais, melhor competência parental e maior satisfação dos participantes em terem participado do programa de intervenção. De uma maneira geral, as crianças cujos pais participaram do EBFI apresentaram melhoras mais expressivas do que as dos outros grupos. No seguimento de um ano, verificou-se que as crianças que participaram dos três tipos de intervenção alcançaram níveis similares de mudança clínica em comportamentos anti-sociais, observados em situação de observação, no entanto, os pais que participaram do EBFI e do SBFI relataram progressos mais significativos do que o outro grupo. Os autores não deixam claro qual a população que participou das três intervenções, no entanto, salientam que as crianças apresentavam comportamentos anti-sociais, mesmo sem determinar a

magnitude. Os resultados apresentados têm relação com as discussões de Patterson et al. (1992) e Gomide (2006), de que para determinado grupo de pais há a necessidade de intervenções terapêuticas anteriores ou concomitantes ao treinamento ou orientação.

As pesquisas realizadas por Patterson e colaboradores, Webster-Stratton e Sanders e colaboradores, como citadas acima, constituem o embasamento de boa parte dos estudos realizados na área, pois contemplam a estruturação dos programas de orientação, treino parental e suporte psicoterápico, além de apresentarem um detalhamento dos procedimentos e técnicas utilizadas. Outro ponto destacado por esses autores é a eficácia da intervenção junto aos pais no decréscimo dos problemas de comportamento infantil, como mostrou Hartman, Stage e Webster-Stratton (2003), em uma pesquisa que teve por objetivo avaliar os efeitos de fatores de risco ligados à atenção da criança (déficit de atenção e hiperatividade) e de fatores de risco parentais e familiares na eficácia de um treinamento para reduzir problemas de comportamento infantil. A intervenção durou cerca de 24 semanas, combinando o programa parental Básico (habilidades de reforçamento positivo, recompensas, imposição de regras e limites, manejo do comportamento desajustado, etc.) e o programa Avançado (comunicação interpessoal, manejo da raiva e habilidades de resolução de problemas). As medidas de pré-teste e pós-teste utilizadas incluíam observações domiciliares e relatos dos pais e professores (sobre o comportamento infantil). As variáveis de risco familiar e parental foram medidas em pré-teste e pós-teste através de instrumentos de auto-relato (Inventário Beck de Depressão e *Life Experience Survey*). Foi realizado pós-teste imediato e acompanhamento um ano após o término da intervenção. Os resultados demonstraram que houve decréscimo significativo de interações parentais negativas durante as observações, bem como dos problemas de comportamento infantil. Crianças com elevadas taxas de problemas de atenção (além dos problemas de comportamento) e crianças sem problemas de atenção beneficiaram-se similarmente do programa de treinamento parental. Essa pesquisa sugere que a intervenção parental é, também, efetiva para crianças que apresentam problemas de atenção além de problemas comportamentais, com a mesma eficácia demonstrada em crianças que apresentam exclusivamente problemas de comportamento do espectro anti-social (Hartman, Stage, & Webster-Stratton, 2003).

Outro modelo de treinamento de pais de crianças agressivas é o de Timothy Cavell. De acordo com Cavell (2000,2001), as duas maneiras mais utilizadas para tratar o comportamento agressivo das crianças são: treino em habilidades cognitivas para as

crianças e treino em manejo comportamental para os pais. O autor sugere uma proposta de intervenção para pais que combine componentes do Treino Parental em Manejo Comportamental - *Behavior Management Parent Training* (BMPT) e da Melhora do Relacionamento com a criança via terapia familiar- *Child Relationship Enhancement Family Therapy* (CREFT). O autor denominou esse tipo de intervenção de *Responsive Parent Therapy* (RPT).

O modelo da RPT de Cavell (2000, 2001) foi baseado em sete componentes. Três deles representam as condições consideradas necessárias para a efetiva socialização das crianças agressivas: aceitação, restrição (refere-se a procedimentos para lidar com os comportamentos coercitivos das crianças, como por exemplo *timeout* e retirada de privilégios) e valores pró-sociais. Três outros componentes, por sua vez, têm funções de suporte para os pais procurarem criar e manter uma relação pais-criança amorosa: metas parentais, estrutura familiar e auto-cuidado parental. O último dos componentes, a forte aliança terapêutica entre os pais e o terapeuta, representa a fundação onde os demais estão alicerçados. A ausência ou o pobre estabelecimento dessa compromete todo o programa.

Por fim, uma revisão sobre programas de intervenção com mães realizada por Barlow, Coren e Stewart-Brown (2006), analisou 26 programas e salientou que em 20 deles foram encontrados resultados que demonstraram mudanças positivas, não só nas habilidades parentais, como também na auto-estima, níveis de depressão, estresse e ansiedade materna, indicadores de fatores de risco para violência doméstica contra a criança e para práticas educativas negativas preditoras de comportamento anti-social na criança e no adolescente.

### **Pesquisas Brasileiras**

Os estudos brasileiros analisados apresentam possibilidades de intervenção com pais a partir das mais diferentes razões, ou seja, alguns são voltados para pais de crianças com problemas de comportamento específico, outros para prevenção de problemas de comportamento, ou ainda para queixas diversas. Entretanto, a maioria deles discute alguns pontos comuns: a importância de alcançar melhoras nos padrões de interação pais-crianças a partir de práticas educativas positivas e a preocupação com a manutenção e generalização dos resultados obtidos.

O primeiro estudo analisado foi realizado por Marinho (1999), o qual foi derivado de uma pesquisa de Doutorado realizada com 38 pais divididos em três grupos: um grupo experimental com 12 pais de crianças de dois a seis anos, um grupo controle com 11 pais de crianças da mesma idade e um grupo experimental com 15 pais de crianças de sete a 12 anos. O estudo buscou avaliar a eficácia de um programa para pais de crianças com queixas diversas. Este programa foi composto por 12 sessões de 90 minutos cada. Os principais componentes do programa de orientação aos pais foram: atenção diferencial ao comportamento infantil e desenvolvimento de habilidades parentais de solução de problemas. O comportamento parental foi avaliado em interação com a criança em situação simulada na clínica e quanto aos níveis de depressão e de satisfação conjugal. O comportamento infantil, também, foi avaliado em interação com seus pais em situação simulada e quanto à percepção parental do ajustamento infantil (por meio do “*Child Behavior Checklist*”, CBCL). Estas avaliações foram aplicadas nos momentos de linha de base, pós-tratamento e seguimento de três meses. No seguimento de nove meses foi realizada uma entrevista e reaplicado o CBCL. Adotaram-se medidas para a prevenção de índices elevados de faltas às sessões e do abandono do tratamento, como telefonemas entre as sessões e, também, para a generalização dos ganhos no tempo e entre ambientes. Os resultados indicaram que a intervenção foi efetiva em aumentar a frequência de comportamentos parentais de aprovação ao comportamento infantil, de interação e de realização de atividade conjunta com sua criança, além de reduzir os níveis iniciais de depressão nos dois grupos experimentais. O Grupo Experimental II apresentou, além destes, outros resultados favoráveis: redução na emissão de comandos e desafios à criança; percepção parental do comportamento infantil como normal por 83,3% da amostra no seguimento de nove meses; aumento na satisfação conjugal e redução mais acentuada dos níveis de depressão do que a observada no Grupo Experimental I (Wagner, Ferreira e Rodrigues (1998) e Coelho (2001) também chegaram a conclusões semelhantes).

Outro estudo que retrata a eficácia de programas de intervenção com mães é o de Conte (1999), que realizou um trabalho com um grupo de mães de crianças e adolescentes com comportamento anti-social, realizando encontros de duas horas de duração, nos quais eram abordados temas como: empatia, autoconhecimento, o papel dos pais na determinação do comportamento, relaxamento em adultos e crianças, solução de problemas e tomada de decisão, identificação e análise funcional de queixas. O programa não tinha número de sessões pré-estabelecido, tendo obtido resultados positivos: as mães passaram a

aceitar mais seus filhos, percebendo não apenas seus comportamentos anti-sociais, mas também os apropriados. Quanto aos filhos, notou-se o aumento na frequência de comportamentos pró-sociais e redução na frequência dos anti-sociais. Esse trabalho envolveu treinamento e suporte terapêutico importante na dinâmica familiar no qual o comportamento anti-social infantil ou do adolescente estava presente.

A percepção dos pais sobre a relação entre os seus comportamentos e suas estratégias parentais sobre a configuração do comportamento de seus filhos é ressaltada em alguns estudos. Este resultado é determinante na forma como os pais passam a avaliar o comportamento de seus filhos e no empenho que farão para propiciar mudanças no ambiente familiar e nas interações pais-criança e conjugais. Este dado é discutido por Miranda, Lourenço, Heleno, Bonvicini, Käpler & Shaefer (2001), em um estudo que propôs um programa de treinamento para pais, com o objetivo de reduzir os problemas de comportamento apresentados pelos filhos e aumentar a frequência de comportamentos adaptativos (habilidades sociais e acadêmicas e atividades de auto-cuidado), no qual os pais foram co-terapeutas de seus filhos. O ponto principal do treinamento foi chamar a atenção das famílias para o fato de que as técnicas disciplinares inconsistentes desencadeiam uma espiral de reações coercitivas, em que cada um dos membros da família tenta controlar pela força o comportamento dos outros. Este programa utiliza técnicas de modelagem e reforçamento diferencial, colocando o grupo de pais em contato com novas contingências, possibilitando a aprendizagem de técnicas não coercitivas de modificação de comportamento que podem ser aplicadas aos seus filhos. Esse treinamento alcançou resultados positivos, conseguindo atingir os objetivos a que se propunha.

Os programas de intervenção com pais ou apenas com um deles, normalmente a mãe, muitas vezes trazem melhoras não só para o comportamento infantil, ou para as interações pais-criança, como também para as relações entre todos os membros da família. Um exemplo disto é o estudo realizado por Melo, Silveiras e Conte (2000) que consistiu em uma intervenção em grupo de mães de crianças com dificuldades de interação de manifestação esporádica, com pouca intensidade e que não causassem maiores transtornos na família. Diante das dificuldades identificadas nas interações mães-filhos, delimitaram-se pontos a serem abordados em 18 sessões, de forma bastante flexível: observação de comportamento, fornecimento de instruções claras e consistentes, reforçamento diferencial, fatores que afetam os comportamentos dos pais, dentre outros. Após a intervenção, as

autoras puderam notar uma melhora nas interações, não só entre a mãe e a criança, mas também entre outros membros da família.

Gallo (2006) desenvolveu uma intervenção com mães de adolescentes em conflito com a lei, envolvendo treino de habilidade parental, como estabelecimento de regras e limites, análise funcional do comportamento dos filhos, entre outros. Ao final da intervenção os resultados indicaram um aumento da auto-estima das mães, diminuição dos índices de depressão materna e dos problemas de relacionamento com os filhos. O autor concluiu que ensinar habilidades parentais pode reduzir os conflitos entre pais e filhos, o que poderia contribuir para a diminuição do risco de envolvimento dos adolescentes em atos infracionais. Este estudo reforça os resultados dos outros estudos que mostram que o treino específico de habilidades parentais pode interferir positivamente na diminuição de problemas individuais dos pais, como depressão e problemas de auto-estima.

Berri (2004) também realizou uma pesquisa com mães de adolescentes em conflito com a lei. A pesquisadora elaborou um programa com oito sessões de 90 minutos cada, o qual tinha como temas os comportamentos que levaram os filhos a terem problemas com a justiça e as práticas educativas utilizadas no manejo disciplinar, as sessões foram apoiadas em leituras e tarefas para casa que facilitariam a discriminação entre o uso de práticas negativas e as positivas. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo. Foram utilizadas três medidas de pré -teste com as mães: Inventário de Habilidade Social (IHS- Del Prette & Del Prette, 1991), Inventário de Estilo Parental (IEP- Gomide, 2006) e *checklist* de comportamento anti-social (Parent Daily Report - PDR- Chamberlain & Reid, 1987). Os filhos também responderam ao IEP (Gomide, 2006). As falas das mães nas sessões foram categorizadas e analisadas. O IEP aplicado nos filhos indicou índices de risco para todas as mães (F1= -4; F2= -13; F4= -21; F5= -9) e a auto aplicação do IEP indicou duas mães com índices de estilo parental de risco (M2= -19; M4= -4) e três com índices médios (M1= 8; M3= 3; M5= 4), ou seja, as mães se avaliaram melhor do que os filhos as avaliaram. O escore total do IHS indicou que a maioria das mães apresentou repertório inferior ao médio em habilidades sociais. A ocorrência de comportamentos anti-sociais foi confirmada pelo PDR: dentre os comportamentos anti-sociais assinalados, 62,66% foram atribuídos como estressantes e os demais 37,33% como não estressantes. A análise das sessões e das cartas escritas pelas mães aos seus filhos ilustrou o uso de práticas educativas negativas. O *follow up* indicou mudança no comportamento das mães quanto às práticas educativas em 40% da amostra. Segundo Berri (2004), as conclusões apontam para a necessidade do

desenvolvimento de trabalhos e novas pesquisas nessa área, sinalizando a importância das terapias individuais tanto para os filhos quanto para as mães para melhores resultados.

A intervenção com pais pode ser uma ferramenta específica dentro de um programa mais amplo, normalmente voltado para a criança, buscando preparar os pais para exercerem um papel de continuidade do processo, como no estudo realizado por Löhr, Sternadt e Silva (2000), no qual o grupo de pais era parte de um programa de desenvolvimento de habilidades pró-sociais na infância, que envolvia a intervenção em grupo de crianças (de 5 e 6 anos), em grupo de pais e na orientação aos professores. O objetivo do grupo de pais consistia em auxiliar os pais a discriminar relações de contingência presentes na interação social de seus filhos, buscando facilitar à criança a generalização das aprendizagens adquiridas durante as sessões nos grupos de crianças. Estes trabalhos são importantes por trabalhar todos os ambientes contingentes ao comportamento infantil, gerando um panorama para os pais da responsabilidade de cada esfera na determinação do comportamento da criança.

Outro estudo semelhante ao anterior foi realizado por Baraldi e Silvares (2003), com o objetivo de avaliar um programa de intervenção clínica comportamental com crianças e pais envolvendo treino de habilidades sociais dos pais e das crianças com o objetivo de melhorar a competência social das crianças, treino de resolução de problemas para pais e para crianças para evitar conflitos futuros que ocorrem em encontros interpessoais e ensino de discriminação de contingências em operação no dia-a-dia das crianças e dos adultos, de acordo com déficits ou excessos de comportamentos. Os participantes foram 16 crianças com idade entre seis e 10 anos e suas mães. As díades foram divididas em dois grupos: experimental e controle. A intervenção teve a duração de 15 sessões, sendo que as crianças eram atendidas em dois momentos, primeiro no grupo terapêutico e, num segundo momento, em grupo recreativo na sala de espera, enquanto suas mães estavam no grupo de orientação. Os resultados mostraram que as mães e as crianças apresentaram melhoras em seus comportamentos, bem como no nível e qualidade da interação.

Ormeño (2004) também realizou um trabalho misto de intervenção com pais, crianças e professores, com um programa dirigido a pais e professores de crianças agressivas em idade pré-escolar, buscando reduzir o nível de agressividade das crianças, assim como melhorar seus comportamentos socialmente adaptados. Participaram do estudo três crianças com idade entre quatro e seis anos. Além da intervenção com as crianças,

foram realizadas sessões semanais com as mães, de 45 minutos cada, com duração de sete meses, visando capacitá-las a lidarem com os comportamentos agressivos dos filhos e a expansão da rede de apoio. As professoras também foram atendidas, quinzenalmente, em sessões de 45 minutos. Os resultados apontaram para uma diminuição significativa dos níveis de comportamento agressivo das crianças participantes.

Rios (2005) realizou um programa de intervenção precoce direcionado às famílias de baixa renda, visando prevenir o surgimento de problemas de comportamento em crianças pré-escolares, por meio do aprimoramento de práticas educativas parentais associadas ao desenvolvimento de condutas pró-sociais (monitoria positiva e comportamento moral) e minimização do uso de práticas educativas parentais associadas ao desenvolvimento de problemas de comportamento (abuso físico e psicológico, negligência, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa), segundo o modelo de Gomide (2006). A intervenção foi realizada em atendimentos semanais em grupo a partir dos seguintes temas: desenvolvimento infantil, habilidades de comunicação parental, técnicas de disciplina adequadas, violência doméstica, monitoria parental positiva, comportamento moral. Para isso foram utilizadas as seguintes estratégias: vídeos, dinâmicas, discussões, *role-playing*, técnicas de relaxamento, manejo de raiva, solução de problemas, tarefas de casa, entre outros. Os resultados indicaram que todos os participantes estavam inseridos em um contexto de alto risco para desenvolvimento de problemas de comportamento em crianças. O Questionário de Avaliação do Temperamento indicou que todas as crianças demonstraram estilos de temperamento favorecedores para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Com relação à Escala de Senso de Competência Parental, uma mãe aumentou seus índices de satisfação e eficácia parental, duas somente aumentaram seu nível de satisfação parental e duas mães tiveram reduções em seus níveis de satisfação e eficácia parental. Houve decréscimo no uso de *disciplina inconsistente, super-reatividade e verbalizações excessivas e inadequadas* para todos os participantes. Os dados de observação indicaram maior frequência de interações positivas entre mães e filhos e aumento de comportamentos parentais positivos após a intervenção.

Pesquisas como a de Rios (2005) vem atender a uma necessidade exposta em outros trabalhos sobre a necessidade de intervenções precoces e não remediativas ao comportamento infantil disruptivo, como enfatiza Marinho (1999a):

Os programas de treino de pais deveriam incluir o desenvolvimento de habilidades parentais que possibilitassem a prevenção de problemas comportamentais das crianças e não se restringir a atuação remediativa, tão criticada em atuações baseadas no modelo médico (p.9).



## **Pesquisas realizadas com populações específicas**

Uma parcela da população que tem recebido atenção dos pesquisadores é a das famílias monoparentais, como as geradas por processos de divórcio, onde a mãe passa a ser a única cuidadora das crianças da casa. Forgatch e De Garmo (1999) avaliaram a eficácia de um treinamento parental aplicado a 238 mães divorciadas, com seus filhos estudantes da faixa escolar entre 1ª e 3ª série. A intervenção durou 16 sessões, nos quatro primeiros grupos e, posteriormente, foi condensada em 14 sessões. As sessões abordaram práticas parentais (disciplina não coercitiva, encorajamento contingente, monitoria positiva, resolução de problemas) e outros aspectos considerados relevantes para mulheres divorciadas (regulação de emoções negativas e manejo de conflitos interpessoais). A comparação entre o grupo experimental e controle no pós-teste realizado um ano após o fim da intervenção, demonstrou que o programa produziu a redução dos comportamentos coercitivos das mães, preveniu o declínio de práticas positivas e melhorou as práticas parentais efetivas no grupo experimental. No grupo controle, observou-se aumento das práticas coercitivas.

Nessa mesma perspectiva, Wolchick et al. (2000) desenvolveram e avaliaram a eficácia de duas estratégias de intervenção propostas para mães divorciadas: um programa para mães e outro para mães e crianças. O programa para mães focou-se em relações mãe-filho de qualidade, uso de disciplina, maneiras de lidar com conflitos entre os pais, e a relação mãe-criança. O programa para a criança centrou-se em estratégias de enfrentamento diante do potencial estressor da separação e na relação de qualidade entre a mãe e a criança. Famílias com crianças com idade entre 9 e 12 anos foram randomicamente designadas para três condições: o programa de intervenção às mães, o programa com os dois componentes (mães e filhos) e um programa auto-administrado para mães. O programa auto-administrado foi o que teve resultados menos expressivos. Poucas diferenças foram percebidas entre o programa de mães e o programa de dois componentes. Foi realizado *follow up* de seis meses, que indicou a manutenção dos resultados.

Pais agressores também tem recebido atenção das pesquisas. Santos (2001) realizou uma intervenção com pais agressores selecionados a partir de relatórios e boletins dos Conselhos Tutelares (CT) e das Delegacias de Defesa da Mulher (DDM) referentes a denúncias de violência física infantil. Os critérios de seleção dos pais incluíam: pais que perpetraram violência física aos seus filhos, ausência de dependência química ou problemas psiquiátricos e que possuíam filhos mais jovens. Quinze famílias que atendiam

aos critérios citados foram visitadas em seus lares, sendo que algumas delas não foram encontradas (mudança de endereço); noutras encontrou-se casos de dependência química e/ou transtornos psiquiátricos (não apontados anteriormente nos prontuários). Assim, restaram quatro famílias que preenchiam os critérios, uma delas não demonstrou interesse em participar. Das três famílias que iniciaram o trabalho, apenas uma permaneceu até o final. No total, ocorreram 26 reuniões semanais, com duração de aproximadamente uma hora e meia, que se estenderam por cerca de sete meses de intervenção. Foram trabalhados nos grupos alguns eixos temáticos apontados pela literatura como significativos (habilidades sociais, desenvolvimento de autocontrole, solução de problemas, manejo de raiva, modelagem, ensaio comportamental, técnicas de relaxamento); mas sempre reservando tempo para o auto-relato dos pais. Também foram solicitadas algumas tarefas de casa para os pais, que de uma forma geral, envolviam a prática em domicílio de algum aspecto focado no grupo. Com a família que participou do grupo até o fim, realizou-se *follow up* seis meses após o término da intervenção, que demonstrou a manutenção dos ganhos do grupo, pois não houve mais episódio de agressão ao filho (segundo relato dos pais e dos órgãos competentes), bem como relataram que o clima familiar estava mais positivo. Esse trabalho foi bastante amplo, no sentido que, paralelamente as reuniões de pais, a psicóloga viabilizou atendimento psicoterápico para os filhos, bem como acompanhou o caso no Conselho Tutelar e buscou encaminhar a família para redes de apoio comunitárias. Cabe salientar quão difícil foi a adesão dessas famílias ao tratamento, pois elas recebiam transporte gratuito até a clínica na qual seria o atendimento, bem como cestas básicas mensais, caso comparecessem aos atendimentos, já com o intuito de favorecer ou garantir a adesão ao tratamento. A cada dia que compareciam, ganhavam  $\frac{1}{4}$  da cesta básica mensal. Somente a família que permaneceu até o final do grupo conseguiu ganhar cestas básicas integrais, as outras sempre as recebiam parcialmente, pois invariavelmente faltavam a alguma das sessões do mês. Este trabalho traz um exemplo da dificuldade de adesão dos pais, que tem outros fatores de risco presentes, como a violência contra os filhos, ao tratamento, bem como discute a importância de planejamento de mecanismos de motivação para manutenção da continuidade do tratamento.

## **Pesquisas com funcionários de instituições Abrigo ou *Foster Care*<sup>4</sup>**

Os estudos que mostram a ocorrência de danos ao desenvolvimento infantil, a curto e a longo prazo, decorrentes da violência intrafamiliar, são muitos. Este panorama muitas vezes se repete dentro dos abrigos, por meio da violência dos funcionários cuidadores contra as crianças abrigadas (Brancahorne & Williams, 2003; D'Affonseca & Williams, 2003). Em uma pesquisa realizada em dois abrigos em Curitiba, Prada (2002) constatou que as práticas educativas pautadas na coerção e até mesmo na punição física eram constantes, reforçando a premissa de que a violência doméstica ainda é repetida em algumas instituições, com todas as implicações que isso causa. Estes casos podem ser prevenidos com atenção ao desenvolvimento das práticas educativas utilizadas pelas monitoras de abrigo.

Desta forma, a capacitação de monitoras de abrigo acerca do cuidado e da atenção global às crianças se faz urgente, objetivando resgatar, na relação destas cuidadoras com as crianças e adolescentes, as práticas educativas que favoreçam a instalação e a manutenção de comportamentos pró-sociais em detrimento dos anti-sociais. Esta capacitação estaria baseada no modelo de treinamento para pais, voltados para o desenvolvimento e fortalecimento de práticas educativas positivas e a diminuição do uso de práticas educativas negativas, visto que o papel principal das monitoras em um abrigo é cuidar da educação das crianças e adolescentes, como devem fazer os pais em suas casas com seus filhos.

A necessidade de treinamento de cuidadores profissionais de crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica é exposta em vários estudos, como o de Weissman (2004), que realizou uma revisão de estudos da área e encontrou posta na maioria deles a necessidade de treinamento para funcionários de entidades de Abrigo ou para pais substitutos, que favorecesse o desenvolvimento de habilidades parentais adequadas para estas pessoas. Uma das pesquisas revisadas mostrou a eficácia do acompanhamento de mães substitutas com quadros de depressão influenciando as práticas educativas adotadas e os resultados positivos alcançados por estas após passarem por um período de treinamento. Weissman (2004) descreve outro estudo com funcionárias de uma agência de cuidado para crianças vitimizadas na Inglaterra, como os abrigos que há no Brasil, que foram capacitadas sobre cuidados básicos com as crianças e sobre a

---

<sup>4</sup> *Foster Care*: modalidade de abrigamento em famílias substituta muito comum em países europeus, ou no Canadá e Estados Unidos.

importância de estabelecerem interações positivas com elas, sendo que a avaliação dessas funcionárias, depois da capacitação, mostrou um aumento de 30% nas interações positivas com as crianças, como: sorriso, afago, brincar com as crianças ou atender rapidamente a uma solicitação de atenção.

Alguns estudos como os de Limpscombe, Moyers e Farmer (2004) não tratam diretamente de programas para capacitação de cuidadores, funcionários de abrigos ou pais substitutos, mas sim da necessidade de aprimoramento demonstrada por estas pessoas. Neste estudo, os pesquisadores observaram a relação entre o comportamento de adolescentes que viviam em famílias substitutas e a qualidade dos cuidados parentais dos pais substitutos para com os adolescentes. Além da observação, os autores entrevistaram os pais substitutos (67% casados, 22% mulheres solteiras e 10% homens solteiros) pedindo que descrevessem um dia da rotina deles com os adolescentes. Os autores concluíram que havia uma dificuldade geral em supervisionar o comportamento dos adolescentes, bem como em estabelecer regras e fazê-las cumprir. Em consequência, as práticas educativas mais utilizadas eram a punição inconsistente e a disciplina coercitiva, com agressões verbais excessivas, gerando um aumento do comportamento agressivo dos adolescentes e outros tipos de problemas, como o uso de drogas. A ênfase desse estudo foi o comportamento do adolescente influenciando as práticas educativas dos pais substitutos, e vice-versa, visto que os pais não eram habilidosos no manejo do comportamento agressivo dos adolescentes, ora reagindo de forma agressiva, ora demonstrando estarem amedrontados, claramente controlados pelo comportamento dos filhos, esfera já discutida por Gomide (2006), se remetendo a Patterson et al (1992) ao abordar a disciplina relaxada. Outro ponto de destaque foi o fato das crianças menores, que conviviam na mesma casa, fossem abrigadas, ou filhas biológicas dos pais substitutos, começarem a imitar o comportamento agressivo dos adolescentes.

Golding (2004), apresenta um outro estudo demonstrando a fragilidade dos procedimentos educativos utilizados por cuidadores de crianças abrigadas. Nesse estudo, o autor apresenta a avaliação de um serviço de aconselhamento e suporte psicológico à cuidadores de crianças abrigadas. Esta pesquisa foi realizada num Centro de Atendimento à Infância em Worcester, Massachussets (EUA). O serviço oferecido era de plantão de atendimento, para aconselhamento e oferecimento de treinamento a fim de melhorar o nível de habilidade parental dos cuidadores. Estes procuravam o serviço e eram atendidos em grupo ou individualmente, dependendo da necessidade, sendo que o número de vezes

também era um fator atrelado à necessidade de cada um. Foi possível perceber com esse estudo que os cuidadores que participaram do programa ficaram satisfeitos com o trabalho e melhoraram o nível de interação positiva com as crianças, bem como diminuíram as interações punitivas com as mesmas.

Outros dois trabalhos de pesquisas apontam à necessidade de capacitação de funcionários que trabalham com crianças vitimizadas abrigadas. O primeiro refere-se a uma pesquisa realizada em Cardiff, Escócia, por Pithouse, Hill-Tout e Lowe (2002), que avaliaram a rotina de 106 cuidadores, por meio de questionários e observação, e concluíram que há um número elevado de casos de crianças com comportamento desafiador opositivo, e ainda, que os cuidadores não apresentavam habilidades necessárias para o manejo destes comportamentos. Outro estudo, de Sellick e Connolly (2002), avaliou Agências de Cuidado à Infância Vitimizada e entidades de abrigo e gestão de famílias substitutas na Inglaterra e na Escócia, concluindo que pelo menos metade dos cuidadores registrados nas Agências não tinham experiência prévia no cuidado de crianças e adolescentes, e tampouco passaram por programas de intervenção sobre práticas educativas, sendo que a grande maioria dos entrevistados disse que sua maior necessidade era a de reciclagem e treino sobre manejo do comportamento infantil.

Schofield e Beek (2005), em um estudo longitudinal realizado no Reino Unido com crianças abrigadas em famílias substitutas, similar aos acima citados, levanta os pontos primordiais a serem desenvolvidos pelos cuidadores e ambientes que abrigam crianças vitimizadas. Através da análise da dinâmica de organização das famílias e do desenvolvimento infantil, os autores desenvolveram um quadro com quatro pontos fundamentais a serem desenvolvidos nas famílias substitutas ou nos abrigos em geral: proporcionar um ambiente confiável e disponível; promover desenvolvimento da autoestima e da autonomia da criança e do adolescente; promover um ambiente de troca e relações afetivas saudáveis e proporcionar que a criança ou adolescente abrigado sintam-se como qualquer membro da família.

Os estudos apresentados acima demonstram que, independentemente da configuração dos programas de intervenção para funcionários de abrigo ou cuidadores substitutos, quando estes promovem a discussão e a intervenção sobre as práticas educativas negativas desses cuidadores, os resultados são imediatos. A forma como o assunto é abordado e trabalhado parece influenciar na amplitude e eficácia dos resultados, no entanto, tratar de práticas educativas positivas e eficazes com cuidadores, por si surte

efeitos positivos. Nessa discussão ficam resguardados os pontos anteriormente discutidos sobre a característica de cada cuidador e da criança sob seus cuidados, bem como a importância de planejamento dos programas de intervenção, de acordo com a necessidade de cada grupo participante.

As pesquisas analisadas são baseadas em caracterização da população de cuidadores e levantamento dos problemas de interação ou práticas educativas com as crianças e adolescentes, ou de apontamento de melhora nas habilidades e estratégias educativas e na vinculação dos cuidadores com as crianças, porém sem delineamento dos procedimentos e falhas no processo de treinamento. Via de regra, os estudos apresentam os temas presentes nos treinamentos e a forma de condução, ou seja, o número de sessões e a periodicidade e não se aprofundam na metodologia utilizada. Desta forma, a importância de desenvolvimento de programas de intervenção com cuidadores de abrigo, que contemplem os temas apontados pelos estudos revisados, como: habilidades parentais, vinculação afetiva e interação positiva entre criança e cuidador; está clara, principalmente devido à escassez de publicações pormenorizadas, atrelando a metodologia e a condução da intervenção aos resultados.

## Objetivos

**A. Objetivo Geral:** elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de intervenção em práticas educativas para monitoras de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica.

### **B. Objetivos Específicos:**

1. Identificar as práticas educativas e os estilos parentais das monitoras.
2. Verificar a eficácia do programa de intervenção para produzir mudanças nos seguintes comportamentos da monitoras:
  - a. aumentar a frequência de interação e de realização de atividades conjuntas;
  - b. aumentar a frequência de reforçadores contingentes ao comportamento adequado da criança;
  - c. diminuir a frequência de comportamentos punitivos das monitoras frente ao comportamento inadequado da criança;
  - d. diminuir a frequência de interação verbal ou não verbal coercitiva, como desencorajamento, não-aceitação, comandos, desafios ou desaprovação;
  - e. diminuir a frequência de respostas punitivas concorrentes com reforçadores frente ao comportamento adequado da criança;
  - f. aumentar a interação positiva com as crianças.
  - g. aumentar o uso das práticas educativas positivas e diminuir do uso das práticas educativas negativas.
3. Verificar a eficácia do programa de intervenção para produzir mudanças nos seguintes comportamentos infantis:
  - a. aumentar a frequência de interação com o cuidador e de aceitação de atividades e orientações propostas por ele;
  - b. diminuir a frequência de comportamentos considerados inadequados e aversivos das crianças.
  - c. diminuir os escores de problemas de comportamento, medidos através do CBCL.
4. Verificar a manutenção dos ganhos produzidos ao longo do programa de intervenção e em curto prazo.

## MÉTODO

### Participantes

Monitoras: participaram do estudo 14 monitoras que trabalhavam em uma instituição abrigo, localizada em uma cidade do litoral de São Paulo, para crianças e adolescentes em situação de risco. No total, a instituição tinha em seu quadro de funcionários 17 monitoras, e todas foram convidadas a participar do programa, no entanto, três delas não puderam participar devido a outros compromissos assumidos previamente. Uma funcionária participou do grupo, mas não participou de todas as etapas de avaliação, porque só trabalhava com crianças menores de dois anos de idade, e os instrumentos utilizados na pesquisa não possibilitariam avaliar crianças menores de quatro anos de idade. Desta forma, 14 monitoras participaram da intervenção e das medidas de pré-teste. No entanto, uma monitora (M3) não chegou até o final do trabalho, pois entrou em licença maternidade, participando somente até a nona sessão de intervenção. Outra monitora (M13), foi afastada do exercício profissional por problemas de saúde, deixando de participar da intervenção na décima sessão. M6, não participou apenas da coleta de follow-up.

Crianças: 13 crianças da instituição participaram da etapa de pré-teste e pós-teste do programa de intervenção e quatro delas participaram das medidas de avaliação contínua. Das 13 crianças selecionadas, nove eram meninas e quatro meninos, sendo que, o primeiro critério de escolha foi que estas tivessem contato constante com pelo menos uma funcionária participante, sempre levando em consideração o horário escolar das crianças e o turno de trabalho das monitoras; em seguida, foi apresentada para cada monitora, uma lista de crianças que se enquadravam nesse primeiro critério, e elas escolheram a criança com a qual tinham mais dificuldades para trabalhar. A idade das crianças variou entre 5 e 12 anos. Ao longo da coleta de dados, cinco das crianças selecionadas (C3, C6, C7, C11 e C13) foram adotadas, sendo que duas delas, que eram irmãs (C3 e C6), estavam participando das medidas contínuas de observação e foram substituídas por outras crianças que também tinham sido filmadas no grupo com a monitora correspondente.

A Tabela 1 apresenta os dados gerais de cada monitora participante da pesquisa. Das 14 monitoras participantes, cinco eram solteiras na época em que foram feitas as



entrevistas, oito eram casadas e uma separada. A idade das monitoras variou entre 22 e 51 anos. Quanto ao nível de escolaridade, cinco monitoras tinham o Ensino Médio completo, uma Magistério completo, cursando a Universidade, duas Ensino Fundamental Completo e quatro Ensino Fundamental incompleto. O tempo de trabalho no Abrigo variou de dois a oito anos.

Tabela 1. Caracterização das monitoras participantes da pesquisa \*

Monitora	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Tempo de trabalho no Abrigo	Criança	
					Idade	sexo
M1	22	Solteira	Ensino Médio	2 anos	5a. 7m.	M
M2	25	Solteira	1º ano Pedagogia	4 anos	8a. 2m.	M
M3	31	Casada	Ensino Médio	8 anos	5a.	F
M4	24	Separada	Ensino Médio	2 anos e 6 m.	**	
M5	22	Solteira	1º ano de Enfermagem	2 anos	10a.	F
M6	25	Casada	Magistério	2 anos	5a.	F
M7	36	Casada	Ensino Fundamental	2 anos	9a. 8m.	M
M8	44	Casada	Ensino Médio	8 anos	7a. 8m.	F
M9	51	Casada	Ensino Fundamental Incompleto	10 anos	6a.10m.	F
M10	23	Solteira	Ensino Médio	3 anos	6a. 7m.	M
M11	46	Casada	Ensino Fundamental	8 anos	5a.	F
M12	26	Casada	Ensino Fundamental Incompleto	8 anos	10a.1m.	F
M13	36	Solteira	Ensino Fundamental Incompleto	8 anos	11a.	F
M14	28	Casada	Ensino Fundamental Incompleto	7 anos	7a. 9m.	F

\* Referente a Abril de 2005

\*\* A monitora 4 não escolheu nenhuma criança por trabalhar no berçário com crianças de 0 a 23 meses, faixa etária fora da abrangência do Programa.

Com relação às crianças escolhidas pelas monitoras para formar a diáde participante da pesquisa, a faixa etária estava entre cinco e 11 anos, sendo que quatro eram do sexo masculino e nove do sexo feminino.

Tabela 2. Turno e setor de trabalho de cada monitora participante

Monitora	Turno de trabalho	Setor de trabalho – faixa etária das crianças
M1	Manhã – 7:00 as 15:00 h	B3 – 05 a 13 anos
M2	Manhã – 7:00 as 15:00 h	B3 – 05 a 13 anos
M3*	Manhã – 7:00 as 15:00 h	B2 – 02 a 05 anos
M4	Manhã – 9:00 as 19:00 h	B1 – de 0 a 23 meses
M5	Tarde – 13:00 as 21:00 h	B3 – 05 a 13 anos
M6**	Tarde – 14:00 as 22:00 h	B2 – 02 a 05 anos
M7	Noite – 19:00 as 07:00 h	Rodízio em todos os setores
M8	Noite – 19:00 as 07:00 h	Rodízio em todos os setores
M9	Noite – 19:00 as 07:00 h	Rodízio em todos os setores
M10	Noite – 19:00 as 07:00 h	Rodízio em todos os setores
M11	Fim de Semana – 07:00 as 19:00 h	B2 – 02 a 05 anos
M12	Fim de Semana – 07:00 as 19:00 h	B3 – 05 a 13 anos
M13*	Fim de Semana – 07:00 as 19:00 h	B1 – de 0 a 23 meses
M14	Fim de Semana – 07:00 as 19:00 h	B3 – 05 a 13 anos

\* Monitoras que não completaram a intervenção

\*\* Monitora que não participou do *follow-up*

A divisão das crianças por faixa etária, como apresentada na Tabela acima, era chamada, no abrigo, de B1, B2 e B3. Esta divisão era restrita aos quartos e ao grupo de crianças pelas quais uma ou duas monitoras eram responsáveis. B1 era definido como o grupo de crianças com idade entre zero e 23 meses. B2 com idade entre dois e cinco anos e B3 de cinco a 13 anos.

As monitoras do final de semana trabalhavam também nos feriados. As monitoras do turno da noite trabalhavam três dias seguidos e folgavam dois dias, portanto sempre havia três monitoras no período noturno, sendo que uma ficava responsável pelo B1 (berçário) e as outras duas com o B2 e B3. Entretanto, a monitora da tarde do B2 trabalhava até as 22:00 h e por isso, quando encerrava o seu turno, as crianças já estavam dormindo, cabendo à monitora da noite apenas a supervisão do sono e ao atendimento a alguma criança que acordasse durante a noite.

Um dado importante a ser considerado é a razão de crianças por monitora. No período em que foi realizada a pesquisa, o Abrigo tinha , 37 crianças e 17 monitoras. Sendo que o B1 estava com nove bebês, o B2 estava com 10 crianças de dois a cinco anos e o B3 estava com 18 crianças, sendo a mais velha com 11 anos naquela ocasião. A razão não é obtida através da divisão do número de crianças pelo número de monitoras, visto que elas trabalham em turno, pois o Abrigo funciona 24 horas. O B1 e o B2 tinha sempre duas monitoras durante o dia (de domingo a domingo) uma durante a noite. O B3 tinha sempre duas monitoras em qualquer período, exceto no período das 15 às 19 horas que era apenas uma monitora, pois a tarde 12 crianças desta faixa etária estavam na escola. Desta forma, o número de crianças por monitora era no B1 de quatro a cinco bebês por monitora durante do dia, e nove bebês por monitora a noite. No B2 era de cinco crianças por monitora e a noite 10 crianças. E no B3 eram seis crianças por monitoras durante o dia e final de semana e nove crianças por monitora no período noturno.

O Abrigo tem capacidade ideal para receber 35 crianças. Em julho de 2005, residiam na casa 37 crianças de 0 a 12 anos. Tal número manteve-se estável até outubro de 2005, quando as sessões de intervenção foram encerradas. O ano de 2006 iniciou-se com 42 crianças e, em setembro de 2006, o abrigo contava com 51 crianças. Esse excedente de 16 crianças era devido, principalmente, ao abrigamento de grupo de irmãos de faixas etárias diversas, conforme exigência prevista no Parágrafo V do Artigo 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

## **Local**

A intervenção foi realizada na sala de recreação do berçário da instituição, uma sala de aproximadamente 12 metros quadrados, de piso vinílico e janelas em três paredes. O espaço foi preparado pela pesquisadora antes de cada sessão, equipando-o com colchões e almofadas para as participantes sentarem, bem como jornais, revistas, tesouras, colas e papéis. Um quadro branco também foi utilizado. Esse local foi escolhido para que fosse mantida a privacidade dos membros do grupo, pois apenas as pessoas do berçário tinham acesso a esse espaço, sendo o mesmo fechado por uma porta de vidro, além de ser de fácil acesso para todas as monitoras, pois algumas estavam em horário de trabalho e as outras tinham facilidade em chegar.

As etapas de avaliação individual - pré e pós teste - foram realizadas na sala da psicologia e serviço social da instituição. As medidas de observação foram realizadas no mesmo espaço das sessões de intervenção – na sala de recreação do berçário.

### Caracterização do abrigo

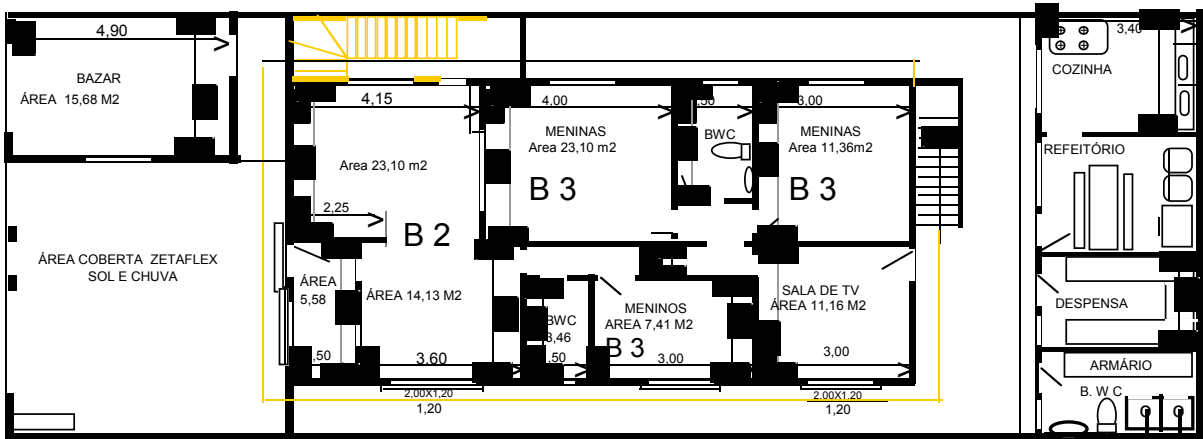
Histórico: trata-se de uma instituição particular situada no litoral do Estado de São Paulo, que surgiu em 1976 na residência alugada de uma senhora que abrigava crianças da redondeza deixadas nas ruas por suas mães. Em 1984 a senhora que iniciou as atividades faleceu e um médico da cidade, juntamente com a filha daquela senhora, abriram oficialmente o Abrigo. Em 1986, a instituição ganhou sede própria, comprada com fundos arrecadados em uma campanha realizada na Suécia, visto que a casa alugada estava em péssimas condições, inclusive com riscos de desabamento. Ao longo do tempo, o imóvel foi ganhando melhorias até chegar a forma em que está hoje. No mesmo ano em que houve a mudança de sede, o abrigo foi aberto oficialmente.

A casa sede do Abrigo conta atualmente com dois pavimentos, sendo que na parte inferior externa há uma garagem coberta e um bazar anexo, com entrada independente. Na parte inferior interna, há uma sala de televisão, um quarto para meninos, dois quartos para meninas e um quarto grande (38m<sup>2</sup>) para as crianças menores (de dois a quatro anos de idade), e ainda três banheiros. Ainda na área externa, nos fundos da casa, há uma área construída com a cozinha, o refeitório, uma dispensa e um banheiro com armários para os funcionários. Na parte superior, há o berçário com dois ambientes, um para os berços e outro como uma sala de recreação, além de um banheiro. No mesmo pavimento fica ainda localizada uma outra área com entrada independente do berçário, onde ficam situados os setores de telemarketing, administrativo, serviço social e psicologia.

O Abrigo é organizado por faixa etária, sendo que esta divisão ocorre tanto para os dormitórios quanto para o trabalho das monitoras, que ficam responsáveis por um grupo de crianças. As divisões são chamadas de B1, B2 e B3. O B1 corresponde ao berçário – compreende faixa etária de 0 a 23 meses. O B2 corresponde ao grupo de crianças com idade variando entre 2 e 5 anos. E o B3 com crianças de 5 a 13 anos. Quando a criança ultrapassa a faixa etária do grupo no qual ela está, automaticamente, migra para o outro grupo, ficando sob a responsabilidade das monitoras do outro grupo. Cada grupo de

crianças tem duas monitoras responsáveis, por turno de trabalho. Na Figura 1 estará representada a planta do Abrigo.

### Planta Baixa



### Planta Alta

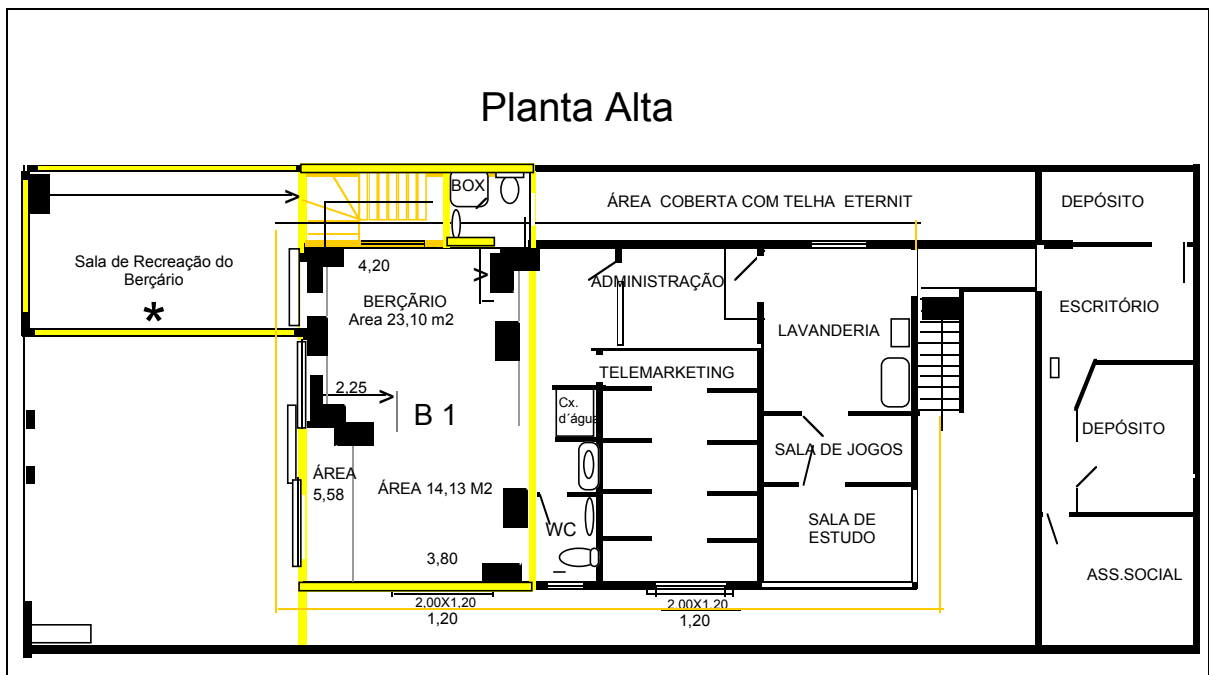


Figura 1. Croqui da casa sede do Abrigo

\* Local onde foram realizadas as sessões de intervenção

Tabela 3. Dados gerais sobre o número de crianças que entraram e saíram do Abrigo de 1994 a 2005

Ano	Entrada	Saída				
		Total saída	Família Biológica	Adoção	Família Extensa	Transferência
1994	21	11	4	1	2	4
1995	92	72	28	32	2	10
1996	64	53	12	23	10	8
1997	52	52	17	20	5	10
1998	46	45	10	23	6	6
1999	37	56	13	26	6	11
2000	60	46	20	20	4	2
2001	36	40	13	14	8	5
2002	51	39	17	11	5	6
2003	44	36	12	14	7	3
2004	35	45	31	11	1	2
2005	58	57	18	31	7	1
<b>Total</b>	<b>596</b>	<b>552</b>	<b>195</b>	<b>226</b>	<b>63</b>	<b>68</b>

Fonte: Relatório Institucional 2005.

Os dados mais relevantes, apresentados na Tabela 3, referem-se ao alto índice de retorno das crianças abrigadas para as famílias biológicas, extensa ou em processo de adoção (englobando guarda provisória e adoção definitiva), sendo que em 12 anos, 484 crianças saíram do abrigo para recolocação em suas famílias biológicas, famílias substitutas ou adotivas.

Um dado importante, obtido no Relatório Institucional de 2005, é sobre o trabalho de encaminhamento dos casos junto ao Juizado da Vara da Infância e Adolescência pela Assistente Social da Instituição em 2005. Foram realizadas, em 2005, 48 visitas domiciliares às famílias das crianças abrigadas e 279 relatórios de avaliação e intervenção junto às famílias das crianças. Esses procedimentos geraram 31 adoções, 18 retornos à família de origem e sete retornos à família extensa.

Estudos realizados desde a década de 1980 apontam que um dos maiores problemas encontrados nos Abrigos é o tempo que as crianças e adolescentes permanecem na instituição sem solução para seus casos, sendo retorno familiar ou adoção (Altoé, 1985;

Prada, 2002; Silva, 2004). Esses números são diferentes no Abrigo participante desta pesquisa devido a conjugação de vários fatores, como a prática das técnicas do Abrigo, a psicóloga e a assistente social, que fazem contato semanalmente com as famílias das crianças e visitas domiciliares, principalmente para àquelas famílias que não comparecem ao abrigo nos dias de visita. A partir destes contatos com os familiares das crianças são realizados relatórios, os quais são encaminhados ao Juiz e ao Promotor da Vara da Infância e Adolescência. O Promotor realiza reuniões bimestrais, junto com a Diretora Técnica do Fórum para análise dos casos conjuntamente com as técnicas do Abrigo facilitando o entendimento da dinâmica de cada caso. A partir destas reuniões o Promotor realiza encaminhamentos de destituição do poder familiar ou retorno familiar. Os estudos acima apontados mostram que a característica deste Abrigo não se enquadra na regra geral e sim como exceção.

Outro serviço prestado pelo abrigo, no ano de 2005, foi o fornecimento de cestas básicas para famílias da região e para as famílias das crianças abrigadas em processo de reestruturação e retorno da criança para casa, num total de 750 cestas básicas. Além de vales transporte, roupas, mobília e encaminhamentos para grupos de apoio, como os Alcoólicos Anônimos (AA) e Narcóticos Anônimos (NA), bem como para creches e para a Agência do Trabalhador do Município.

Estes dados demonstram a ação abrangente do Abrigo que participou desta pesquisa, buscando não só atender com qualidade às crianças abrigadas, mas também intervir na comunidade e, principalmente, nas famílias de origem e extensa, visando o retorno mais breve da criança para casa ou seu encaminhamento para adoção, fazendo cumprir o que determina o parágrafo único do artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que ressalta o caráter de provisoriedade das instituições de abrigamento para crianças e adolescentes.

**Materiais e equipamentos:** gravador de áudio e filmadora VHS, fitas k-7, fitas de vídeo, material lúdico, lápis, papel sulfite, papel manilha, almofadas, colchões, gibis, revistas, jornais, cola e tesoura.

## **Instrumentos**

### **I. Instrumentos de caracterização:**

1. Protocolo de Caracterização da Instituição: (Anexo 1) instrumento criado pela autora deste trabalho para caracterização de instituições abrigo, tendo sido utilizado em outras pesquisas, como: Prada e Williams (2004) e Escobar (2004). Esse protocolo é composto por 38 questões, que contemplam dados de identificação da instituição; dados históricos, como data da fundação e modificações ao longo do tempo; dados sobre o espaço físico, como metragem, número de quartos, camas, banheiros, entre outros; dados sobre visitas recebidas pelas crianças; regime de trabalho das monitoras que cuidam das crianças e avaliação do responsável pela instituição sobre o trabalho das monitoras que cuidam das crianças.

2. Roteiro de Entrevista sobre a História de Vida das Monitoras: (Anexo 2) roteiro de entrevista semi-estruturada, proposto especialmente para essa pesquisa, com o objetivo de levantar a história de vida das monitoras da instituição, bem como seu histórico de atuação profissional. Esse instrumento é composto por 85 questões.

### **II. Instrumentos de avaliação pré e pós-teste:**

1. Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2006): este inventário foi elaborado para identificar famílias que apresentem práticas educativas voltadas para o aumento da probabilidade de desenvolvimento de comportamento anti-social em pelo menos um de seus membros, bem como famílias que apresentem práticas educativas voltadas para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. O IEP é composto por 42 questões que avaliam sete práticas educativas, sendo duas positivas: monitoria positiva e comportamento moral e cinco negativas: punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. Esse instrumento foi respondido pelas monitoras que participaram da intervenção, como também pelas crianças participantes. A aplicação do instrumento foi realizada antes do início do programa de treinamento, sendo reaplicado logo após o término. As questões do Inventário de Estilos Parentais referem-se à criança como filho ou filha, diante disto as monitoras foram instruídas a substituir a palavra filho pela criança do Abrigo.



Foram feitas adaptações nos enunciados de algumas questões, tanto das monitoras como no correspondente das crianças. A questão 1: *Quando meu filho (a) sai, ele (a) conta espontaneamente aonde vai*, sendo substituído por *Quando (nome da criança) faz alguma coisa diferente da rotina esperada, como ir ao berçário sozinha, ele (a) conta espontaneamente o que fez*. Esta adaptação refere-se ao fato de as crianças não saírem sozinhas do abrigo, somente acompanhadas por funcionários ou voluntários.

Outra questão adaptada foi a 8: *Pergunto como foi seu dia na escola e o ouço atentamente*. Esta questão foi adaptada para o turno da noite e para o final de semana, pois estes não acompanham as rotinas escolares das crianças, sendo substituído por: *Pergunto como foi seu dia ou sua semana e o ouço atentamente*.

Uma observação é fundamental com relação à utilização do IEP e a faixa etária das crianças participantes. No manual do teste (Gomide, 2006), o grupo amostral para validação do instrumento foi composto de crianças e adolescentes de 9 a 19 anos, e a faixa etária das crianças participantes deste estudo foi de cinco a 12 anos, entretanto, para amenizar os problemas com relação ao entendimento das questões pelas crianças, a pesquisadora fez a aplicação individualmente, lendo cada questão e se certificando de que a criança havia entendido o enunciado. Esta precaução foi tomada com todas as crianças, mesmo àquelas que estavam na faixa etária atendida pelo teste, para evitar problemas de interpretação decorrentes das dificuldades de aprendizagem típicas desta população, conforme percebido em estudo anterior (Prada, 2002).

O Inventário de Estilos Parentais (IEP) é avaliado a partir de 7 tipos de práticas educativas, divididas em duas categorias: Práticas Educativas Positivas: Monitoria Positiva e Comportamento Moral. E Práticas Educativas Negativas: Punição Inconsistente, Negligência, Disciplina Relaxada, Monitoria Negativa e Abuso Físico. O escore máximo em cada Prática Educativa é 12 pontos e o mínimo é zero, sendo que o melhor resultado para as Práticas Educativas Positivas é 12 pontos e o melhor resultado para as Práticas Educativas Negativas é zero, ou seja, espera-se um alto índice de Práticas Educativas Positivas e um baixo índice de Práticas Educativas Negativas. Cada questão terá três possibilidades de resposta, sendo que o participante poderá responder cada questão com *sempre*, *nunca* ou *às vezes*, respostas que correspondem, respectivamente, a dois, um e zero ponto. A fórmula para cálculo do Índice de Estilo Parental é: soma das práticas positivas menos a soma das práticas negativas  $(A+B) - (C+D+E+F+G)$ .

A Tabela 4 indica as questões do inventário referentes a cada prática educativa:

Tabela 4. Questões do IEP relativas a cada Prática Educativa – folha de resposta

Práticas Educativas	Questões					
(A) Monitoria Positiva	1	8	15	22	29	36
(B) Comportamento Moral	2	9	16	23	30	37
(C) Punição Inconsistente	3	10	17	24	31	38
(D) Negligência	4	11	18	25	32	39
(E) Disciplina Relaxada	5	12	19	26	33	40
(F) Monitoria Negativa	6	13	20	27	34	41
(G) Abuso Físico	7	14	21	28	35	42

Fonte: Gomide (2006)

2. Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach, 1991 – validação da versão brasileira do *CBCL*, realizada por Bordin, Mari e Caeiro, 1995). Esse instrumento é amplamente utilizado em pesquisas nacionais e internacionais para avaliar competência social e problemas de comportamento de crianças a partir de informações fornecidas pelos pais ou cuidadores. Neste estudo, o *CBCL* foi utilizado para avaliar as crianças escolhidas por cada funcionário participante da pesquisa, na avaliação inicial pré-intervenção e no pós-teste, logo após a intervenção.

O *CBCL* faz parte de um conjunto de avaliações formuladas por Achenbach (Achenbach, 1991), destinado à obtenção de taxas padronizadas de problemas comportamentais de crianças e adolescentes de 4-18 anos de idade, a partir do relato dos pais. É composto por 138 itens, sendo 20 destinados à avaliação da competência social e 118 à avaliação dos problemas de comportamento.

A criança é avaliada por um adulto cuidador (pai, mãe, professor, avó, entre outros), o qual responde ao teste através da quantificação dos comportamentos apresentados pela criança ou adolescente nos últimos seis meses numa escala de 0-1-2

pontos que indicam, respectivamente: comportamento ausente; comportamento às vezes presente e comportamento frequentemente presente.

A avaliação do CBCL apresenta dois grupos de escalas: Competência Social, incluindo as escalas individuais de atividades, social e escolar e o segundo grupo, que é o de Problemas de Comportamento, que inclui as escalas: Total de Problemas de Comportamento, Problemas de Comportamento Externalizantes e Problemas de Comportamento Internalizantes, sendo que os escores obtidos em cada perfil (total, externalizante e internalizante) determinam a faixa em que a criança ou o adolescente se encaixa, dividida em: limítrofe, escores entre 60 e 63; clínico, escores superiores a 63; e normal, escores inferiores a 60. Na presente pesquisa foram avaliadas apenas as escalas referentes ao segundo grupo (Problemas de Comportamento): total, externalizantes e internalizantes.

### **III. Instrumentos de avaliação de medida contínua:**

1. Protocolo de Observação da Interação entre a monitora e a criança: (Anexo 3), esse protocolo foi confeccionado com base em dois outros trabalhos: Marinho (1999) e Rocha (2002), esse último, por sua vez, foi baseado nas categorias criadas por Sanders e Dadds (1993). O protocolo está dividido em duas listas de comportamentos de interação, uma delas operacionalizando os comportamentos do cuidador e a outra da criança. As observações foram realizadas uma vez por semana, por meio de filmagem, configurando medida contínua. As filmagens foram durante todo o processo, em linha de base, durante a intervenção, logo após o término da intervenção e durante o *follow-up*. Um observador analisou as filmagens como juiz independente.

2. Folha de Registro dos Comportamentos de Interação entre Monitora e Criança – Comportamentos da Monitora (Anexo 4), adaptada da versão elaborada por Marinho (1999) para registrar os comportamentos das monitoras em situação de interação com a criança escolhida. O tipo de registro utilizado foi o de amostragem de tempo, sendo que cada sessão de observação tinha a duração de 10 minutos, e cada minuto foi dividido em seis intervalos de 10 segundos cada. Desta forma o observador marcava a ocorrência do comportamento no final de cada intervalo de 10 segundos. A folha de registro foi montada

com as siglas de cada categoria comportamental, sendo que as sete siglas foram repetidas nos 60 momentos de registro. As categorias comportamentais eram: *Sem Interação*, *Interação Verbal Simples*, *Interação Verbal Positiva*, *Interação Verbal Coercitiva*, *Interação Não-Verbal Positiva*, *Interação Não-Verbal Aversiva* e *Brincar Junto*.

5. Folha de registro dos comportamentos de Interação entre monitora e criança – comportamentos da criança (Anexo 5), similar à folha de registro dos comportamentos das monitoras, diferenciando apenas nas categorias comportamentais, que foram: *Sem Interação*, *Interação*, *Aprovação* e *Interação Negativa*.

#### **IV. Protocolos utilizados durante a intervenção:**

1. Folhas de Registro do Comportamento Infantil: comportamentos adequados (Anexo 6), baseado no estudo de Marinho (1999), utilizadas pelas monitoras para realização dos registros dos comportamentos infantis durante a tarefa de casa proposta no grupo de intervenção. Constando de identificação, instruções e quadro para registro.

2. Folhas de Registro do Comportamento Infantil: Reforçamento de Comportamentos Adequados (Anexo 7), baseado no estudo de Marinho (1999), utilizadas pelas monitoras para realização dos registros dos comportamentos infantis durante a tarefa de casa proposta no grupo de intervenção; constando de identificação, instruções e quadro para registro do comportamento infantil adequado, comportamento da monitora e reações ou dificuldades da criança e da monitora.

3. Folhas de Registro do Comportamento Infantil: Comportamentos Inadequados (Anexo 8), baseado no estudo de Marinho (1999), utilizadas pelas monitoras para realização dos registros dos comportamentos infantis durante a tarefa de casa proposta no grupo de intervenção. Constando de identificação, instruções e quadro para registro para a descrição do comportamento inadequado e outras duas colunas para assinalar se o comportamento foi ou não ignorado.

4. Folhas de Registro do Comportamento Infantil: Retirada de Atenção Para Comportamentos Inadequados (Anexo 9), baseado no estudo de Marinho (1999), utilizadas pelas monitoras para realização dos registros dos comportamentos infantis durante a tarefa de casa proposta no grupo de intervenção. Constando de identificação, instruções e quadro para registro para anotação do comportamento inadequado que possa ser ignorado, o comportamento da monitora (retirada de atenção) e a reação da criança e/ou da monitora.

5. Folhas de Registro de Informação para Análise Funcional do Comportamento Inadequado Infantil (Anexo 10), baseado no estudo de Marinho (1999), utilizada pelas monitoras para realização dos registros dos comportamentos infantis durante a tarefa de casa proposta no grupo de intervenção. Constando de identificação, instruções e espaço para identificação do comportamento inadequado, a descrição do comportamento e o detalhamento da situação.

6. Questões para Análise Funcional do Comportamento Infantil Inadequado (Anexo 11), roteiro com seis questões com o objetivo de nortear a análise funcional do comportamento infantil que será feita pelo grupo. Versão utilizada por Marinho (1999).

7. Diários de Campo: anotações realizadas pela pesquisadora após cada sessão de cada grupo de intervenção, bem como durante as visitas à instituição para filmagem das observações da interação cuidador/criança.

## **Procedimentos**

### **1. Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa foi inicialmente enviado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, sendo aprovado (Anexo 12). Em seguida, foi realizada uma visita à instituição para explicar às monitoras como seria procedida a coleta de dados. Após a explanação feita pela pesquisadora, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 13). Nesse mesmo dia, a responsável pela instituição assinou a

Autorização para Realização de Filmagens no interior da instituição com a participação das crianças. Em seguida foi iniciada a coleta de dados.

## **2. Procedimento de Coleta de Dados:**

A escolha da instituição participante do estudo foi realizada por meio de um levantamento junto à Secretaria de Ação Social, de uma cidade do litoral de São Paulo, das instituições abrigo que atendiam crianças vítimas de violência doméstica. Foi cedida uma listagem com cinco instituições que atendiam este perfil e todas foram visitadas pela pesquisadora, porém, apenas uma aceitou participar do projeto. As outras alegaram motivos diversos, sendo os dois decisivos para impossibilitar o trabalho nas instituições: a dificuldade em envolver todos os funcionários cuidadores das crianças devido aos horários de trabalho, mesmo a pesquisadora garantindo que os horários poderiam ser estabelecidos de acordo com as necessidades da instituição; e a impossibilidade de realização de filmagens no interior da instituição, mesmo sendo esclarecido pela pesquisadora que haveria um termo de compromisso resguardando todos os aspectos éticos e legais para a realização das filmagens, também não foi autorizado o estudo como um todo.

Depois da aceitação do trabalho pelo Abrigo participante e do estabelecimento dos procedimentos de garantia dos aspectos éticos, foi iniciada a coleta de dados propriamente dita, a qual foi em sua totalidade realizada na instituição. O primeiro passo foi a aplicação do Inventário de Estilos Parentais - IEP (Gomide, 2006) para o levantamento das práticas educativas das monitoras. A aplicação desse questionário foi realizada com as monitoras e com as crianças. Primeiramente, junto às monitoras, individualmente, devido ao horário de trabalho e dificuldade de reunir todas para aplicação coletiva. A aplicação foi realizada durante o expediente das participantes, sendo necessárias visitas, por parte da pesquisadora, no período da manhã, tarde, noite e finais de semana, para abranger todo o quadro de monitoras.

Em seguida, foi realizada a aplicação com as crianças escolhidas, anteriormente pelas monitoras. A coleta, também, foi feita individualmente com as crianças. A pesquisadora leu cada item do questionário para a criança, assinalando a resposta indicada pela mesma. A aplicação individualizada tinha por objetivo evitar a coleta de dados que não fossem válidos por falta de condições da criança em ler e entender o questionário.

Na seqüência, as monitoras responderam ao *Child Behavior Checklist* - CBCL (Achenbach, 1991). Essa etapa, também, foi individual com a pesquisadora lendo o instrumento junto com as participantes.

A terceira etapa foi a realização da Entrevista com o Cuidador realizada individualmente. Esta etapa teve duração média de 50 minutos com cada funcionária participante. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita para posterior avaliação.

Paralelamente a etapa de entrevista com as monitoras foi realizada a entrevista com a Presidente do Abrigo para levantamento dos dados propostos no Protocolo de Caracterização da Instituição.

Encerradas as aplicações dos inventários (IEP e CBCL) e da Entrevista, foi realizada a seleção das monitoras que seriam avaliadas continuamente, ou seja, aquelas que participariam das sessões de observação da interação da monitora com as crianças, dois dias após cada sessão de intervenção em grupo. Como esse trabalho demandava tempo, optou-se por avaliar continuamente apenas quatro monitoras (M1, M2, M3, e M6) e não as 14 participantes. A seleção dessas monitoras foi realizada por um sorteio entre as seis monitoras do turno do dia. A razão para tal fato foi devido à facilidade de realização de filmagens nesse período, por ser diferente a dinâmica da instituição no período noturno (crianças dormem cedo) e nos finais de semana (mais recreação, sem horários e rotinas estabelecidos, muitas visitas e muitos voluntários na casa).

As sessões de filmagem de Linha de Base foram realizadas em três dias diferentes, somando três sessões de dez minutos de duração cada. Tais sessões foram conduzidas no horário da brincadeira livre das crianças, o que normalmente ocorre na parte da frente da casa, com todas as crianças que estão na instituição no horário e todas as monitoras, exceto a responsável pelo berçário. No entanto, para a realização das observações, foi necessário separar um grupo de crianças com uma só monitora (a que estava sendo avaliada), em um local diferente do habitual, visto que com todas as crianças ao mesmo tempo (cerca de dezoito crianças), não era possível realizar as filmagens devido ao barulho e também a amplitude do local.

O local escolhido para observação foi a sala de recreação do berçário, local com aproximadamente 15m<sup>2</sup>, sendo selecionadas cinco crianças, incluindo a criança avaliada. As outras quatro crianças foram selecionadas utilizando o critério de afinidade com a

criança avaliada e mesma faixa etária. Quando encaminhadas ao local de filmagem, a pesquisadora avisava ao grupo que eles teriam que ficar ali por 20 minutos, fazendo o que quisessem, desde que fosse naquele espaço. Após explicar que a câmera ficaria ligada para filmagem, a pesquisadora saía da sala e só retornava no final da filmagem, sendo que tal procedimento foi adotado para deixar os participantes mais a vontade. Dos 20 minutos gravados, foram eliminados os cinco primeiros e os cinco últimos minutos, ficando os 10 minutos intermediários. Esta medida foi adotada pois após a primeira filmagem teste, pode-se perceber que o grupo demorava alguns minutos para reconhecer o ambiente e ficar mais relaxado, bem como, no final, já estavam atentos ao tempo que estava se esgotando, assim convencionou-se fixar o período de observação nos dez minutos intermediários. Na sala estavam dispostos em uma caixa plástica de 80 por 40 cm, os seguintes materiais e brinquedos: folhas sulfite, lápis de cor, giz de cera, revistas, cola, tesoura, jogo de dominó, jogo da memória, jogo de cartas de baralho, jogo de cartas de mico, quatro carrinhos, uma bola e quatro bonecas. Esta operação foi realizada com todas as monitoras que participaram dessa etapa e as crianças escolhidas, cada grupo de uma vez.

Ao longo das sessões de intervenção, foram realizadas medidas de observação nos mesmos moldes da Linha de Base, sendo feitas sempre no terceiro dia após a sessão de intervenção em grupo. Ou seja, as sessões de treinamento foram realizadas toda terça-feira e as filmagens para medidas de observação foram feitas toda sexta-feira.

Após o término do programa de intervenção foram realizadas as medidas de pós-teste, sendo reaplicado o IEP, que foi respondido pelas crianças e pelas monitoras, assim como o CBCL. Foram realizadas, também, quatro sessões observação de follow-up, cinco meses depois do término da intervenção.

A seguir será apresentada a Figura 2 com a descrição dos procedimentos de coleta de dados e delineamento de pesquisa:



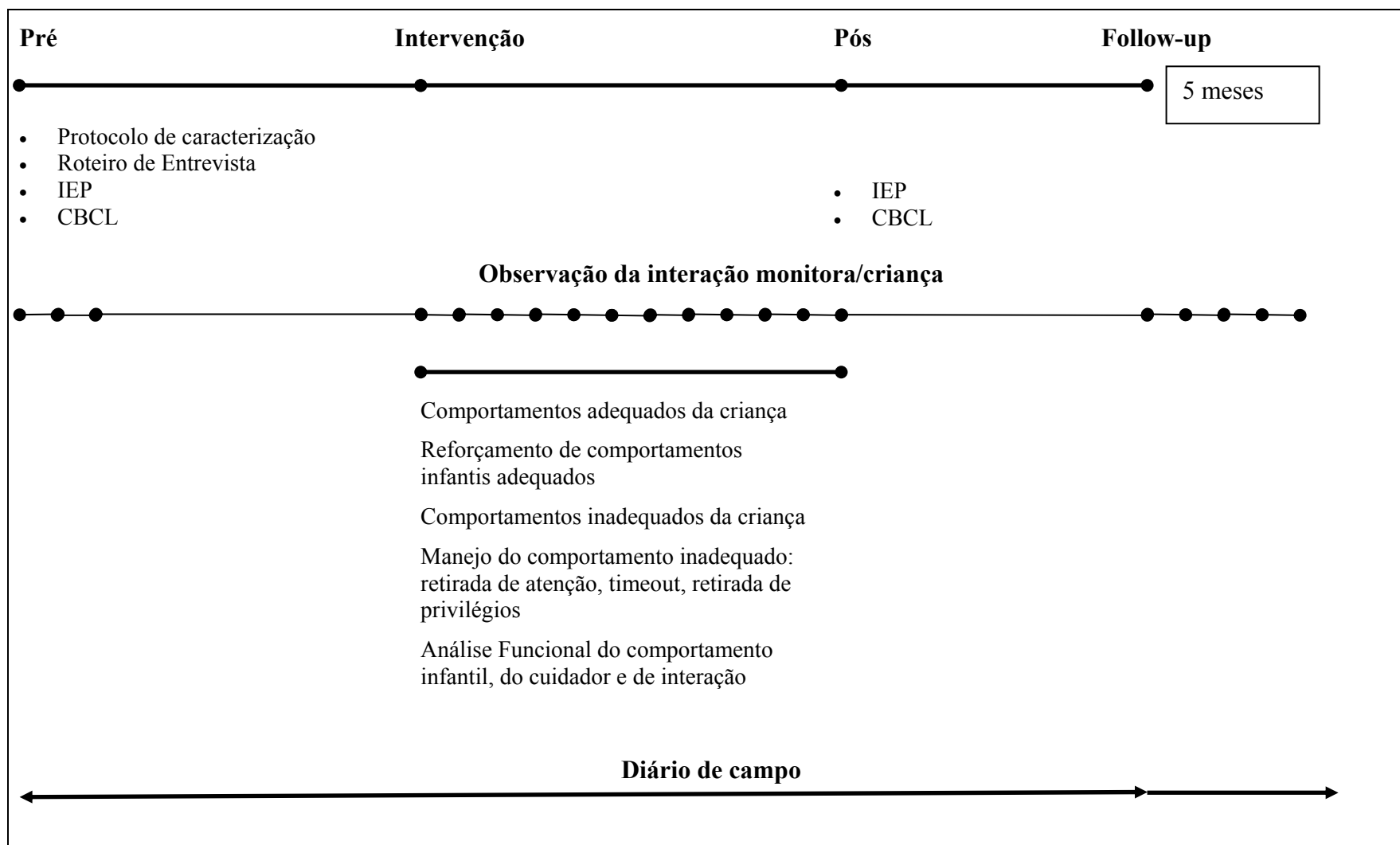


Figura 2: Delineamento e Procedimento de Coleta de dados

### 3. Elaboração do programa de treinamento

O programa de treinamento de monitoras de abrigo, sobre práticas educativas, aqui proposto foi elaborado a partir do programa de Marinho (1999), voltado para pais, implementado anteriormente e com eficácia comprovada experimentalmente. Marinho (1999), por sua vez, baseou-se nos programas elaborados por Patterson (1974) e Forehand & McMahon (1981). Além desses estudos, outros autores foram utilizados como base para a elaboração do presente programa de intervenção como: Patterson, Reid e Dishion (1992), Webster-Stratton e Hancock (1998), Alvarenga (2001) e Gomide (2003, 2004, 2006). A seguir serão descritos os temas do programa de treinamento proposto neste estudo:

- observação do comportamento da criança e/ou do adolescente;
- diferenciação entre comportamento adequado e inadequado;
- como ser agente mais efetivo de reforçamento (incrementando a frequência, a variedade e a extensão de suas recompensas sociais e reduzindo a frequência de comportamentos verbais concorrentes, tais como comandos, críticas e questionamentos);
- a importância da monitoria positiva, do modelo moral, bem como as consequências perniciosas da punição inconsistente, da negligência nas relações, da disciplina relaxada, da monitoria negativa e da violência;
- treino para analisar funcionalmente o comportamento considerado inadequado da criança e/ou do adolescente e elaborar plano de ação a partir desta análise, envolvendo ações como: reforçar comportamentos adequados incompatíveis e estabelecimento de contrato de contingências com a criança e/ou adolescente;
- Assuntos de interesse do grupo – os grupos escolheram o tema sexualidade infantil.

O planejamento das sessões do programa de intervenção englobou os seguintes procedimentos de encaminhamento das sessões: utilização de dinâmica de grupo; explanação de informações sobre os temas específicos de cada encontro; encaminhamento de tarefas de casa para o tempo decorrente entre as sessões; discussão das tarefas propostas na sessão anterior; *role-play*; confecção de painéis sobre temas discutidos; desenhos. O conteúdo de todas as sessões foi organizado em uma apostila, preparada pela pesquisadora especialmente para esse trabalho, baseadas em outros materiais produzidos para pais e educadores (Gomide, 2004 e Gurl & Fontenelle, 1997).

A seguir será apresentado o programa de intervenção elaborado para este estudo na íntegra.

Tabela 5.

Descrição do Programa de Práticas Educativas Parentais que foi aplicado junto às monitoras de um abrigo para crianças vítimas de violência doméstica<sup>5</sup>.

<b>Sessão</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b> (ao final da sessão a monitora deve ser capaz de:)	<b>Atividades da sessão</b>	<b>Tarefas de casa</b>
<p><b>1</b></p> <p><b>Ser capaz de observar uma criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integração do grupo</li> <li>▪ Apresentação do programa</li> <li>▪ Observação do comportamento infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integrar-se aos demais participantes do grupo</li> <li>▪ Identificar a proposta do programa de intervenção</li> <li>▪ Utilizar a folha de registro do comportamento da criança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de integração dos participantes – “Máquina Registradora”<sup>6</sup> (objetivo da dinâmica é analisar o julgamento de situações cotidianas sem procurar analisar os elementos presentes nestas situações – Anexo 14).</li> <li>• Explicação sobre o programa</li> <li>• Contrato grupal: definição em conjunto dos horários de início e término das sessões, número de faltas aceitas e premiação por frequência total ao final do programa</li> <li>• Leitura da listagem das crianças escolhidas no processo de avaliação</li> <li>• Treino do uso da folha de registro.</li> <li>• Registrar o comportamento dos outros participantes</li> <li>• Leitura da apostila, páginas 3-6 (Anexo 17).</li> </ul>	<p>Registrar durante cinco dias o comportamento da criança alvo durante 20 minutos (folha de registro - anexo 6)</p>

<sup>5</sup> Baseado no treinamento de pais proposto por Marinho (1999), complementado a partir dos trabalhos de Gomide (2003,2004, 2006), Patterson, Reid e Dishion (1992), Webster-Stratton e Hancock (1998), Alvarenga (2001).

<sup>6</sup> Autor desconhecido.

<p><b>2</b></p> <p><b>Comportamento adequado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como um comportamento se instala e como o mesmo se mantém</li> <li>▪ Reforço – importância</li> <li>▪ Tipos de reforços</li> <li>▪ A importância do reforço social</li> <li>▪ Comportamento parental concorrente – nunca criticar, dar broncas, chamar a atenção, dar ordens, propor desafios à criança enquanto reforça.</li> <li>▪ Desmistificar o fato de que o comportamento adequado não deve ser reforçado por ser obrigação da criança emití-lo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender como um comportamento se instala e se mantém.</li> <li>▪ Tomar consciência dos comportamentos adequados emitidos pela criança</li> <li>▪ Saber a importância do reforço</li> <li>▪ Identificar a importância do reforço natural contingente ao comportamento adequado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Role-play coordenador (criança)– participante (monitora)</li> <li>• Leitura da apostila , páginas 09-16</li> </ul>	<p>Registrar os comportamentos adequados emitidos pela criança e apresentar reforço social aos mesmos, durante 5 dias (Anexo 7).</p>
<p><b>3</b></p> <p><b>Dificuldades em reforçar o comportamento adequado e análise da própria infância e história de reforçamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldades encontradas em reforçar o comportamento</li> <li>▪ Empatia com relação às crianças</li> <li>▪ Importância do modelo moral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as dificuldades ocorridas nas situações de manejo do comportamento adequado e reforço contingente</li> <li>▪ Comparar seus próprios métodos de educação com os de seus pais</li> <li>▪ Identificar a importância do modelo moral para o desenvolvimento da criança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão da tarefa da semana, apontando as dificuldades sentidas.</li> <li>▪ Confeccionar um painel com revistas, jornais e canetas coloridas, retratando a infância de cada uma – destacar os comportamentos inadequados e o comportamento dos pais diante delas</li> <li>▪ Retratar em painel quais eram os métodos de educação utilizados pelos pais das monitoras quando elas eram crianças</li> </ul>	<p>Registrar os comportamentos adequados emitidos pela criança e apresentar reforço aos mesmos durante a semana (Anexo 7).</p>

<p>4</p> <p><b>Comportamento inadequado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepções das participantes sobre causas do comportamento inadequado</li> <li>▪ Analogia com o comportamento adequado</li> <li>▪ Atenção: o reforço que mantém comportamento inadequado e</li> <li>▪ Atenção diferencial (identificar o comportamento da criança e ser agente mais efetivo de reforçamento – aumentando a frequência, a variedade e a extensão das recompensas sociais e reduzindo a frequência de comportamentos verbais concorrentes, como críticas, comandos e questionamentos).</li> <li>▪ Não apontar comportamentos inadequados em público</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rever as próprias concepções sobre as causas do comportamento infantil inadequado.</li> <li>▪ Identificar o procedimento de atenção diferencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elencar individualmente e depois apresentar quais eram os reforçadores na infância, na adolescência e na vida adulta. E como eles influenciaram a educação dada pelos pais</li> <li>▪ Leitura da apostila, da página 56-60</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participantes responderem individualmente, por escrito, à seguinte questão: “Por que a criança apresenta comportamentos inadequados?”</li> <li>▪ Discussão em subgrupos das causas apresentadas e síntese para ser exposta ao grupo</li> <li>▪ Discussão sobre as causas internas versus causas ambientais.</li> <li>▪ Leitura da apostila, páginas 17-24.</li> <li>▪ Discussão da importância da atenção (enquanto reforço) na manutenção tanto do comportamento adequado como do inadequado;</li> <li>▪ Explicação do procedimento de atenção diferencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar e registrar comportamentos inadequados emitidos pela criança durante a semana, indicando aqueles que poderiam ser ignorados pela monitora (Anexo 8).</li> </ul>
---	---	---	--	--	---

<p>5</p> <p><b>Comportamento inadequado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciar comportamentos inadequados por déficit e por excesso de atenção.</li> <li>▪ Quais comportamentos ignorar</li> <li>▪ Como ignorar os comportamentos mantidos por atenção</li> <li>▪ O que fazer com os que não podem ser ignorados</li> <li>▪ <i>Timeout</i> (o que não pode ser ignorado e pode ser “exilado”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferenciar comportamentos inadequados que podem ser ignorados</li> <li>▪ Diferenciar entre comportamento inadequado por excesso e inadequado por déficit</li> <li>▪ Ignorar comportamentos inadequados mantidos por atenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão da tarefa de casa em subgrupos, distinguindo os comportamentos que poderiam ser ignorados daqueles que não, indicando as razões para tal opinião</li> <li>▪ Diferenciação entre comportamentos inadequados por excesso e inadequados por déficit.</li> <li>▪ Análise de quais comportamentos inadequados poderiam ser abordados através da retirada contingente de atenção por parte do cuidador</li> <li>▪ Realização de <i>role-playing</i> de como ignorar o comportamento: não rir, não olhar, não dar bronca, fazer expressão de indiferente, etc.</li> <li>▪ Leitura da apostila, páginas 25-31.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Registrar os comportamentos inadequados emitidos pela criança que podem ser ignorados, ignorá-los, e registrar a reação da criança (Anexo 9).</li> <li>▪ Anotar em uma folha a parte os comportamentos inadequados difíceis de solucionar e o comportamento do cuidador diante disto, escolher o mais difícil</li> </ul>
---	--	---	--	---

<p>6</p> <p><b>Dificuldades encontradas em ignorar o comportamento inadequado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discutir as dificuldades surgidas no momento de ignorar o comportamento inadequado da criança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os sentimentos experienciados durante as tentativas de ignorar o comportamento infantil inadequado;</li> <li>▪ Comparar as próprias dificuldades com as dos outros membros do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participantes expressarem em uma palavra como se sentiam quando tinham que ignorar o comportamento inadequado emitido pela criança.</li> <li>▪ Apresentarem a palavra para o grupo e comentar a respeito;</li> <li>▪ Discussão das dificuldades individuais sentidas pelos membros nas tentativas de ignorar: quando é mais difícil e quando é mais fácil ignorar e por que;</li> <li>▪ Confecção de um painel síntese da sessão</li> <li>▪ Discussão sucinta da tarefa realizada na semana.</li> <li>▪ Breve sessão de relaxamento<sup>7</sup> (uso de CD de relaxamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuar a observação e o registro das situações em que ocorre o comportamento inadequado escolhido para análise (Anexo 10).</li> </ul>
<p>7</p> <p><b>As regras</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regras são para serem cumpridas, portanto devem ser cabíveis – idade, possibilidade da criança.</li> <li>▪ Disciplina ou regras relaxadas só ensinam a desrespeitar as regras e a autoridade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o que são regras, sua importância, as conseqüências do uso inadequado ou falho das mesmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo apresentará as principais impressões da leitura dos capítulos.</li> <li>▪ Discussão dos capítulos.</li> <li>▪ Role-play coordenador (criança) – participante (monitora) – situação do uso das regras de forma adequada e inadequada.</li> </ul>	<p>Continuar a observação e o registro das situações em que ocorre o comportamento</p>

<sup>7</sup> Utilizada devido a tensão ocorrida no grupo gerada pelo tema da sessão. Pois essa foi a primeira sessão na qual foram tratados dos sentimentos e das dificuldades pessoais em ignorar o comportamento infantil inadequado. O relaxamento consistiu em tornar o ambiente com pouca luminosidade, colocar um cd com músicas próprias (sons de natureza) e apresentar comandos como prestar atenção na respiração, soltar a musculatura, alongar-se, tudo com os olhos fechados. Essa etapa durou 10 minutos e ocorreu após a exposição da tarefa da semana.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ameaça vazia – estratégia falida – normalmente ela vem isolada e sem efeito</li> <li>▪ Regras X Humor instável (cuidador)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura da apostila, páginas 32-33.</li> </ul>	<p>inadequado escolhido para análise (Anexo 10).</p>
<p><b>8</b></p> <p><b>As conseqüências</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A regra deve ser negociada e deve ter uma conseqüência para o não cumprimento.</li> <li>▪ A conseqüência deve ser aplicada e não só ameaçada</li> <li>▪ A conseqüência deve ser compatível com a idade da criança e também com a possibilidade do cuidador de sustentá-la</li> <li>▪ As conseqüências devem ser compatíveis com o comportamento</li> <li>▪ As conseqüências devem ser imediatas, preferencialmente não punitivas e nunca violentas</li> <li>▪ Castigo como conseqüência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar a relação entre regras e conseqüências</li> <li>▪ Identificar a relação entre conseqüência mal planejada ou estabelecida e aumento na freqüência de comportamentos inadequados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação pelo coordenador sobre a importância das conseqüências e as “ciladas” das mesmas – relação com a idade, com as características do cuidador e principalmente com o comportamento esperado pela criança</li> <li>▪ Participantes deverão construir um painel com as conseqüências para comportamentos escolhidos das crianças</li> <li>▪ Relação entre castigo e violência.</li> <li>▪ Leitura da apostila, páginas 34-41.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuar a observação e o registro das situações em que ocorre o comportamento inadequado escolhido para análise (Anexo 10).</li> </ul>



<p>9</p> <p><b>Punição Física – por que bater não funciona?</b></p> <p><b>Outras formas de violência – negligência, supervisão estressante e punição psicológica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os riscos da punição física</li> <li>▪ Supressão imediata do comportamento – com retorno diante do caráter reforçador</li> <li>▪ Punição física é reforçadora para quem pune, visto que alivia a tensão e cessa imediatamente o comportamento inadequado</li> <li>▪ Punição física pode ser uma forma de atenção – cuidado</li> <li>▪ Conseqüências a médio e longo prazo             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ não dar atenção e afeto</li> <li>▪ gritos</li> <li>▪ ridicularizar a criança</li> <li>▪ afrontá-la na frente de outros</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar os efeitos da punição (física e psicológica) e do reforço concorrente.</li> <li>▪ Identificar ações punitivas próprias que mantém o comportamento inadequado da criança por atenção ou supressão temporária de tal comportamento.</li> <li>▪ Discriminar os efeitos das práticas punitivas de outras formas de punição e suas conseqüências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação e discussão da tarefa da semana</li> <li>▪ Apresentar o capítulo sobre punição física e psicológica dos livros “Pais Perfeitos<sup>8</sup>” (págs. 38-47) e Pais presentes, pais ausentes<sup>9</sup> (págs. 33-40) e discutir os efeitos da punição</li> <li>▪ Comparar os efeitos da punição com os do reforço positivo (um em curto prazo e outro em longo prazo)</li> <li>▪ Role-play – situação punitiva e situação envolvendo reforço positivo</li> <li>▪ Descrever como seria a reação do cuidador utilizando punição, outra ignorando e outra reforçando um comportamento adequado subsequente.</li> <li>▪ Leitura da apostila, páginas 42 -55.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuar a observação e o registro das situações em que ocorre o comportamento inadequado escolhido para análise (Anexo 10).</li> <li>▪ Registrar um comportamento inadequado apresentado pela criança descrevendo a situação em que ocorreu (Anexo 10);</li> </ul>
--	---	---	--	---

---

<sup>8</sup> Gurl & Fontenelle, 1997

<sup>9</sup> Gomide, 2004

<p><b>10</b></p> <p><b>Análise funcional do comportamento da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise funcional de um comportamento infantil inadequado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar funcionalmente um comportamento infantil inadequado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em subgrupos e a partir de questões propostas (Anexo 11), analisar funcionalmente um comportamento infantil inadequado registrado por um dos componentes;</li> <li>▪ Apresentação dos resultados da análise dos subgrupos e discussão, buscando-se compreender os determinantes dos comportamentos analisados;</li> <li>▪ Discussão de opções de ação frente às situações analisadas (o que houve? Por quê? O que fazer?).</li> </ul>	
<p><b>11</b></p> <p><b>Análise funcional do comportamento da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise funcional de um comportamento infantil inadequado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar funcionalmente um comportamento infantil inadequado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão da importância dos cuidadores programarem consequências aos comportamentos das crianças</li> <li>▪ Exemplificar como substituir contratos de punição (punição se não fizer o que foi combinado) por contratos de reforçamento (apresentação de consequências positivas contingentes ao comportamento desejado)</li> <li>▪ Exposição de como montar um contrato de contingências com a criança</li> <li>▪ Participantes realizarem um plano de ação para atuar frente a um comportamento infantil inadequado.</li> </ul>	<p>Anotarem as dúvidas sobre sexualidade infantil. Leitura da apostila páginas 61-66.</p>

<p>12</p> <p><b>Fechamento do trabalho e discussão sobre sexualidade infantil</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Fechamento do trabalho</li><li>▪ Discussão sobre sexualidade infantil (tema de interesse do grupo)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Avaliar as sessões anteriores</li><li>▪ Analisar a dinâmica da sexualidade infantil e formas de manejo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Relato pelas participantes das melhoras ocorridas no comportamento da criança</li><li>▪ Relato dos comportamentos que não sofreram mudança, levantamento de hipóteses do porque e discussão sobre formas de mudança desses comportamentos</li><li>▪ Avaliação do trabalho do grupo</li><li>▪ Relato das dúvidas sobre sexualidade infantil</li><li>▪ Tabus e mitos</li><li>▪ Formas de manejo e material de apoio</li><li>▪ Entrega dos certificados (Anexo 15)</li></ul>
---	--	--	---

---

#### **4. Implementação do programa de intervenção**

O programa de intervenção sobre práticas educativas com as monitoras do abrigo foi realizado em dois grupos. A divisão do grupo foi feita devido ao grande número de participantes e pela incompatibilidade de horários. Os monitoras foram divididas em duas turmas de acordo com o horário de trabalho de cada uma, bem como da disponibilidade de horário, resultando o seguinte arranjo: Grupo A – realizado as terças-feiras das 15:00 as 16:30h – participantes: M1, M2, M4, M5, M11, M12, M13, M14. Grupo B – realizado as terças-feiras das 17:30 as 19:00h – participantes: M3, M6, M7, M8, M9, M10. As monitoras que foram avaliadas continuamente foram divididas, ficando duas em cada grupo.

O programa de intervenção teve a duração de 12 encontros de 90 minutos de duração e conduzido em 12 semanas pela pesquisadora autora do projeto. Devido às férias escolares, as sessões não puderam ser contínuas. As nove primeiras sessões foram consecutivas, sendo interrompidas devido às férias escolares de julho, período no qual o abrigo ficava com todas as crianças e a saída das monitoras para atividades extras ficava dificultada. Após uma interrupção de 45 dias ocorreram as sessões 10, 11 e 12. O programa de intervenção foi encerrado em setembro de 2005. O *follow-up* ocorreu cinco meses após o término do programa de intervenção, também logo após as férias escolares de fim de ano.

Buscando garantir a frequência das monitoras nas sessões de intervenção foi estabelecido, na primeira sessão, que as monitoras que participassem de todas as sessões ou que tivessem apenas uma falta participariam do sorteio de uma cesta de chocolates por grupo.

#### **Fidedignidade**

Para garantir a fidedignidade dos dados obtidos nas filmagens de interação funcionária-criança, dois observadores independentes analisaram 30% das sessões de filmagem.

#### **Delineamento Experimental**

O delineamento experimental utilizado nesta pesquisa foi um delineamento AB (Cozby, 2003). A designação AB se refere às duas fases do delineamento. Dessa forma,

“A” se refere à fase de linha de base e “B” se refere à fase de intervenção ou tratamento (Tawney & Gast, 1984). Foram utilizados instrumentos de medida pré e pós teste. Para alcançar o fortalecimento desse delineamento foram programadas medidas contínuas ao longo da fase B – intervenção – por meio de sessões de observação da interação da monitora com as crianças participantes.

O trabalho de intervenção foi realizado em dois grupos concomitantes, porém as medidas realizadas foram feitas individualmente, tanto no pré e pós teste, como na Linha de Base e *follow-up*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados buscando demonstrar a realização dos objetivos propostos. Primeiramente serão expostos os dados referentes ao histórico de vida das monitoras. Em seguida serão apresentadas as medidas de pré e pós-teste obtidas pelos instrumentos: Inventário de Estilo Parental (IEP) e *Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência* (CBCL). Por fim, serão analisados os dados de medida contínua obtidos nas sessões de observação das interações monitora-crianças, desde a linha de base até o *follow-up*, lembrando que essa medida foi realizada semanalmente, acompanhando o andamento das sessões de intervenção, visando construir um panorama das modificações ocorridas nos padrões de interação da díade monitora-criança ao longo deste período, bem como da relação destas mudanças com os temas trabalhados nas sessões de intervenção. Desta forma, a medida de interação totalizou 19 sessões de observação, sendo três de Linha de Base, 12 durante a intervenção e quatro de *follow-up*.

Os dados foram analisados de acordo com a recomendação encontrada nas instruções dos instrumentos, buscando verificar a melhora ou mudança alcançada por cada participante avaliado. Alguns critérios serão utilizados na análise dos dados: 1) CBCL: mudança de escores, ou de faixa: normal, limítrofe ou clínica da faixa normal, serão utilizados como comparativo com os escores obtidos com os participantes desta pesquisa; 2) IEP: mudança no índice de estilo parental, bem como dos escores das práticas educativas avaliadas e mudança de característica de estilo parental: ótimo, bom acima da média, bom abaixo da média e ruim, serão os critérios de verificação de mudanças neste instrumento; 3) com os dados obtidos através da observação da interação entre as monitoras e as crianças o critério utilizado será o de medida contínua, com a avaliação da evolução das freqüências dos comportamentos ao longo das medidas semanais. Espera-se que haja o aumento das categorias comportamentais positivas da monitora: Brincar Junto, Interação Verbal Simples, Interação Verbal e Não-Verbal Positiva; e da criança: Interação e Aprovação. E por outro lado, a diminuição das categorias comportamentais negativas da monitora: Interação Verbal Coercitiva e Interação Não-verbal Aversiva; e da criança: Sem Interação e Negativa.

O Índice de Fidedignidade médio, obtido entre os dois observadores dos comportamentos de interação entre as monitoras e as crianças, foi de 92%, indicando que houve concordância entre os mesmos. Esses observadores analisaram 30% das sessões filmadas.

## Medidas de Caracterização

### 1. Caracterização dos participantes: história de vida das monitoras

Tabela 6. Dados sobre a infância das monitoras participantes da pesquisa e práticas educativas dos cuidadores

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Educada por	Pais	Pais	Abrigo até sete anos, adotada.	Pais	Pais	Pais	Pais
Relação entre os pais/cuidadores	Boa / sem violência	Boa / sem violência	Adotiva: Boa / sem violência	Boa / sem violência	Boa / sem violência	Boa / sem violência	Violência física – pai contra mãe
Violência contra os filhos	Não	Não	Não /Sim no Abrigo	Não	Não	Não	Não
Atitude dos pais frente ao comportamento inadequado dos filhos	Ignorava e retirava privilégios	Castigo: sentada e parada	Bronca e puxão de orelhas e cabelo	Castigo sem brincar e palmadas	Castigo: sentada e parada	Castigo: não brincar na rua	Castigo: sem brincar. Chineladas
Atitude dos pais frente ao comportamento adequado dos filhos	Levava para passear e presenteava	Elogio	Nada – dizia que era obrigação	Elogio	Elogio	Mãe: elogiava / Pai: nada	Elogio
O que você repetiria com seus filhos com relação à educação dada por seus pais?	Incentivo para estudar e valores morais	Tudo: carinho, valores morais - honestidade.	Carinho e respeito pelos idosos	Carinho e exemplo de honestidade	Tudo	Carinho e exemplo de honestidade	Carinho e exemplo de honestidade
O que você não repetiria com seus filhos com relação à educação dada por seus pais?	Falta de negociação das regras	Repetiria tudo	Agressividade com relação às tarefas escolares	Não castigar todas as vezes necessárias	Regras mais dura	Rigidez do pai	Falta de participação do pai

Continuação da tabela 6:

	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
Educada por	Pais	Avós	Pais	Pais	Mãe	Avó materna (viúva)	Mãe
Relação entre os pais/cuidadores	Boa / sem violência	Avós: Boa / sem violência	Boa / sem violência	Boa / sem violência	Antes de se separarem Boa / sem violência	Só a avó	Antes de se separarem Agressões verbais
Violência contra os filhos	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
Atitude dos pais frente ao comportamento inadequado dos filhos	Mãe: Conversava / Pai: nada	Castigo no quarto	Irmãos juntos no quarto	Castigo sem brincar ou palmadas	Castigo sem brincar ou palmadas	Batia e xingava	Batia
Atitude dos pais frente ao comportamento adequado dos filhos	Nada: diziam que era obrigação	Davam presentes	Nada: diziam que era obrigação	Nada: diziam que era obrigação	Elogio	Nada: diziam que era obrigação	Nada
O que você repetiria com seus filhos com relação à educação dada por seus pais?	Calma da mãe e honestidade do pai	Forma carinhosa e calma de relacionar com os filhos	Forma afetuosa e sem violência	Valores de honestidade e respeito pelo outros	Valores de honestidade e respeito	Nada	Afeto e valores como honestidade
O que você não repetiria com seus filhos com relação à educação dada por seus pais?	Não soube dizer	Repetiria tudo	Disciplina relaxada, regras quebradas.	Rigidez das regras durante a adolescência	Não soube dizer	Violência	Bater nos filhos



Os dados presentes na Tabela 6 mostram que nove monitoras foram educadas pelos pais (pai e mãe), duas somente pela mãe, uma somente pela avó materna, uma somente pelos avós e uma foi adotada por um casal de irmãos. Sobre a relação entre os pais das monitoras, durante a infância delas, nove classificaram-na como boa e sem violência, M7 relatou que o pai abusava fisicamente da mãe, M14 relatou agressões verbais entre os pais e M13 não respondeu esta questão por morar apenas com a avó materna.

Quando perguntado às monitoras sobre a presença de violência dos pais contra os filhos, onze monitoras responderam que não sofreram violência doméstica. Duas (M13 e M14) delas relataram que foram abusadas fisicamente, e uma (M3) relatou que sofreu grave abuso físico até os sete anos de idade, período em que viveu em um abrigo.

Outro ponto investigado pela Entrevista com as monitoras foi a atitude dos pais frente ao comportamento inadequado dos filhos, sendo que duas (M13 e M14) monitoras foram enfáticas ao dizer que apanhavam. As outras responderam que levavam castigos como ficar parada sentada, ou não brincar na rua. Quatro monitoras (M4, M7, M11 e M12) disseram que além dos castigos levavam “umas palmadas”. Apenas M1 relatou que a mãe a ignorava quando apresentava algum comportamento de birra. Por outro lado, com relação às atitudes dos pais frente ao comportamento adequado dos filhos, seis monitoras (M2, M4, M5, M6, M7, M12) relataram que recebiam elogios (reforço social) de um dos pais; duas (M1 e M9) disseram que ganhavam presentes ou eram levadas para passear e cinco (M3, M8, M10, M11, M13) disseram que os pais não faziam nada, sendo que a maioria destes últimos dizia que os filhos não faziam “nada mais do que a obrigação”.

Os dados da Entrevista Inicial, apresentados na Tabela 6, também mostraram que apenas uma monitora (M7) relatou presenciar mais continuamente a violência física do pai contra a mãe, no entanto, essa mesma monitora relatou que nunca sofreu violência por parte dos pais, disse que recebia sempre elogios diante de comportamentos adequados, que teve forte modelo de comportamento moral e afeto da mãe, ou seja, confirma a tese de alguns autores (Patterson, Reid & Dishon, 1992, Guralnick, 1998, Hallahan & Kauffman, 2003), de que apenas um fator de risco não é o suficiente para desencadear problemas de comportamento e futuramente um estilo parental de risco, principalmente diante de outros fatores de proteção (por exemplo: comportamento da mãe).

Outro dado da história de vida das monitoras foi relativo ao que elas repetiriam com seus filhos da educação dada a elas por seus pais, sendo que dez delas responderam

diretamente que seriam os valores morais – honestidade, respeito pelos outros, caráter. M2 e M5 responderam que repetiriam tudo e M13 respondeu que não repetiria nada. A pergunta inversa também foi feita, o que elas não repetiriam da educação dada por seus pais. Três monitoras (M4, M5 e M10) responderam que achavam que as regras estabelecidas por seus pais foram muito frágeis e flexíveis, outras três (M1, M6 e M11) disseram o contrário, que não repetiriam a falta de flexibilidade no estabelecimento das regras, M3 relatou agressividade e duas abuso físico, M8 e M12 não souberam dizer, M2 e M9 disseram que repetiriam tudo e M7 indicou que não repetiria a ausência do pai.

Todas as monitoras relataram que, nas suas relações familiares e/ou conjugais do momento não havia presença de violência doméstica, ainda, que contavam com uma rede de apoio social envolvendo amigos e familiares bem estruturada. Outro dado também trazido pelas monitoras sobre a história atual é que não havia presença de estressores, como doenças na família, desemprego, problemas conjugais ou excesso de violência no bairro onde viviam. Estes dados são importantes na medida em que autores como Cecconello, De Antoni e Koller (2003); Hallahan & Kauffman (2003); Williams (2004), afirmam que relações familiares sem presença de conflitos, presença de redes de apoio social e ausência de outros estressores são fatores de proteção da relação entre pais/filhos ou entre cuidadores/crianças.

Outro ponto revelado pelas monitoras no momento da Entrevista foi a presença de regras e conseqüências claras estabelecidas por seus pais quando elas eram crianças e o quanto elas julgavam isto importante. Este aspecto pode estar relacionado com o favorecimento da prática educativa Monitoria Positiva, a qual segundo Gomide (2003, 2006) é essencial para a constituição de um Estilo Parental Bom. Em contrapartida, as monitoras (M2, M4 e M5) apontaram que as regras em sua educação, bem como o controle parental sobre as mesmas foi frágil, reafirmando que este era o aspecto que elas não repetiriam na educação de seus filhos.

O outro dado relevante quanto ao trabalho das monitoras é o relato das dificuldades diárias com as crianças abrigadas. Das 14 monitoras entrevistadas, 12 relataram que a maior dificuldade estava em lidar com o comportamento de birra e agressivo das crianças. Dado compatível com os encontrados em pesquisas sobre intervenção com pais ou em levantamento de queixas em clínicas psicológicas ou clínicas escola (Coelho, 2001; Conte, 2001; Ferreira & Marturano, 2002; Gargiulio, 2003; Marinho & Silvaes, 2000; Ormeño, 2004; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Essa dificuldade também foi apontada

por todas as pesquisas de intervenção com pais ou cuidadores visando diminuir a frequência de comportamentos anti-sociais e aumentar a frequência de comportamentos pró-sociais em crianças e adolescentes, pela modificação dos estilos parentais (Berri, 2004; Gallo, 2006; Gallo & Williams, 2005; Marinho, 1999a; Rios, 2005; Webster-Stratton, 1998).

Os dados acima apresentados mostraram que, na história de vida das monitoras, havia mais fatores de proteção do que fatores de risco. Apenas M13 não apresentou fatores de proteção em sua história, visto que sofreu constante violência por parte da avó que a criou. Monitoras como M3 e M14 relataram ter sofrido violência física, no entanto, reforçaram a presença de modelo moral dos cuidadores, fato salientado por todas as monitoras e considerado por pesquisadores como forte fator de proteção contra desenvolvimento de desordens comportamentais e emocionais, bem como de perpetuação do ciclo de violência intrafamiliar (Berri, 2004; Gallo & Williams, 2005; Gomide, 2003, 2006; Hallahan & Kauffman (2003); entre outros). Práticas educativas positivas também foram relatadas por algumas monitoras, como o elogio contingente ao comportamento infantil adequado, outra variável que funciona como fator de proteção.

## **2. Adesão às sessões de intervenção**

Cinco participantes (M4, M5, M6, M7 e M12) tiveram 100% de presença, outras cinco participantes (M1, M2, M8, M9, e M14) participaram de 11 sessões e tiveram 92% de presença. Apenas M10 e M11 obtiveram menos de 75% de presença, sendo que ambas participaram de 9 sessões. Por fim, M3 participou até a nona sessão, pois entrou em licença maternidade e M13 até a décima sessão, pois entrou em licença saúde.

A participação das monitoras nas sessões de intervenção sofreu influência do horário de trabalho das mesmas, visto que M4, M5 e M6, que tiveram 100% de presença, estavam em seu horário regular de trabalho, deixando suas atividades para participar do grupo. M7, também com 100% de presença trabalhava no turno da noite e adiantava o seu horário de entrada para as 17:30h no dia em que ocorria o grupo. Já M12 era monitora do final de semana e, portanto, vinha à instituição em horário totalmente diferente do habitual de trabalho.

Alguns contratemplos aconteceram com as participantes: M2 e M3 tiveram uma falta por motivos médicos; M9, M13 e M14 tiveram uma falta devido a fortes chuvas que

impossibilitaram a saída para ir ao Abrigo, visto que moravam em cidades vizinhas. As folgas de trabalho do turno da noite foram os motivos de duas faltas de M8 e M10. Por fim, M11 faltou três vezes em decorrência da hospitalização do filho, que sofreu um acidente de motocicleta.

A organização dos horários dos grupos, levando em conta a hora de entrada e saída de cada monitora, provavelmente foi um dos fatores de adesão das participantes ao programa de intervenção. O único grupo que não pode ser contemplado com a melhor opção de horário foi o do final de semana, entretanto obteve-se 100% de presença com uma das monitoras (M12), 92% com duas monitoras (M13 e M14) e 75% com M11.

Alguns cuidados foram tomados para amenizar os riscos de não comparecimento nas sessões de intervenção, com base em estudos como os de Marinho (1999a, 2003) e Silves e Melo (2000). A primeira delas foi a realização da coleta dos dados de pré-intervenção individual e pessoalmente, almejando o estreitamento do vínculo pesquisadora-participante, visto que esse procedimento exigiu pelo menos três sessões de 30 minutos com cada monitora. Outro cuidado tomado foi o de planejar os horários dos grupos em conjunto com as participantes. Por fim, foi proposto na primeira sessão de intervenção uma premiação por sorteio que contemplaria as participantes mais assíduas. Bilhetes e lembretes no relógio de ponto das participantes, também, foram utilizados como artifício.

Segundo relato das participantes, outro motivador para continuarem a participar das sessões foi a possibilidade de aplicação imediata dos conceitos aprendidos nas sessões. Desta forma, a tarefa solicitada, semanalmente, de observação e registro do comportamento da criança e delas próprias, e mais a solicitação de mudança de postura frente a certos comportamentos da criança (como, por exemplo, ignorar comportamentos de birra) parece ter mostrado a elas a possibilidade de modificação da relação com as crianças e, conseqüentemente, da rotina de trabalho. Isto tudo advindo das discussões realizadas nas sessões de grupo. Assim, pode-se levantar a hipótese de que as tarefas realizadas durante o trabalho com as crianças serviram como motivador para a continuidade da participação no grupo de intervenção e não como mais uma soma no trabalho diário. Marinho e Silves (2000) e Rios (2005), também, apontam as tarefas e os lembretes como fatores de adesão ao trabalho de intervenção com mães. Por fim, outro motivador apontado pelas monitoras foi a diferença da intervenção proposta por essa pesquisa com outros treinamentos pelos quais as monitoras haviam participado, devido a

possibilidade de aproveitamento efetivo dos conteúdos apresentados, principalmente com relação às tarefas de casa propostas e a possibilidade de verificação do que foi discutido no grupo, na prática com as crianças.

Resumindo, a adesão parece ter sido facilitada pelos seguintes fatores: organização dos horários dos grupos de intervenção de acordo com os horários de trabalho e disponibilidade das monitoras; a vinculação prévia com a pesquisadora alcançada através da avaliação pré-intervenção; as tarefas realizadas entre as sessões de intervenção; e a possibilidade de visualizar a aplicação dos conteúdos da intervenção na relação cotidiana com a criança, explicitada através das mudanças no comportamento infantil.

## Medidas de Pré-teste e Pós-teste

### **1. Inventário de Estilos Parentais – IEP**

A seguir serão apresentados os dados do IEP aplicado na fase de pré-teste (ou pré-intervenção) e pós-teste (pós-intervenção). O Estilo Parental será apresentado em análise comparativa dos dados de pré e pós-teste da auto-avaliação: monitora respondendo o IEP acerca de suas Práticas Educativas. Em seguida, será feita a comparação entre auto-avaliação e hetero-avaliação no pré-teste e no pós-teste, separadamente.

Da etapa de pré-teste participaram as 14 monitoras em auto-avaliação. No entanto, da hetero-avaliação, participaram 13 crianças, que avaliaram as 13 monitoras que as escolheram. M4 não participou dessa etapa por trabalhar com crianças de até dois anos de idade, visto que o instrumento não é adequado para esta faixa etária. No pós-teste, 12 monitoras participaram da auto-avaliação e 11 monitoras da hetero-avaliação, pelo mesmo motivo da diferença na etapa de pré-teste.

A Tabela 7 mostra as faixas de percentis do IEP, proposto pelo instrumento para a interpretação dos resultados. A apresentação desta tabela objetiva situar o resultado de cada monitora no contexto geral do instrumento.

Tabela 7. Interpretação dos Resultados do IEP

Percentis da IEP	Interpretação do Resultado
De 80 a 99	Estilo Parental ótimo com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das Práticas Negativas.
De 55 a 75	Estilo Parental Bom, acima da média, porém aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais para aprimoramento das práticas parentais.
De 30 a 50	Estilo Parental Bom, porém abaixo da média. Aconselha-se a participação em grupos de treinamento de Pais.
De 1 a 25	Estilo Parental de Risco. Aconselha-se a participação em Programas de Intervenção terapêutica, em grupo, de casal ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em Práticas Educativas onde possam ser enfocadas as conseqüências do uso de Práticas Negativas em detrimento das Positivas.

Fonte: Gomide (2006).

A Figura 3 apresenta os resultados do IEP de cada monitora em auto-avaliação, tanto no pré-teste como no pós-teste.

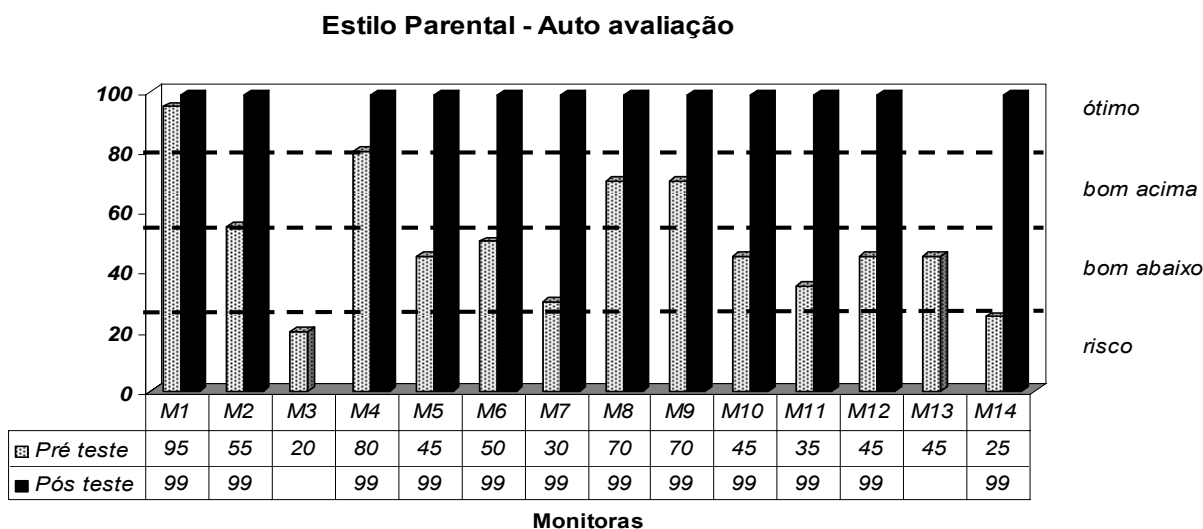


Figura 3. Estilo Parental das Monitoras na auto-avaliação – comparativo entre pré-teste e pós-teste.

No pré-teste, das 14 monitoras participantes na auto-avaliação, 7 (58%) ficaram na categoria *Bom abaixo da média*; 2 (14%) monitoras ficaram na categoria *Ótimo*; 3 (14%) monitoras ficaram na categoria *Bom acima da média*; e as outras 2 (14%) monitoras ficaram na categoria de *Risco*. No pós-teste todas as monitoras participantes obtiveram o

percentil máximo (99) indicado pelo instrumento, o que caracteriza um Estilo Parental Ótimo. Este resultado é o primeiro indício da eficácia do Programa de Intervenção testado neste estudo, visto que todas as monitoras obtiveram mudanças de Estilo Parental medido através do IEP. A pontuação máxima obtida por todas as monitoras no pós-teste pode estar relacionada ao fato dos dados terem sido coletados pela pesquisadora, a mesma que coordenou as sessões de intervenção. Desta forma, as monitoras podem ter ficado mais sob controle do conteúdo da intervenção e menos da situação cotidiana com as crianças do abrigo, interpretando o instrumento como uma prova teórica. Entretanto, este resultado demonstra a assimilação do conteúdo trabalhado no programa de intervenção.

Um dado relevante é o percentil das monitoras na medida de pré-teste, sendo que de 14 monitoras, apenas duas apresentaram IEP de risco, as outras ficaram na categoria bom e ótimo. Esses números pode estar indicando que o grupo de monitoras participante da pesquisa já tinha previamente um conjunto de habilidades educativas positivas. Os dados de pós-teste demonstraram que houve um aprimoramento do repertório inicial, o que pode sugerir que um repertório inicial seja favorecedor de um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados na intervenção.

As duas monitoras (M3 e M14) que apresentaram em sua auto-avaliação no pré-teste o Estilo Parental de Risco relataram durante Entrevista Inicial que apanhavam quando crianças, sendo que uma delas (M3) sofreu violência física dentro do abrigo onde vivera até completar sete anos de idade. As mesmas apontaram que assistiram a violência entre os pais, M3 violência física e M14 violência verbal, e ainda que a prática educativa utilizada por seus pais diante dos comportamentos inadequados delas era a punição física, entre outras e, por fim, que diante dos comportamentos adequados seus pais nada faziam, dizendo que as crianças não estavam “fazendo nada mais do que a sua obrigação”. Neste cenário percebe-se a presença de vários fatores de risco no ambiente familiar, o que pode ter servido como modelo para as monitoras, contribuindo para o favorecimento da utilização de práticas educativas negativas em detrimento das positivas. O único fator de proteção relatado foi a presença de um modelo moral vindo de suas famílias. M13, também, relatou o mesmo quadro de violência que as outras duas monitoras, no entanto, o seu Estilo Parental na auto-avaliação foi *Bom abaixo da média*. Esses dados foram considerados preocupantes inicialmente, visto que são apontados por vários autores como propiciadores para o desenvolvimento de comportamentos agressivos, bem como inibidor

para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, sendo que pode servir de cenário para, a longo prazo, serem desenvolvidas práticas educativas negativas, por não terem desenvolvido habilidades para o estabelecimento de práticas educativas positivas, ou ainda, por não terem vislumbrado modelos adequados para isto (Grusec & Lytton, 1988; Patterson, Reid & Dishon, 1992; Patterson, 2002; Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002 & Marinho, 2003). No pós-teste M14 mudou radicalmente o seu Estilo Parental passando de *Risco* para *Ótimo*, entretanto, pelo fato de M3 e M13 não terem participado da etapa de pós-teste e, por esse motivo não foi possível fazer a análise comparativa e reforçar a importância deste estudo na mudança do Estilo Parental de Risco.

A Figura 4 apresenta o Estilo Parental de cada monitora, no pré-teste e pós-teste, referente à hetero-avaliação, bem como os percentis de cada monitora.

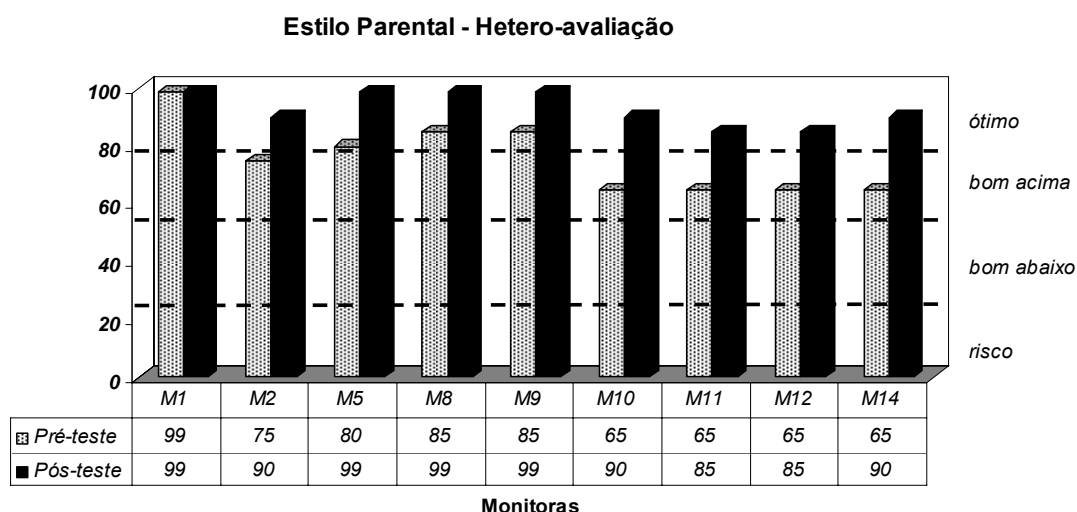


Figura 4. Estilo Parental das Monitoras na hetero-avaliação – comparativo entre pré-teste e pós-teste.

A Figura 3 demonstra que todas as crianças avaliaram as monitoras de forma mais positiva no pós-teste do que na medida de pré-teste. Sendo que como na auto-avaliação todas as monitoras tiveram percentis correspondentes ao Estilo Parental Ótimo no pós-teste.

Como discutido na auto-avaliação do IEP, as monitoras podem ter respondido o teste influenciadas pelo conteúdo das sessões de intervenção e não necessariamente pela mudança real na situação de interação com as crianças. No entanto, as crianças que responderam às questões do IEP, sobre as monitoras, não tinham conhecimento do que foi



trabalhado durante a intervenção, elas apenas relataram através do IEP as mudanças que perceberam no período do estudo.

C12 fez a seguinte consideração durante a aplicação do IEP no pós-teste: “A tia briga menos com a gente agora, outro dia ela me deu uma presilha nova de presente porque eu tinha penteado o cabelo sozinha”. Contudo, o dado apresentado na Figura 3 parece não ter sofrido interferências de variáveis como participação das sessões de intervenção e conhecimento daquilo que deve ser respondido e por isso pode-se dizer que esses dados são representativo da mudança dos padrões de interação monitora com a criança do que as medidas de auto-avaliação.

A Figura 5 apresenta o Estilo Parental de cada monitora, no pré-teste, referente à auto-avaliação e a hetero-avaliação, bem como os percentis de cada monitora.

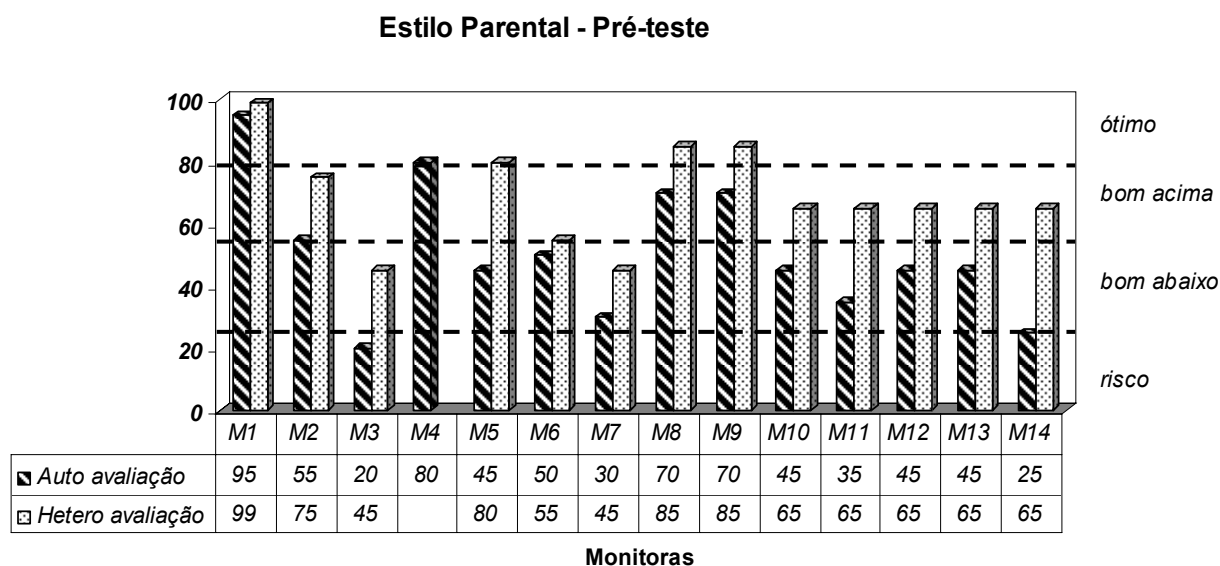


Figura 5. Percentis do Estilo Parental das Monitoras – comparativo entre auto-avaliação e hetero-avaliação no pré-teste

Todas as monitoras foram mais bem avaliadas pelas crianças do que por si próprias, na medida de pré-teste. M1 e M7 foram as únicas que mantiveram a mesma classificação de Estilo Parental (M1 – *ótimo* e M7 – *bom abaixo da média*) na auto-avaliação e na hetero-avaliação, no entanto, ambas tiveram seus percentis aumentados (M1 – 95 para 99 e M7 – 30 para 45). Os percentis das outras monitoras, bem como a interpretação do Estilo Parental, foram diferente na auto-avaliação e na hetero-avaliação, sendo que a modificação ocorreu da seguinte maneira: na auto-avaliação M3 teve o seu Estilo Parental classificado como de risco e na hetero-avaliação mudou a classificação para Estilo Parental bom abaixo da média e M14 também teve o seu Estilo Parental classificado como de Risco na auto-

avaliação, a qual mudou para bom acima da média. As que foram classificadas na auto-avaliação como Estilo Parental bom abaixo da média mudaram para Estilo Parental bom acima da média (M6, M10, M11, M12, M13), M5 passou de Estilo Parental abaixo da média para ótimo e as outras passaram de Estilo Parental bom acima da média para Estilo Parental Ótimo (M8, M9).

Na Figura 6 serão apresentados os resultados do pós-teste comparando os escores de auto e hetero-avaliação. É necessário salientar que as monitoras M3, M6, M7, M11 e M13 não constam dos dados da figura, visto que as crianças escolhidas por elas saíram do abrigo antes do término das avaliações, não participando da etapa de pós-teste.

Os escores atribuídos na medida de pós-teste, na auto-avaliação, foram mais elevados do que na hetero-avaliação para algumas monitoras: M2, M10, M12 e M14, que alcançaram os percentis, respectivamente: 90, 90, 85, 90. As outras mantiveram os percentis da auto-avaliação – 99. Pode-se levantar a hipótese de que as crianças avaliaram o estilo das monitoras de acordo com o que observaram, visto que responderam ao IEP de acordo com as situações cotidianas, uma vez que não participaram das sessões de intervenção como as monitoras.

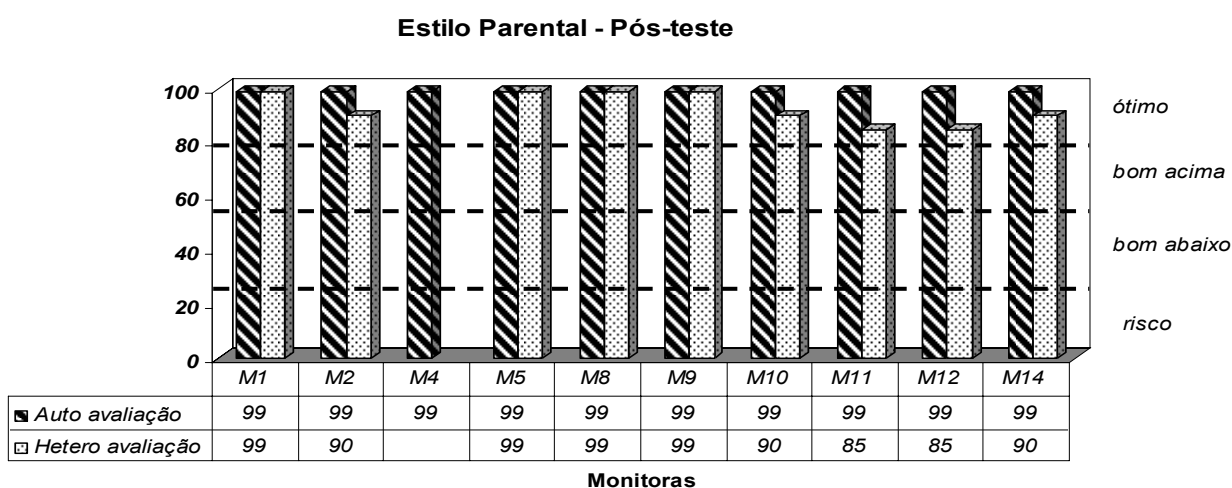


Figura 6. Percentis do Estilo Parental das Monitoras – comparativo entre auto-avaliação e hetero-avaliação no pós-teste

Um estudo recente utilizou o IEP como medida de pré e pós-teste para verificar os efeitos de um programa de intervenção com mães de adolescentes em conflito com a lei (Gallo, 2006). Neste estudo, o pesquisador coletou dados somente de auto-avaliação e

obteve uma mudança no índice de estilo parental na testagem após a intervenção. As mães participantes deste estudo apresentavam índices severos de risco sendo que, tanto em pré como em pós-teste, estiveram na faixa de Estilo Parental de Risco, ou seja, com índice de estilo parental negativo. Entretanto, no pós-teste três das quatro mães participantes apresentaram um aumento médio de 11 pontos no IEP, como por exemplo uma mãe que tinha IEP igual a -28 passou para um IEP de -17 no pós-teste. Diferentemente do estudo de Gallo (2006), apenas duas monitoras (M3 e M14) tiveram IEP negativo no pré-teste de -2, porém apenas uma participou do estudo até o final (M14), modificando o estilo parental da faixa de risco para ótimo. A seguir será apresentada a Tabela 6, onde constarão todos os índices de estilo parental das monitoras.

A Tabela 8 apresenta os escores obtidos por cada monitoras em cada prática educativa contemplada no IEP (Inventário de Estilos Parentais).

O escore máximo em cada Prática Educativa é 12 pontos e o mínimo zero. Na Tabela 8 verifica-se que todas as monitoras alcançaram no pré-teste um alto escore na prática educativa *Monitoria Positiva*, sendo que M5, M7 e M13 ficaram com 11 pontos; M1, M3, M6, M8 e M12 alcançaram 10 pontos; M2, M4, M9, M11 e M14 ficaram com 9 pontos; e por fim M10 alcançou 7 pontos. Isso, possivelmente significa que havia desde o início uma forte presença de Monitoria Positiva no cuidado da monitora com a criança escolhida, ou com as crianças em geral no Abrigo. No pós-teste todas as outras monitoras obtiveram escore máximo de monitoria positiva, inclusive o escore de M10 teve um aumento de 5 pontos. A única exceção foi M1, que aumentou o escore de 10 para 11, não chegando a pontuação máxima.

Tabela 8. Escores das práticas educativas e estilo parental das monitoras – auto-avaliação

	M 1		M 2		M 3		M 4		M5		M6		M 7	
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós
<b>Monitoria positiva</b>	10	11	9	12	10	-	9	12	11	12	10	12	11	12
<b>Comportamento moral</b>	10	11	11	11	8	-	11	11	10	11	12	11	7	11
<b>Punição inconsistente</b>	0	0	1	0	4	-	1	0	4	0	3	0	2	0
<b>Negligência</b>	2	1	3	1	3	-	1	1	1	1	2	1	3	1
<b>Disciplina relaxada</b>	1	0	4	1	5	-	2	1	5	1	5	1	5	1
<b>Monitoria negativa</b>	1	0	6	1	9	-	6	1	8	1	8	1	8	1
<b>Abuso físico</b>	0	0	1	0	1	-	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>IEP</b>	16	21	5	20	-4	-	10	20	3	20	4	20	0	20
<b>Estilo Parental</b>	95	99	55	99	20	-	80	99	45	99	50	99	30	99

Continuação da Tabela 8:

	M 8		M 9		M 10		M 11		M 12		M 13		M 14	
	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós	pré	pós
<b>Monitoria positiva</b>	10	12	9	12	7	12	9	12	10	12	11	-	9	12
<b>Comportamento moral</b>	6	11	12	11	8	11	9	11	10	11	10	-	8	11
<b>Punição inconsistente</b>	1	0	0	0	1	0	2	0	2	0	2	-	3	0
<b>Negligência</b>	2	1	3	1	4	1	4	1	3	1	2	-	3	1
<b>Disciplina relaxada</b>	1	1	6	1	4	1	2	0	3	1	4	-	4	1
<b>Monitoria negativa</b>	4	1	4	1	3	1	9	1	8	1	8	-	9	1
<b>Abuso físico</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	-	0	0
<b>IEP</b>	8	20	8	20	3	20	1	21	3	20	3	-	-2	20
<b>Estilo Parental</b>	70	99	70	99	45	99	35	99	45	99	45	-	25	99

Os escores da prática educativa *Comportamento Moral*, ou seja, a transmissão de valores morais como honestidade, generosidade, justiça, entre outros foi também alto no pré-teste. Duas monitoras (M6 e M9) alcançaram o número máximo de pontos (12) nas questões referentes a esta prática, duas monitoras (M2 e M4) alcançaram 11 pontos nessas questões, quatro monitoras (M1, M5, M12 e M13) fizeram 10 pontos e as outras (M3, M7, M8, M10, M11 e M14) fizeram de 6 a 9 pontos. Desta forma, nenhuma monitora ficou, no pré-teste, abaixo da média nas respostas às questões referentes ao comportamento moral. No pós-teste, todas as monitoras fizeram 11 pontos nas questões referentes ao comportamento moral, sendo que M6 e M9, que haviam alcançado a pontuação máxima no pré-teste ficaram com 1 ponto a menos no pós-teste. Todas as monitoras optaram pela resposta “às vezes” na questão 37: “*converso sobre o futuro trabalho ou profissão do meu filho, mostrando os pontos positivos ou negativos de sua escolha*”, o que fez com que os escores ficassem em 11 para todas. A maioria delas alegou que as crianças não falavam muito sobre o que queriam ser profissionalmente no futuro e que quando falavam, as monitoras não tinham o hábito de conversar sobre o assunto.

Com relação à prática educativa designada *Comportamento Moral*, os escores altos são coerentes com os dados apresentados na Entrevista relativos à educação que as monitoras receberam de seus pais durante a infância, visto que todas elas, exceto M13, declararam que uma das ações de seus pais quando elas eram crianças, da qual elas se recordavam como o melhor exemplo a ser seguido com seus filhos, era o exemplo de honestidade, ou caráter, ou respeito aos mais velhos, enfim valores morais. Hughes e Dunn (2000) e Gomide (2003) afirmam que o comportamento moral é principalmente desenvolvido a partir da empatia com os pais que servem como modelo moral. Isto poderia explicar o motivo da ampla atribuição do modelo moral como o mais lembrado, em se tratando do período da infância, pelas monitoras.

As monitoras obtiveram escores altos nas duas práticas educativas positivas, tanto no pré-teste, aumentando ainda mais no pós-teste, demonstrando forte presença de fatores de proteção na relação entre monitora e criança no abrigo. Vários estudos (Gomide, 2002, 2003, 2004, 2006; Hallahan & Kauffman, 2000, 2003; Patterson, Reid e Dishion, 1992; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001) apontam essas práticas,

principalmente a monitoria positiva, como fatores de proteção para o desenvolvimento de desordens de conduta na adolescência.

*Punição inconsistente* pode ser chamada também de não contingente, ou seja, são punições impostas pelos cuidadores variando de acordo com o estado de humor destes, ou seja, para o mesmo comportamento inadequado da criança há variações de conseqüências, dependendo do estado de humor do cuidador. Um exemplo de questão seria: “*quando meu filho faz algo errado, a punição que aplico é mais severa dependendo de meu humor*”. No pré-teste, todas as monitoras, exceto M1 e M9, responderam que às vezes adotavam este tipo de prática. Apesar disso, o índice foi baixo, com escore máximo de 4 pontos alcançados por M3 e M5. Nenhuma das monitoras respondeu que utilizava tal prática sempre. Todas responderam “às vezes” para algumas questões referentes à punição inconsistente. No pós-teste todas as monitoras apresentaram escore zero, ou seja, responderam que nunca utilizavam esta estratégia com as crianças. Todas as monitoras verbalizaram, enquanto respondiam algumas questões sobre punição inconsistente do IEP, que isto não era certo, enfatizando que não utilizavam tal prática no abrigo e tampouco em casa.

A *Negligência* está mais diretamente ligada à atenção que o cuidador dá à criança no dia a dia. Um exemplo de questão referente à *Negligência*: “*não sei de que meu filho gosta*” (questão 32) ou “*meu filho sente dificuldades em contar seus problemas para mim, pois vivo ocupado*” (questão 11). No pré-teste, as monitoras tiveram um escore baixo nas questões referentes à *Negligência*, sendo que M10 e M11 foram as que tiveram maior escore – 4 pontos. Isto possivelmente indica que a *Negligência* não era uma prática comum no cuidado com as crianças do Abrigo. No pós-teste todas as monitoras obtiveram um ponto nesta prática educativa, por atribuir um ponto na questão 25: “*percebo que meu filho sente que não dou atenção a ele*”, ou seja, todas responderam “às vezes” para essa questão, justificando que, com muitas crianças, por vezes não dava tempo de dar atenção a todos e havia dias em que muitas delas precisavam de atenção individualizada. Essa justificativa demonstra que apenas a percepção da monitora não é suficiente, a rotina com as crianças e a necessidade de cumpri-la muitas vezes perpassa as questões e necessidades individuais das crianças, reforçando a urgência na adequação das estruturas dos abrigos, diminuindo a razão de crianças por cuidador, para que esse possa interagir plenamente com as crianças sob

seus cuidados, conforme mostraram estudos anteriores (Mello & Silva, 2004; Prada, 2002; Silva, 2004).

A prática educativa *Disciplina Relaxada* é caracterizada pelo não cumprimento de regras estabelecidas, normalmente porque os cuidadores estabelecem as regras, mas as retiram quando a criança apresenta comportamentos agressivos e opositores, ou ainda apenas ameaçam sem utilizar-se de mecanismos para que a regra se efetive e seja cumprida. Exemplos de questões sobre a prática educativa *Disciplina Relaxada*: “Quando castigo meu filho e ele pede para sair do castigo, após um pouco de insistência, permito que saia do castigo” (questão 12) ou “quando mando meu filho estudar, arrumar o quarto ou voltar para casa, e ele não obedece, eu ‘deixo pra lá’” (questão 26).

O escore da maioria das monitoras foi mais alto nessa prática educativa negativa do que nas anteriores. Este dado foi fortalecido com o relato das monitoras durante as sessões de grupo, no qual elas colocaram que ameaçar a criança que estava manifestando um comportamento inadequado de que ela não iria sair com o voluntário no final de semana ou não iria ao *McDonalds* na próxima semana, era uma prática comum. M6 relatou durante a sétima sessão, em que estava sendo discutida a importância das regras: “quando C6 faz birra ou bate em outra criança, eu digo a ela que não sairá com a tia (voluntária) no final de semana, assim ela para, mas depois volta a fazer tudo de novo, não adianta falar com elas”. Outra forma de ameaça comum, segundo as monitoras, era contar para a diretora-presidente do Abrigo o que a criança havia feito de errado. Essa atitude é parecida com o comportamento de mães que ficam o dia todo com seus filhos e, por não conseguirem fazer cumprir as regras, fazem ameaças de contar o que ocorreu durante o dia para o pai quando este chegar do trabalho. Essas ameaças nunca se concretizavam, pois na hora do passeio, no qual a monitora disse que a criança não iria, muitas vezes o turno da monitora já acabara, ou ela ficava penalizada pela criança e a deixava ir. Estes dados surgiram com frequência nas sessões de intervenção, relatados pelas monitoras e ainda foram observados pela pesquisadora durante a permanência na instituição nos horários que antecediam as sessões de intervenção ou de observação.

Mesmo sendo altos os escores de disciplina relaxada, eles não ultrapassaram os seis pontos equivalentes à média, apenas M9 alcançou seis pontos, M3, M5, M6 e M7 obtiveram cinco pontos e as demais de um a quatro pontos. No pós-teste, M1 e M11



obtiveram escore zero e as demais um. Uma hipótese para este decréscimo acentuado é a percepção das monitoras, verbalizada durante o curso, de que esta prática era falha, mas que a utilizavam por não saber o que usar em seu lugar. Quando foram discutidas outras formas de disciplinar o comportamento infantil, as monitoras, possivelmente, puderam deixar de utilizar essa prática, ou ao menos diminuir a frequência de sua utilização.

A *Monitoria Negativa* também é chamada por Gomide (2004) de *Supervisão Estressante* e tem como principal característica o excesso de críticas e ordens dadas à criança pelo cuidador, e por outro lado a hostilidade e falta de cumprimento das ordens pela criança. A questão 6 exemplifica a prática educativa designada por Monitoria Negativa: “*critico qualquer coisa que meu filho faça, como o quarto estar desarrumado ou estar com os cabelos despenteados*” ou ainda a questão 41: “*quando meu filho está aborrecido fico insistindo para ele contar o que aconteceu, mesmo que ele não queira contar*”.

A *Monitoria Negativa* foi a prática educativa negativa com maior escore no pré-teste, dentre as cinco práticas educativas desta categoria. Das 14 monitoras participantes, oito (M3, M5, M6, M7, M11, M12, M13, M14) alcançaram escore maior do que a média (seis pontos), chegando a oito e nove pontos. Outras duas (M2 e M4) atingiram a média e apenas quatro monitoras (M1, M9, M8 e M10) ficaram abaixo da média nas respostas referentes às questões sobre *Monitoria Negativa*. Esses dados demonstram que a maioria das monitoras excede nas ordens e críticas destinadas às crianças. Este fato pode ser exemplificado com a fala de M12 com relação a C12: “*Ela não se cuida, já tem dez anos de idade e vive com o cabelo desarrumado, eu passo o final de semana chamando a atenção dela! E você acha que adianta? Ela ainda diz que eu sou chata*”.

No pós-teste, a prática educativa Monitoria Negativa, assim como a Disciplina Relaxada, também, apresentou um decréscimo acentuado. M1 ficou com escore zero e as demais com escore um, devido a responderem que às vezes dão bronca nas crianças durante as refeições, referindo-se à questão 27. A discussão e as tarefas propostas durante a intervenção parecem ter sido um dos fatores responsáveis pela diminuição marcante dos escores dessa prática educativa, pois as monitoras, possivelmente, passaram a perceber o efeito danoso das críticas, muitas vezes concorrentes com o reforço positivo contingente ao comportamento adequado, bem como nos momentos em

que o excesso de críticas e ordens causava uma desatenção da criança e o não cumprimento de nenhuma delas, conforme aponta Alvarenga (2001) e Gomide (2004).

Segundo Gomide (2004), o uso da *Supervisão Estressante* ou *Monitoria Negativa* faz com que ocorra uma saturação de ordens e críticas e, conseqüentemente, o não cumprimento das regras em função de serem passadas pelo excesso de ordens. Desta forma, aumentam os comportamentos de desobediência às regras, de resistência e outros tipos de comportamentos externalizantes devido a níveis elevados de exigência (Gomide, 2003; Patterson, Reid & Dishon, 1992).

A prática educativa chamada *Abuso Físico* caracteriza-se pelo ato de bater na criança de forma violenta, com raiva, tendo como conseqüência inevitável o fato de machucar a criança durante este ato. Questões do Inventário de Estilos Parentais sobre abuso físico são claras quanto à violência e a raiva direcionadas pelo cuidador à criança, como por exemplo a questão 7: “*Bato com cinta ou outros objetos nele*”, ou a questão 14: “*Meu filho tem muito medo de apanhar de mim*”, ou ainda a questão 35: “*sou agressivo com meu filho*”.

As quatro monitoras (M2, M3, M12 e M13), que responderam durante o pré-teste que às vezes as crianças tinham medo de apanhar delas, atribuíram 1 ponto à questão 14. Esta foi a única questão pontuada dentre as que tratam do tema abuso físico. No pós-teste todas obtiveram escore zero.

Um fato importante a ser destacado é que, quando todas as monitoras liam as questões sobre abuso físico relatavam que sabiam que no Abrigo não era permitido utilizar qualquer prática de punição física contra as crianças, pois sabiam que era proibido por lei (Estatuto da Criança e do Adolescente) e que corriam o risco de sofrer medidas judiciais, caso cometessem tais atos. Como exemplo, após ler a questão 7, M7 disse: “*Deus que me livre, nossa ... isso não pode nem ser cogitado aqui dentro, ninguém aqui pode pensar em bater nas crianças, todo mundo já sabe!*”. M2 comentou sobre a mesma questão: “*aqui a gente não pode bater nas crianças, nem queremos, além do mais, tem o Estatuto que diz que é proibido, a gente pode até sofrer processo se encostar a mão em alguma criança*”.

As monitoras que atribuíram um ponto à questão 14 no pré-teste comentaram que as crianças nunca apanharam lá dentro, mas que às vezes, durante uma advertência, algumas crianças mostravam-se assustadas, principalmente quando tinham acabado de

chegar. A esse respeito, M2 disse: “*as crianças quando chegam aqui acabam ficando com medo de apanhar. É só a gente falar um pouco mais alto que eles já acham que vão apanhar, como acontecia na casa deles*”.

De um modo geral, as monitoras participantes do estudo apresentaram altos índices de práticas educativas positivas: *Monitoria Positiva* e *Comportamento Moral*, e baixos índices de algumas práticas educativas negativas como: *Punição Inconsistente*, *Negligência* e *Abuso Físico*. Com relação à prática educativa negativa *Disciplina Relaxada*, as monitoras alcançaram índices relativamente mais altos do que as outras práticas, visto que nove delas assinalaram de 4 a 6 pontos nestas questões no pré-teste. Por fim, as monitoras responderam de forma afirmativa às questões que envolviam a prática educativa *Monitoria Negativa*, sendo que 10 monitoras ultrapassaram a média de pontos para esta questão no pré-teste, o que demonstrou uma forte presença dessa prática no cotidiano de trabalho das monitoras participantes antes da intervenção. No pós-teste as monitoras ficaram na faixa de estilo parental ótimo, com escores próximos dos totais para práticas educativas positivas e próximos de zero para práticas educativas negativas.

A partir do IEP pode-se afirmar que houve mudanças nas práticas no grupo de monitoras após as sessões de intervenção.

## **2. *Child Behavior Checklist - CBCL***

Na etapa de pré-teste foram avaliadas 13 crianças, aquelas escolhidas previamente pelas monitoras. No pós-teste apenas oito crianças foram avaliadas, visto que cinco delas saíram da instituição (porque foram adotadas) antes do término da pesquisa. Desta forma, a análise comparativa só pôde ser realizada com as oito crianças que ficaram até o final (C1, C2, C5, C8, C9, C10, C12 e C14).

A análise dos dados do CBCL foi realizada por meio de tratamento estatístico, que buscou avaliar se a diferença encontrada entre os dados do pré-teste e do pós-teste foi significativa. Para esta verificação foi utilizado o *Teste T de Student* para amostras pareadas, considerando significativas quando as diferenças resultaram em  $p \leq 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ).

Quanto à definição de predominância de perfil de problema de comportamento – externalizante ou internalizante – foi seguida a recomendação de Achenbach (1991), autor do CBCL, para que se afirme que uma criança tem predominantemente comportamentos internalizantes ou externalizantes (e por isso está na faixa clínica), quando a diferença do total das duas escalas for igual a 10 pontos.

Os dados tratados estatisticamente serão apresentados na Tabela 9. Na seqüência, os dados de cada criança serão apresentados graficamente separados por problemas totais de comportamento, problemas de comportamento externalizante e problemas de comportamento internalizantes, comparando-se os escores de pré-teste com os de pós-teste.

A Tabela 9 apresenta, também, a média e o desvio padrão dos escores do CBCL nas medidas de pré-teste e pós-teste das crianças participantes, bem como os dados específicos da análise estatística realizada através do Teste *t* – valor de *t* e o nível de significância ( $\rho$ ).

Tabela 9. Teste *t* dos Escores do CBCL comparando medidas de pré-teste e pós-teste

		<b>n</b>	<b>M</b>	<b>d.p.</b>	<b>t</b>	<b><math>\rho</math></b>
<b>P. C. T.</b>	Pré	08	68	6,071	4,050	0,0048**
	Pós	08	61,25	4,2		
<b>P.C.E.</b>	Pré	08	70,75	8,224	3,708	0,0075**
	Pós	08	64	5,83		
<b>P.C.I.</b>	Pré	08	65,25	6,341	2,632	0,0337*
	Pós	08	60,25	3,105		

*Nota:* Teste estatístico aplicado: *T-test* para amostras dependentes. CBCL: Child Behavior Checklist \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$   
P.C.T. = Problemas de Comportamento Total  
P.C.E. = Problemas de Comportamento Externalizantes  
P.C.I. = Problemas de Comportamento Internalizantes

A comparação dos dados de pré-teste e pós-teste demonstrou que as diferenças são estatisticamente significativas nas três esferas: Problemas de Comportamento Total ( $\rho = 0,004866$ ), Problemas de Comportamento Externalizantes ( $\rho = 0,00756$ ) e Problemas de Comportamento Internalizantes ( $\rho = 0,03378$ ).

A seguir, serão apresentados os escores individuais do CBCL das crianças participantes.

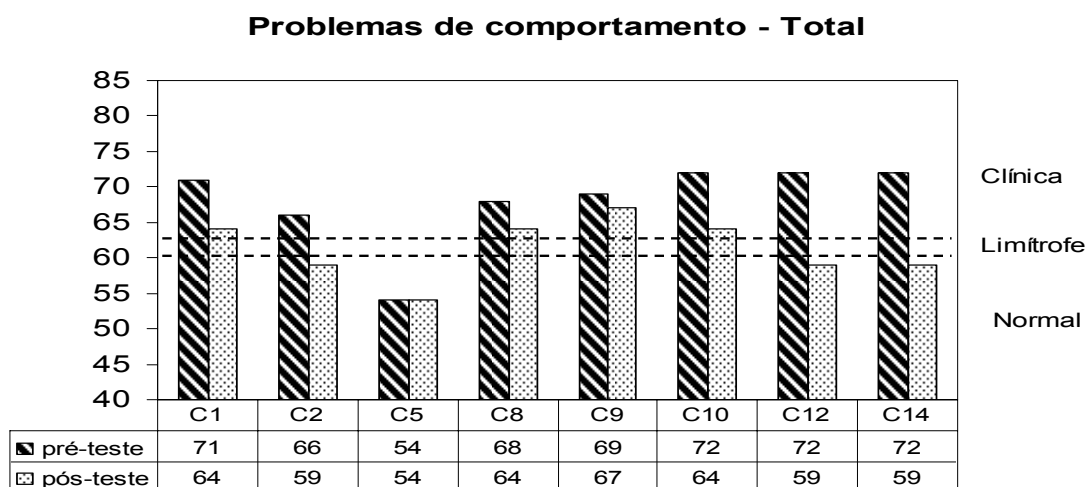


Figura 7. Escores dos Problemas de Comportamento Total das crianças através do CBCL no pré e pós-teste

Os dados apresentados na Figura 7 demonstram que, das oito crianças avaliadas no pré-teste, sete estavam na faixa clínica para problemas de comportamento e apenas uma (C5) estava na faixa normal. No pós-teste, sete crianças tiveram os seus escores diminuídos, sendo que três delas (C2, C12 e C14) mudaram para a faixa normal; as demais crianças mantiveram-se na faixa clínica para total de problemas de comportamento. Como o CBCL é um teste que depende da percepção que o avaliador tem da criança e não da observação direta do comportamento infantil pelo pesquisador, esta diferença pode estar relacionada ao fato das monitoras passarem a observar e analisar o comportamento das crianças por outra ótica, dentro de uma cadeia de acontecimentos, na qual ela também faz parte e, não somente como características próprias de uma criança “problema” (como são tachadas normalmente por educadores).

## Problemas de Comportamento Externalizantes

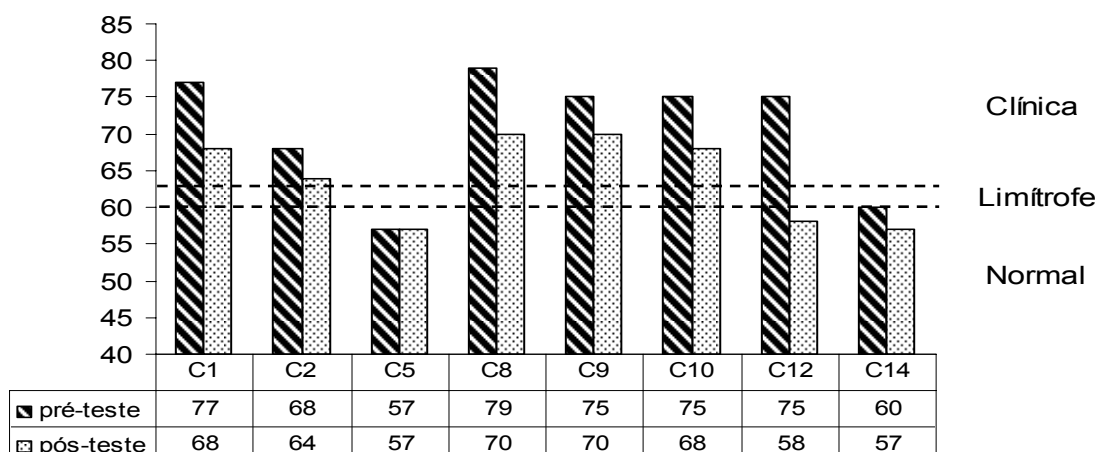


Figura 8. Escores dos Problemas de Comportamento Externalizantes das crianças através do CBCL na fase de pré e pós-teste

A Figura acima demonstra que das oito crianças avaliadas na fase de pré-teste, seis (C1, C2, C8, C9, C10 e C12) estavam na faixa clínica para problemas de comportamento externalizantes, entretanto, a predominância dos comportamentos externalizantes sobre os internalizantes só ficou confirmada em C1, C8 e C12. Os demais estão na faixa clínica, mas também apresentando índices elevados de problemas de comportamento internalizantes, como mostrado na Figura 7. No pós-teste, os escores para comportamento externalizantes diminuíram para sete das oito crianças avaliadas, no entanto, apenas C12 mudou da faixa clínica para a normal, sendo que as restantes mantiveram-se na faixa clínica.

O fato de a maioria das crianças (6 das 8) terem ficado na faixa clínica para comportamentos externalizantes está em consonância com os dados obtidos nas entrevistas individuais, visto que todas as monitoras participantes, exceto M14, relataram que a maior dificuldade em seu trabalho no Abrigo estava em lidar com o comportamento agressivo das crianças. Desta forma, os dados do CBCL demonstraram que o critério utilizado pelas monitoras para a escolha das crianças participantes foi o número expressivo de comportamentos externalizantes apresentados por elas. Este dado também é freqüentemente encontrado em pesquisas que mostram que os educadores e os pais, de maneira geral, toleram menos os comportamentos externalizantes do que os internalizantes, visto que estes últimos devem alcançar níveis alarmantes de isolamento e prostração para chamar a atenção e preocupar esses cuidadores. Já os externalizantes

são facilmente identificados, além de causar incomodo ao cuidador (Gallo, 2006; Gallo & Williams, 2005; Gargiulo, 2003; Henley, Ramsey & Algozzine, 2002). Novamente, a diminuição dos escores dos problemas de comportamento externalizantes no pós-teste pode ter relação com a forma diferenciada que a monitora passou a olhar e trabalhar com o comportamento infantil externalizante após a intervenção.

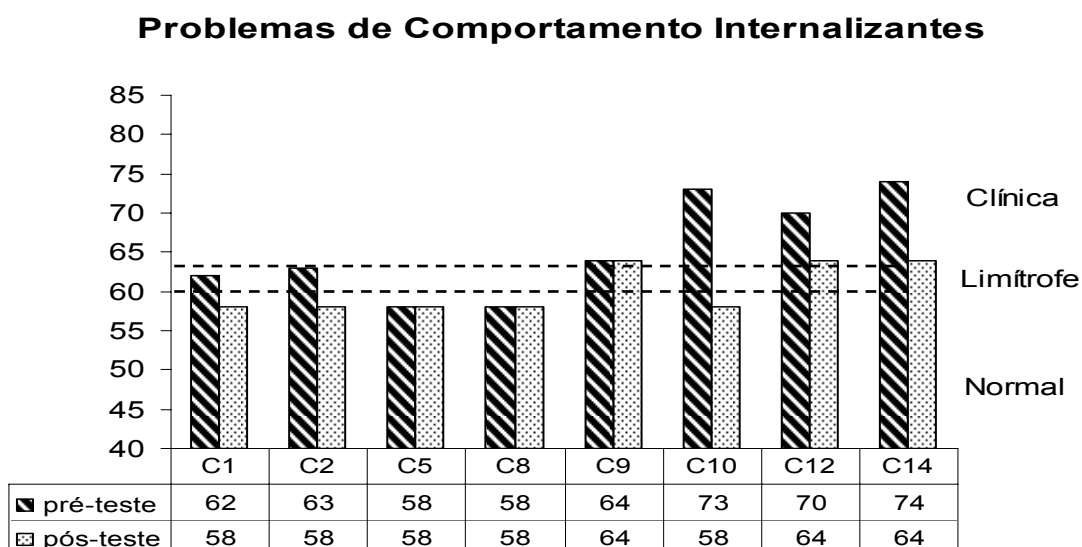


Figura 9. Escores dos Problemas de Comportamento Internalizantes das crianças através do CBCL na fase de pré e pós-teste

Os problemas de comportamento internalizantes apareceram em menor escala na avaliação das crianças, sendo que quatro crianças (C9, C10, C12 e C14) apresentaram escores da faixa clínica no pré-teste, outras duas ficaram na faixa limítrofe (C1 e C2) e C5 e C8 ficaram na faixa normal. Contudo, apenas C14 apresentou, predominantemente, comportamentos internalizantes, ou seja, uma diferença mínima de dez pontos entre os escores de comportamentos externalizantes e internalizantes. No pós-teste, os escores de problemas de comportamento internalizantes diminuíram para cinco crianças (C1, C2, C10, C12 e C14), sendo que destas, uma (C10) passou da faixa clínica para a faixa normal, duas da faixa limítrofe para a normal (C1 e C2) e outras duas (C12 e C14) mantiveram-se na faixa clínica, mesmo com escores mais baixos. As crianças C5 e C8 mantiveram seus escores inalterados.

Acima foi pontuado que a principal razão da maioria das monitoras ter escolhido as crianças participantes foi o alto índice de comportamentos externalizantes, dado fortalecido pelo relato delas sobre a principal dificuldade no trabalho com as crianças –

comportamentos agressivos. Entretanto, a única monitora que sinalizou que a maior dificuldade de trabalho era com as meninas mais velhas do abrigo, devido à inacessibilidade aos sentimentos destas crianças ou ao motivo de estarem tristes muitas vezes, foi M14, quem escolheu C14 para compor a díade, ou seja, a única criança que apresentou predominância de comportamentos internalizantes e escores clínicos no pré e pós-teste.

Outra intersecção sinalizada pelos dados obtidos, com base nos instrumentos utilizados para coleta de dados, foi aquela existente entre as práticas educativas do cuidador e o comportamento infantil. Várias pesquisas sobre os determinantes dos comportamentos externalizantes, bem como as que tratam do comportamento anti-social (que engloba muitos comportamentos externalizantes) apontam que a disciplina relaxada, a monitoria negativa e a punição inconsistente são práticas educativas presentes na relação cotidiana entre criança e cuidador (Patterson, Reid & Dishon, 1992; Webster-Stratton, 1997; Hallahan & Kauffman, 2000, 2003; Marinho 2003, Gomide, 2003), ou seja, aquelas práticas educativas negativas mais expressivas, através do IEP, no período de pré-teste.

Em outros estudos, há o questionamento do comportamento infantil influenciando o comportamento parental ou do cuidador. Nesta relação, os autores consideram a importância do temperamento infantil, visto que uma criança em tenra idade (ainda bebê), que apresenta um temperamento irritadiço, de choro fácil e inquieto, tem maiores chances de desenvolver comportamentos externalizantes, e conseqüentemente provocar algumas atitudes parentais (cuidadores) que ajam como reforçadores para o comportamento infantil coercitivo e hetero-agressivo (Kauffman, 2001; Patterson, 2002; Patterson, Reid, Eddy, 2002). O comportamento infantil interfere diretamente na escolha das práticas educativas dos cuidadores, principalmente aqueles que não possuem informações sobre os possíveis prejuízos decorrentes do uso das práticas educativas negativas. Aquelas crianças que chegam ao abrigo com um repertório acentuado de comportamentos externalizantes, podem gerar na monitora uma postura mais punitiva e coercitiva, visando diminuir a frequência dos comportamentos infantis indesejados. Esta postura pode causar o efeito contrário, ou seja, o incremento destas frequências, devido à confrontação que a criança fará diante dos comportamentos interativos aversivos da monitora.



Os dados obtidos por meio do CBCL demonstraram que ocorreram mudanças significativas no comportamento infantil, antes e depois da intervenção, o que pode sinalizar um efeito positivo do programa de intervenção em práticas educativas proposto neste estudo.

A seguir serão apresentados e discutidos os dados obtidos através das medidas contínuas de observação dos comportamentos de interação monitora-criança.

## Medida Contínua

### **Observação da Interação entre a monitora e a criança**

A apresentação dos dados de observação almeja relacionar os temas das sessões de intervenção com a evolução das categorias comportamentais. Por ser um número grande de dados, serão apresentados todos os dados correspondentes às monitoras M1 e M2, e as crianças por elas escolhidas: C1 e C2, sendo que os dados de M6 e C6 serão apresentados de acordo com a necessidade de clarificar ou reforçar algum dado importante. Os dados de M3 e C3 não serão considerados devido à saída desta antes do término da intervenção (nona sessão). Os dados de M6/C6, serão colocados em anexo (Anexo 16).

Cada figura apresentada, corresponde a uma categoria de comportamento de interação. A disposição da apresentação das figuras será: SI monitora e criança, categorias de interação simples e positiva da monitora e da criança – IVS, IVP, INVP da monitora e I e AP da criança e, por fim, as categorias de interação negativas: IVC e INVA da monitora e INEG da criança.

Nas Figuras relativas às categorias de interação monitora/criança, as medidas de observação estão divididas em 19 sessões. As sessões de intervenção compreendem da sessão 4 à sessão 15. A partir de agora, na apresentação e discussão dos dados serão utilizados os números correspondentes às sessões de observação e não de intervenção, para facilitar a visualização gráfica. Desta forma, por exemplo, a sessão 4 de observação, presente na figura, corresponde àquela realizada após a primeira sessão de intervenção, e assim sucessivamente.

### **Categorias *Sem Interação* (SI) – monitora e criança**

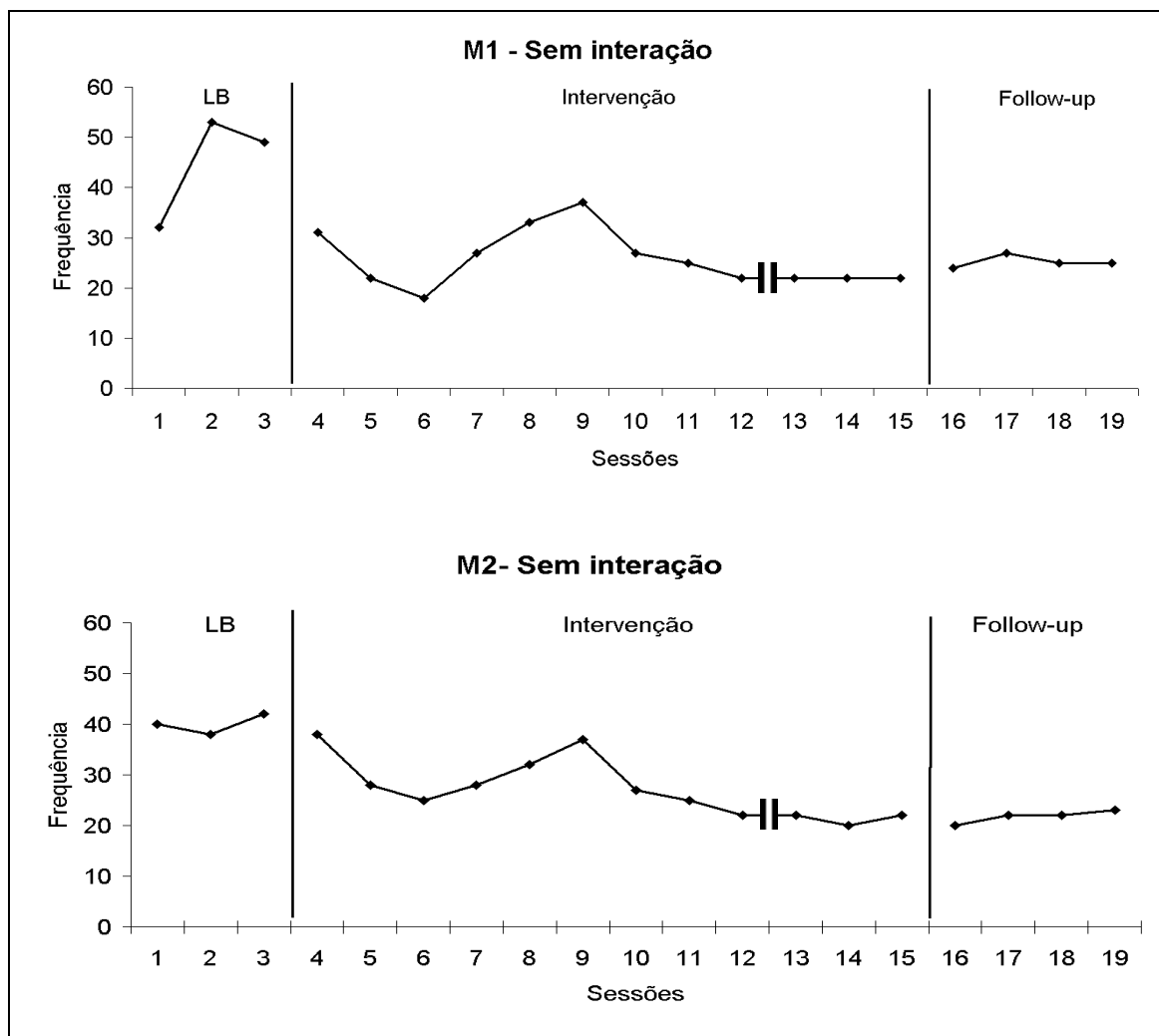


Figura 10. Frequência da categoria comportamental *Sem Interação* obtida a partir da observação de M1 e M2

A Figura 10 apresenta a mesma categoria de interação da monitora com a criança: *sem interação*, medidas em sessões de observação independentes com duas monitoras: M1 e M2. Nota-se que esta categoria foi freqüente nas sessões de observação de linha de base, ou seja, as monitoras interagiam pouco com as crianças durante a situação de observação. A medida de linha de base de M1 mostrou-se instável, no entanto, a evolução dos dados ao longo das sessões mostrou a mesma tendência de M2.

Na sessão 4, logo após ter sido discutido na intervenção a importância da observação do comportamento infantil foi dada como tarefa a observação e registro do comportamento infantil. A monitora (M1) passou a interagir mais com a criança e os comportamentos dessa categoria diminuíram de freqüência. A interação da monitora com a criança voltou a aumentar após as sessões 5 e 6, sendo que os temas principais eram: comportamento adequado e a importância do reforço contingente na manutenção destes comportamentos. A tarefa da semana foi observar e reforçar o comportamento

adequado da criança. Ainda na sessão 6 foram discutidas as dificuldades em reforçar o comportamento adequado, buscando melhorar esta habilidade das monitoras. Como possível consequência houve a diminuição da frequência desta categoria comportamental.

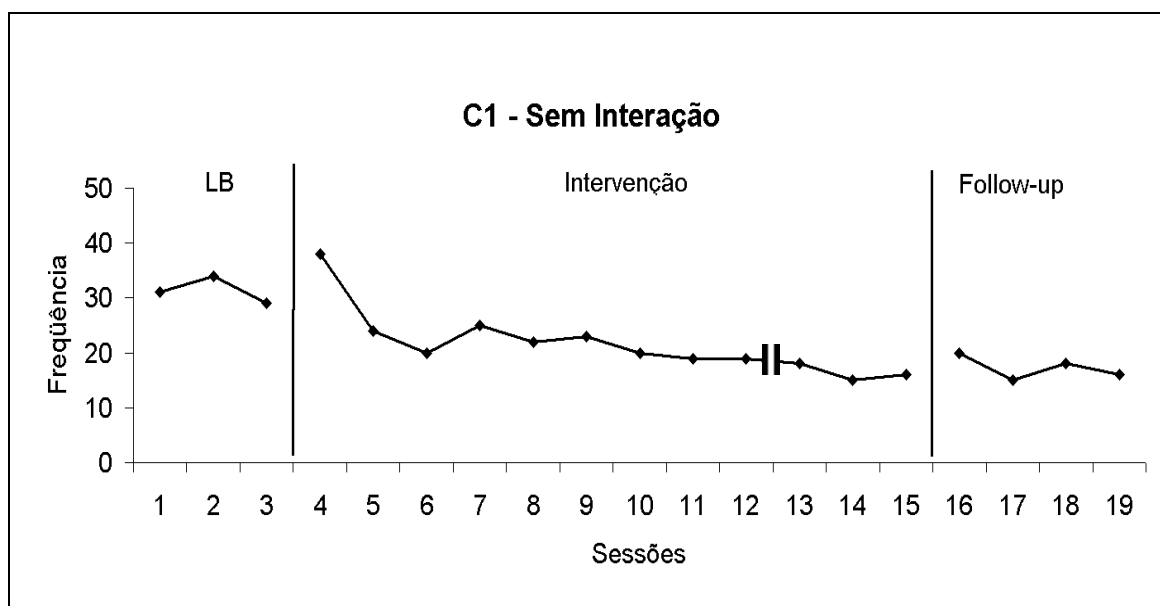
Nas sessões 7, 8 e 9, a frequência dos comportamentos desta categoria comportamental voltou a aumentar, ou seja, ambas as monitoras passaram a interagir menos com as crianças neste período. O tema das sessões, novamente, pode estar relacionado com esta alteração, visto que, na semana da sessão 7 foi iniciada a discussão sobre a instalação e manutenção do comportamento inadequado, apontando a atenção como um reforçador importante para a manutenção de alguns comportamentos como, por exemplo, o comportamento de birra, muito comum no abrigo. Na semana da sessão 8 o procedimento de ignorar o comportamento inadequado foi ensinado e foi feita uma simulação utilizando *roleplay*, além de ter sido solicitado às monitoras que até a sessão seguinte ignorassem os comportamentos inadequados mantidos por atenção. Tudo indica que, ao ignorar o comportamento inadequado, as monitoras diminuíram os períodos de interação com a criança. Na semana da sessão 9 foram discutidas as dificuldades para ignorar o comportamento inadequado infantil. Além disso, a pesquisadora fez uma intervenção junto à presidente do abrigo, que não entendia o porquê das crianças chorarem sem serem atendidas pelas monitoras durante uma crise de birra, dando atenção às crianças e interferindo na atuação da monitora. Após a orientação, a presidente diminuiu a interferência sobre o trabalho das monitoras com as crianças, o que possivelmente fez com que as monitoras se sentissem mais fortalecidas e pudessem ignorar os comportamentos de birra sem receio de serem repreendidas, diminuindo ainda mais a interação da monitora com as crianças.

A partir da sessão 10 de observação, a frequência desta categoria comportamental voltou a diminuir, ou seja, houve um aumento, a cada sessão, da interação das monitoras com as crianças. O motivo desta mudança, possivelmente estava relacionado ao fato de os temas das sessões subsequentes abordarem a importância da interação cuidador-criança na criação de um sistema eficaz de regras e consequências, bem como o quanto o comportamento inadequado concorre com o adequado. Ou seja, a partir do momento em que o comportamento adequado é reconhecido e recompensado, a tendência é que esse passe a aumentar e como ele não existe ao mesmo tempo em que o inadequado, por ser incompatíveis, este último passa a

diminuir (Catania, 1999; Sidman, 2003; Skinner, 2003). Nem mesmo o intervalo para as férias escolares fez com que as monitoras diminuíssem as interações com as crianças.

O *follow-up* após cinco meses mostrou que os comportamentos de interação das monitoras com as crianças mantiveram-se mais altos do que no início do trabalho, ou seja, os comportamentos relativos à categoria *sem interação* não voltaram a aumentar de frequência, mantendo-se abaixo dos níveis medidos na linha de base.

Na Figura 11 serão apresentados os dados referentes à categoria *Sem Interação* (SI) das crianças com relação às monitoras. De acordo com tal a figura, as duas crianças observadas apresentaram frequências elevadas desta categoria na medida de linha de base. No entanto, o que é importante salientar é que as crianças tiveram diminuição das frequências desta categoria ao longo do estudo, com pequena oscilação, não voltando, porém, em nenhum momento à linha de base, nem mesmo na fase de *follow-up*. Desta forma, pode-se concluir que as crianças passaram a interagir mais com as monitoras ao longo do processo de intervenção. Provavelmente, esse aumento na frequência de comportamentos de interação, ou a diminuição da categoria *sem interação*, foi uma resposta ao aumento dos comportamentos de interação da monitora para com elas.



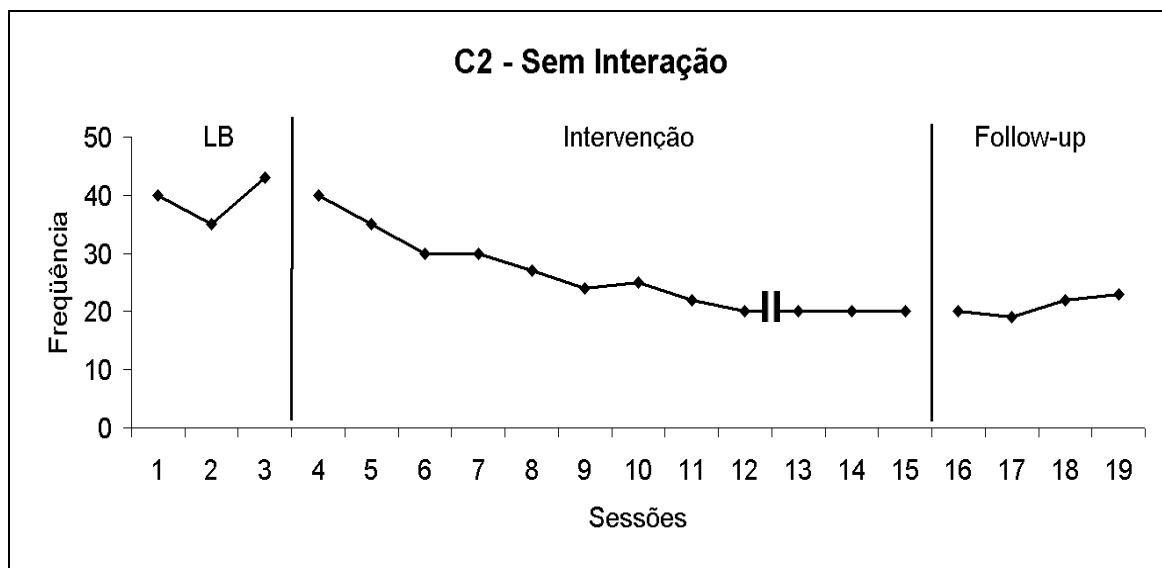
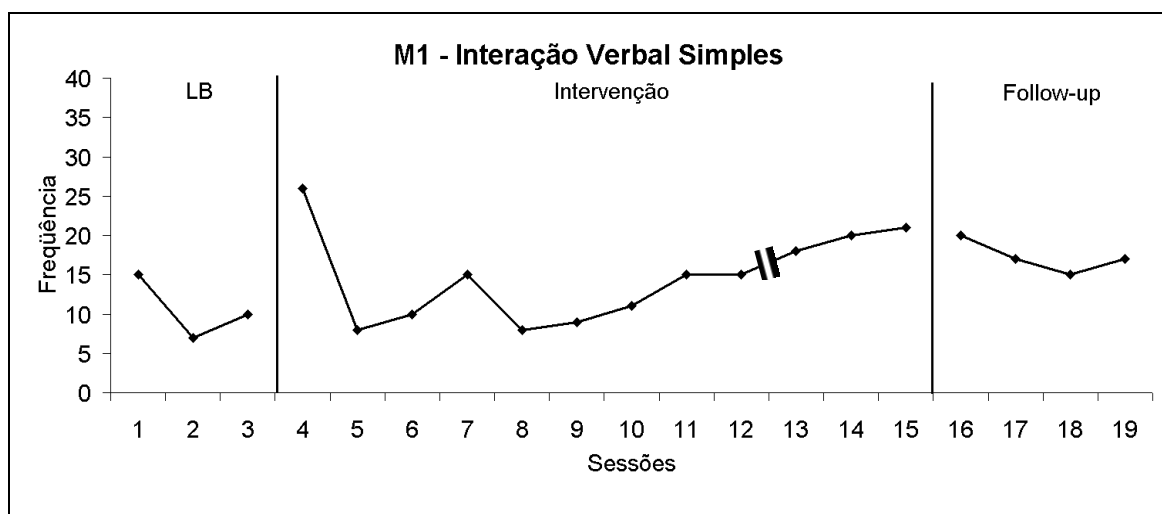


Figura 11. Frequência da categoria comportamental *Sem Interação* obtida nas sessões de observação de C1 e C2

### Categorias de interação simples : monitora (IVS) e criança (I)

A Figura 12 apresenta os dados da categoria *Interação Verbal Simples* das monitoras.

A *Interação Verbal Simples* (IVS) das monitoras, conforme mostra a figura acima, tinha frequência relativamente baixa na linha de base, no entanto, M1 apresentou uma evolução em linha de base relativamente instável. M1 e M2 apresentaram desempenhos diferentes, embora tenham sido similares no aumento da frequência desses comportamentos com relação à linha de base, não retornando aos níveis iniciais no final da intervenção, ou na fase de *follow-up*.



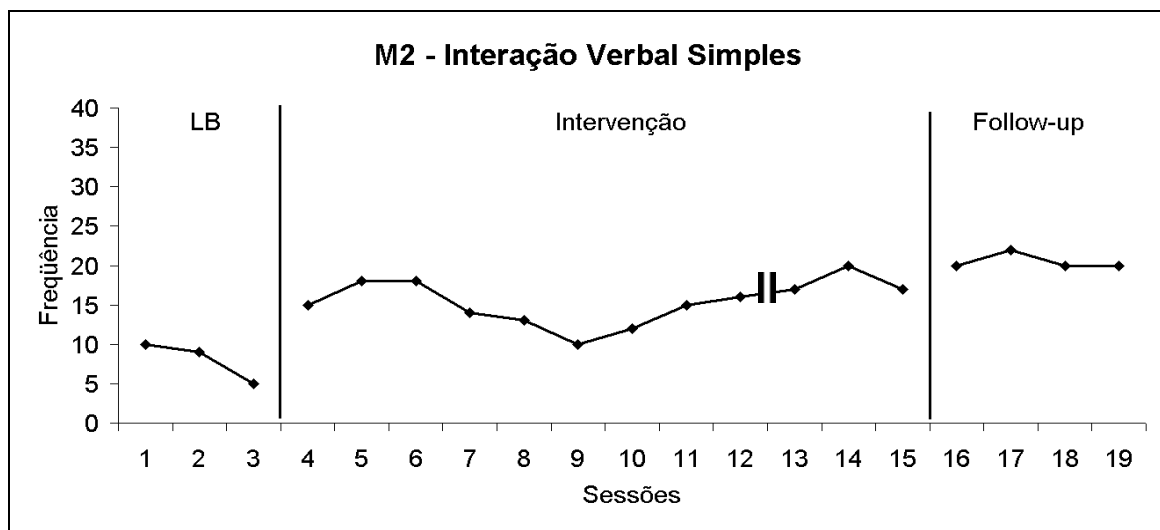


Figura 12. Frequência da categoria comportamental *Interação Verbal Simples* obtida através da observação de M1 e M2

Ao longo da intervenção, os comportamentos foram aumentando de frequência, não voltando à linha de base em momento algum até o final das medidas de *follow-up*. Entretanto, ao longo das sessões de intervenção, as frequências de *Interação Verbal Simples* não aumentaram muito, possivelmente porque as monitoras passaram a emitir mais comportamentos de interação positiva (elogios, beijos, entre outros), deixando os de interação simples em segundo plano.

Um ponto de destaque nesta categoria é que ela parece não ter variado tão regularmente quanto às outras com relação ao tema das sessões, possivelmente, como citado acima, devido à prevalência do uso de interações positivas na semana das sessões 5 e 6 e a diminuição da interação na semana das sessões 7, 8 e 9, devido ao uso do procedimento de retirada de atenção frente ao comportamento inadequado, frequentemente o comportamento de birra.

A seguir será apresentada a Figura 13 com os dados da categoria *Interação (I)* das crianças com a monitora.

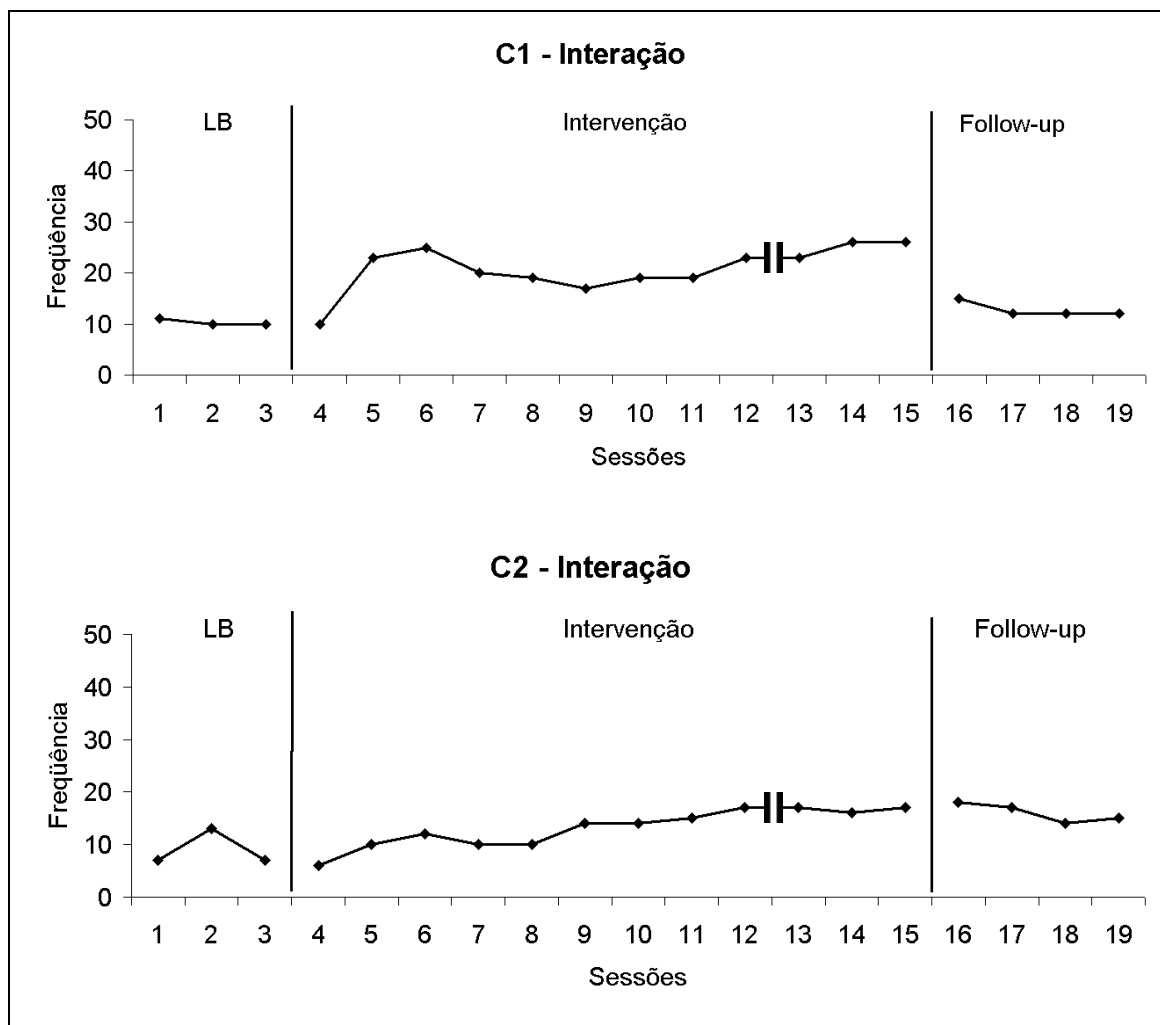


Figura 13: Frequência da categoria comportamental *Interação* obtida com base na observação de C1 e C2

Assim como os comportamentos das monitoras relativos à categoria *Interação Verbal Simples*, aqueles relativos à categoria *Interação* das crianças também aumentaram de frequência ao longo da coleta de dados. As frequências de C1 diminuíram na fase de *follow-up* em relação à fase de intervenção, entretanto, não retornaram às frequências obtidas na linha de base. C2 teve uma queda na frequência no *follow-up*, no entanto não apresentou menos variação que C1. Estes dados parecem demonstrar que conforme a monitora interagiu com a criança esta tendia a fazer a contrapartida aumentando a frequência da interação com a monitora também.

#### **Categorias de interação positiva : monitora (IVP e INVP) e criança (AP)**

A seguir, serão apresentados os dados da categoria *Interação Verbal Positiva* das monitoras.

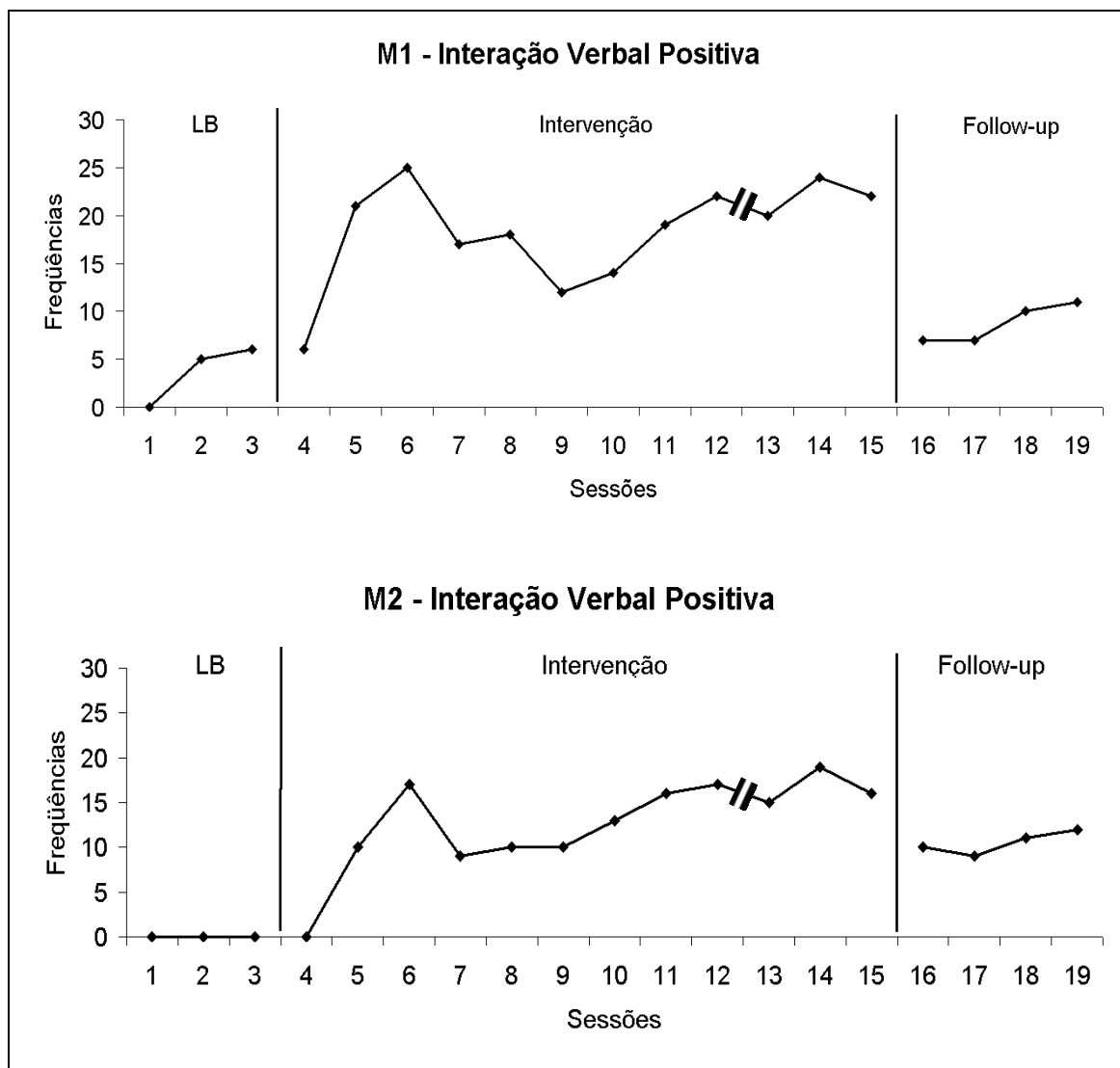


Figura 14. Frequência da categoria comportamental *Interação Verbal Positiva* obtida através da observação de M1 e M2

A frequência dos comportamentos de *Interação Verbal Positiva* de M1 e de M2 mostraram um desempenho diferente, sendo que M1 não apresentou nenhum comportamento dessa categoria em linha de base e M2 não apresentou nenhum na primeira sessão, mas depois foi aumentando a frequência de emissão desses comportamentos, mostrando desempenho ascendente.

Na semana da sessão 4 de observação, na qual foi discutida a importância da observação do comportamento infantil, as monitoras não apresentaram alteração na frequência de comportamento desta categoria, possivelmente por estarem atentas ao registro do comportamento infantil e não às suas consequências. Nas sessões 5 e 6, a frequência dos comportamentos desta categoria aumentou, provavelmente devido ao tema trabalhado e, principalmente, à tarefa solicitada: observar, registrar e reforçar



positivamente os comportamentos adequados das crianças diariamente. O fato de estarem focadas nos comportamentos infantis adequados, fez com que as monitoras utilizassem mais reforço positivo contingente ao comportamento infantil e, com isso emitissem mais comportamentos de interação verbal positiva, como por exemplo: M1 - “parabéns! Você ajudou o seu amigo” ou M2 - “Você merece um beijo, brincou sem brigar”.

Um fato chamou atenção: quando foi solicitada a tarefa de observar e reforçar o comportamento adequado, as monitoras disseram que seria uma tarefa difícil de cumprir, visto que as crianças escolhidas não apresentavam comportamentos adequados. No entanto, na semana seguinte, chegaram surpresas à sessão de intervenção, mostrando os registros realizados. Mais um indício da importância da observação e registro do comportamento infantil para a alteração do comportamento do cuidador.

A frequência desta categoria comportamental nas sessões 7, 8 e 9 de intervenção voltou a diminuir para M1 e M2, ou seja, as monitoras passaram, com menor frequência, a interagir positivamente por meio da fala. O tema das sessões e as tarefas solicitadas, novamente, poderiam estar relacionados com esta alteração, visto que na semana da sessão 7 foi iniciada a discussão sobre a instalação e manutenção do comportamento inadequado, apontando a atenção como um reforçador importante para a manutenção de alguns comportamentos como, por exemplo, o comportamento de birra, muito comum no abrigo. Na semana da sessão 8 o procedimento de ignorar o comportamento inadequado foi ensinado, sendo feita uma simulação utilizando *roleplay*, além de ser solicitado às monitoras que até a sessão seguinte elas ignorassem os comportamentos inadequados mantidos por atenção, o que fez com que, ao ignorarem estes comportamentos, as monitoras diminuíssem os períodos de interação com elas. Na semana da sessão 9 foram discutidas as dificuldades para ignorar o comportamento inadequado infantil. Além disso, o que parece ter tido um importante peso na diminuição da frequência destes comportamentos foi a tarefa solicitada após estas sessões: observar, registrar e ignorar os comportamentos inadequados mantidos por atenção, o que na maioria das vezes eram comportamentos de birra. Desta forma, as monitoras passaram a focar sua atenção no comportamento inadequado e ignorá-lo, tendo por consequência uma diminuição da atenção frente aos comportamentos adequados e o reforço positivo contingente a eles. Mesmo diminuindo com relação às

três primeiras sessões, não houve um retorno para os níveis de linha de base, para ambas as monitoras.

A partir da semana da sessão 13 de observação, a do retorno das férias escolares, o IVP das monitoras apresentou uma pequena queda, mas na semana seguinte voltou a índices anteriores, com frequências mais elevadas. Essa diminuição dos comportamentos de Interação Verbal Positiva pode estar relacionada à readaptação às regras e até mesmo à figura da monitora, visto que muitas crianças saem da instituição nas férias para passear com voluntários e, mesmo as que ficam, vivenciam um período de flexibilização das regras e da rotina neste período.

O *follow-up* de cinco meses mostrou que os comportamentos relativos à categoria IVP da monitora com as crianças diminuíram se comparados às frequências obtidas ao longo da intervenção, porém não houve retorno aos índices iniciais de linha de base, e ainda, da primeira medida de *follow-up* para a última, a frequência aumentou, provavelmente por ter passado o período de adaptação à rotina após as férias de final de ano.

Conforme Figura 14, as medidas da categoria *Interação Não Verbal Positiva* (INVP) seguem a mesma tendência da categoria *Interação Verbal Positiva* (IVP), ou seja, começaram com a frequência baixa ou zerada (M1) na linha de base, aumentaram nas sessões 5 e 6, apesar desse aumento ter sido em níveis diferentes para M1 e M2, ou seja, M1 teve um aumento mais acentuado da sessão 4 para a 5 e estabilizou na 6. M2 teve um aumento menos acentuado da sessão 4 para a 5 e mais acentuado na sessão 6. Já nas sessões 7, 8 e 9 houve uma diminuição, possivelmente devido aos procedimentos de redução do comportamento infantil inadequado. A partir da sessão 10 de observação, as frequências voltaram a se elevar, com leve declínio após a sessão 13, quando houve o retorno das férias escolares.

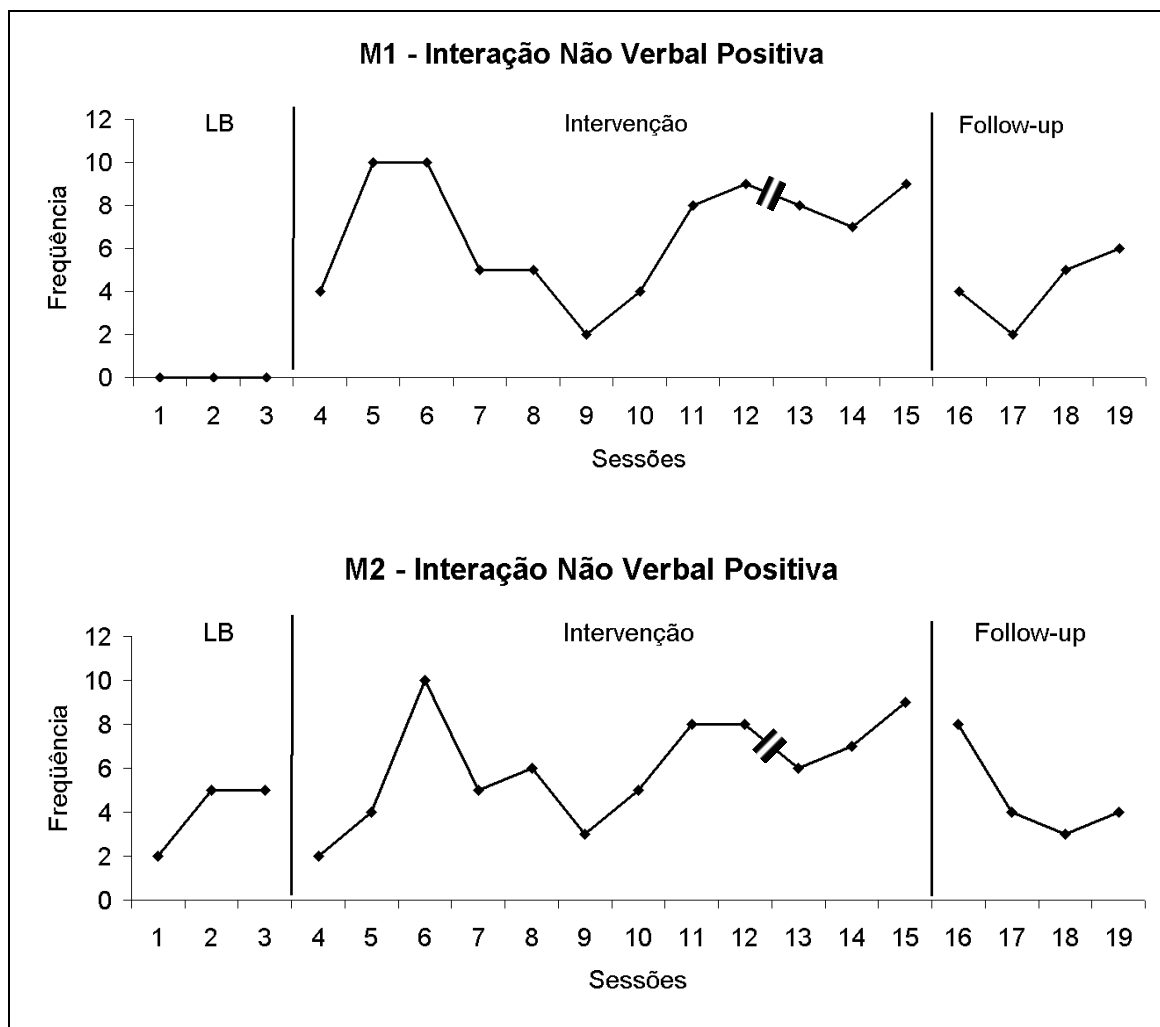


Figura 15. Frequência da categoria comportamental *Interação Não Verbal Positiva* obtida através da observação de M1 e M2

No *follow-up*, M1 apresentou uma queda na frequência com relação à medida durante o período de intervenção, no entanto, esta ainda ficou acima da linha de base, que foi zero. Por outro lado, M2 apresentou uma queda nas três últimas sessões de *follow-up*, ficando a frequência dessas sessões abaixo da frequência das duas últimas sessões de LB.

A seguir, serão apresentadas as frequências referentes à categoria *Aprovação*, categoria de comportamento da criança com relação à monitora. Esta categoria encerra a apresentação das categorias comportamentais positivas, tanto da monitora quanto da criança.

Na linha de base os comportamentos de aprovação e demonstração de afeto da criança pela monitora eram pouco frequentes. Nas sessões 5 e 6, estes comportamentos passaram a ocorrer mais frequentemente, principalmente para C1, visto que a evolução dos comportamentos de C2 foi menos acentuada. Esse aumento foi, provavelmente,

decorrente do aumento dos comportamentos verbais e não verbais das monitoras dirigidos às crianças. Durante a sessão 6 de observação, C1, que freqüentemente interagiu de forma agressiva com a monitora e com as outras crianças, disse a uma outra criança do grupo que era para ele se afastar, usando a seguinte frase: “*sai, eu estou tentando ser bonzinho!*”. Esta colocação de C1 demonstra que ele percebeu que, comportando-se de forma adequada (sendo “bonzinho”), conseguiria recompensas, ou seja, receberia mais atenção e afeto quando emitisse o comportamento adequado esperado do que quando fosse agressivo.

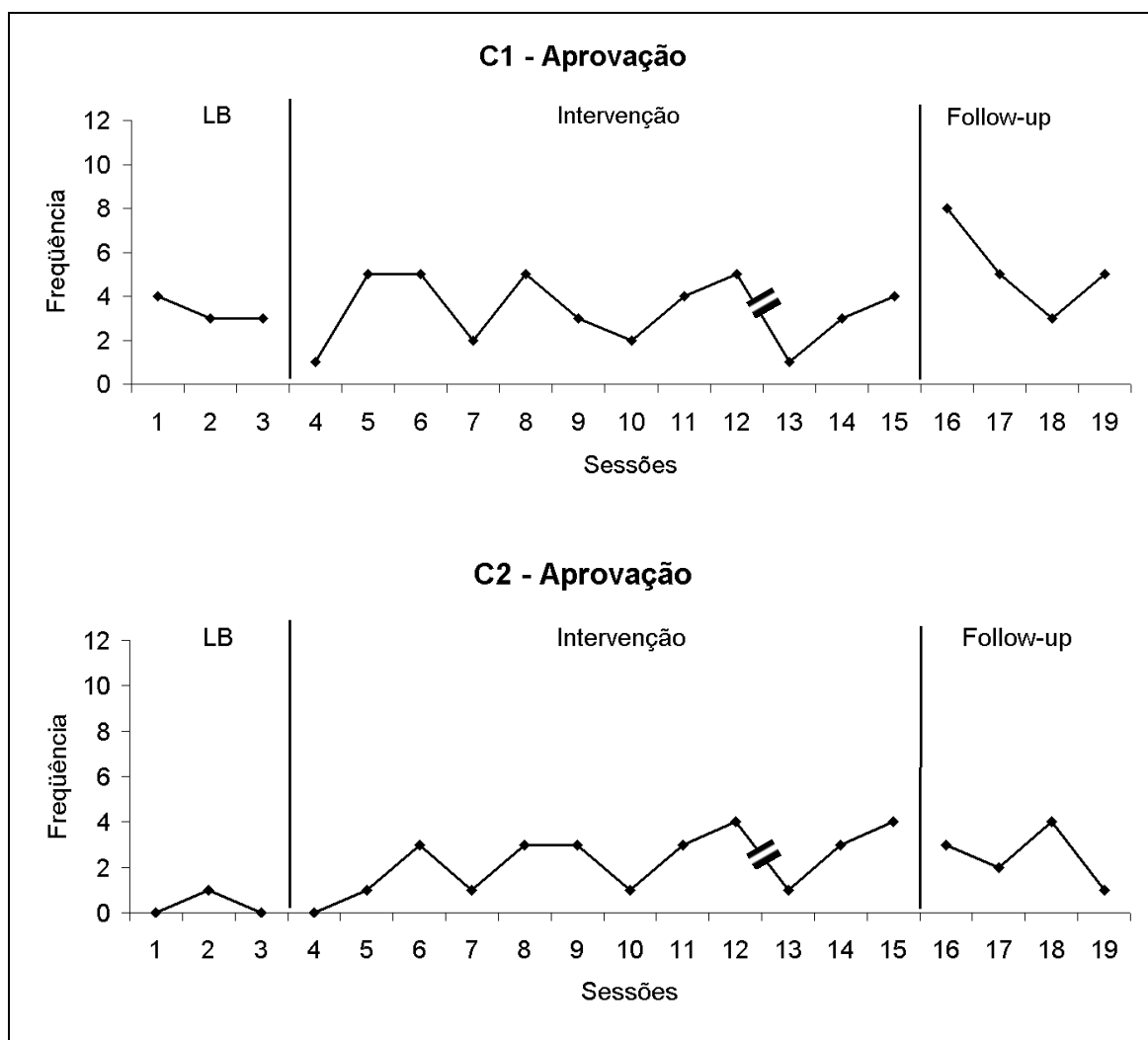


Figura 16. Frequência da categoria comportamental *Aprovação* obtida na observação de C1 e C2

Na linha de base os comportamentos de aprovação e demonstração de afeto da criança pela monitora eram pouco freqüentes. Nas sessões 5 e 6, estes comportamentos passaram a ocorrer mais freqüentemente, principalmente para C1, visto que a evolução dos comportamentos de C2 foi menos acentuada. Esse aumento foi, provavelmente, decorrente do aumento dos comportamentos verbais e não verbais das monitoras

dirigidos às crianças. Durante a sessão 6 de observação, C1, que freqüentemente interagia de forma agressiva com a monitora e com as outras crianças, disse a uma outra criança do grupo que era para ele se afastar, usando a seguinte frase: *“sai, eu estou tentando ser bonzinho!”*. Esta colocação de C1 demonstra que ele percebeu que, comportando-se de forma adequada (sendo “bonzinho”), conseguiria recompensas, ou seja, receberia mais atenção e afeto quando emitisse o comportamento adequado esperado do que quando fosse agressivo.

Na sessão 7 os comportamentos de aprovação, tanto de C1 como de C2, diminuíram de freqüência, possivelmente devido à diminuição dos comportamentos de interação positiva das monitoras e, principalmente, devido à retirada de atenção que a monitora passou a fazer diante do comportamento inadequado. No entanto, percebeu-se um pequeno aumento na freqüência na sessão 8, provavelmente no intuito de se reconciliar com a monitora, pois logo após M2 ignorar um comportamento de birra de C2, essa passou a elogiá-la, com a seguinte frase: *“você tá bonita hoje, tia”*. Após a sexta sessão, a freqüência destes comportamentos continuou alta para C2, porém C1 já apresentou diminuição.

Possivelmente, C1 apresentou uma diminuição da freqüência dos comportamentos de aprovação nas sessões 9 e 10 pois, durante estas semanas, as monitoras passaram a estipular regras para as crianças (arrumar a mochila da escola, guardar os sapatos, entre outras), e essas pareciam não assimilar essas regras prontamente. C2 não apresentou alteração na sessão 9, mas a freqüência dos comportamentos de aprovação diminuiu na sessão 10. No entanto, nas sessões 11 e 12, as crianças, provavelmente, estavam habituadas as novas regras, e, cientes de algumas conseqüências estabelecidas para o não cumprimento das mesmas, como por exemplo, não participar da escolha do DVD que assistiriam à tarde, ou não jogar videogame naquele dia, e assim, os comportamentos de aprovação voltaram a aumentar, para ambas. Pesquisadores apontam que quando as regras são claras e as conseqüências pela sua quebra também o são, a criança entenderá que sofrer a conseqüência é de responsabilidade dela, pois optou por não cumpri-las (Gomide, 2004; Webster-Stratton, 1998).

Como nas outras categorias de interação positiva, na sessão 13, realizada após as férias escolares, houve uma diminuição na freqüência dos comportamentos de

aprovação das crianças, sendo que, neste caso especificamente, a frequência de comportamentos de C1 ficou abaixo da linha de base.

### Categoria Brincar Junto

A categoria Brincar Junto será apresentada separada das outras, por não ter se encaixado em nenhum padrão de mudança que as outras categorias apresentaram. A Figura 16 mostrará os dados desta categoria.

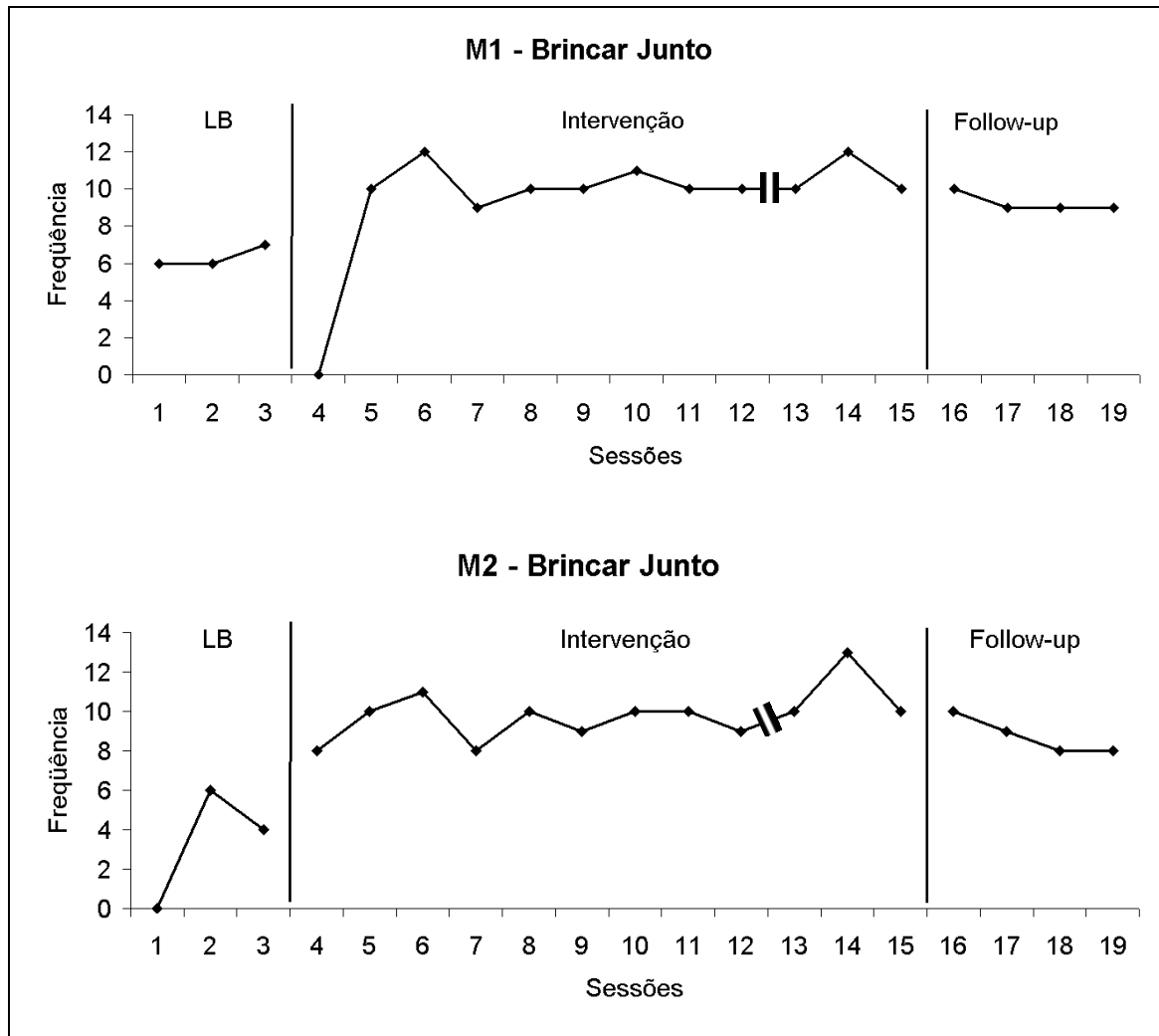


Figura 17. Frequência da categoria comportamental *Brincar Junto* obtida através da observação de M1 e M2

A linha de base de M1 era estável e a frequência de comportamento já era relativamente alta, apenas apresentando uma queda súbita na sessão 4, justificada pela realização da tarefa solicitada após esta sessão, que era registrar os comportamentos das crianças. Desta forma, M1 ficou apenas interagindo verbalmente e não participou ativamente das brincadeiras. No entanto, nas sessões 5 e 6 a frequência destes comportamentos aumentou, mantendo-se alta inclusive nas medidas de *follow-up*. Já a

linha de base de M2 não era estável, porém a evolução do comportamento ao longo das sessões mostrou-se mais estabilizado.

O aumento progressivo no decorrer das medidas obtidas nas sessões de observação pode ter sido propiciado pela colocação das monitoras com um grupo reduzido de crianças em um lugar fechado, com várias possibilidades de jogos e brinquedos. Por outro lado, havia a possibilidade da monitora se engajar em alguma atividade paralela à das crianças, como apenas observar, por exemplo, o que aconteceu com M1 durante a primeira sessão de observação. Esse dado pode sinalizar que houve um aumento no repertório de interação da monitora com a criança em atividades lúdicas, normalmente de interesse da criança.

### Categorias de interação negativa : monitora (IVC E INVA) e criança (INEG)

A seguir, serão apresentados os dados relativos à categoria comportamental *Interação Verbal Coercitiva* (IVC) das monitoras com relação às crianças.

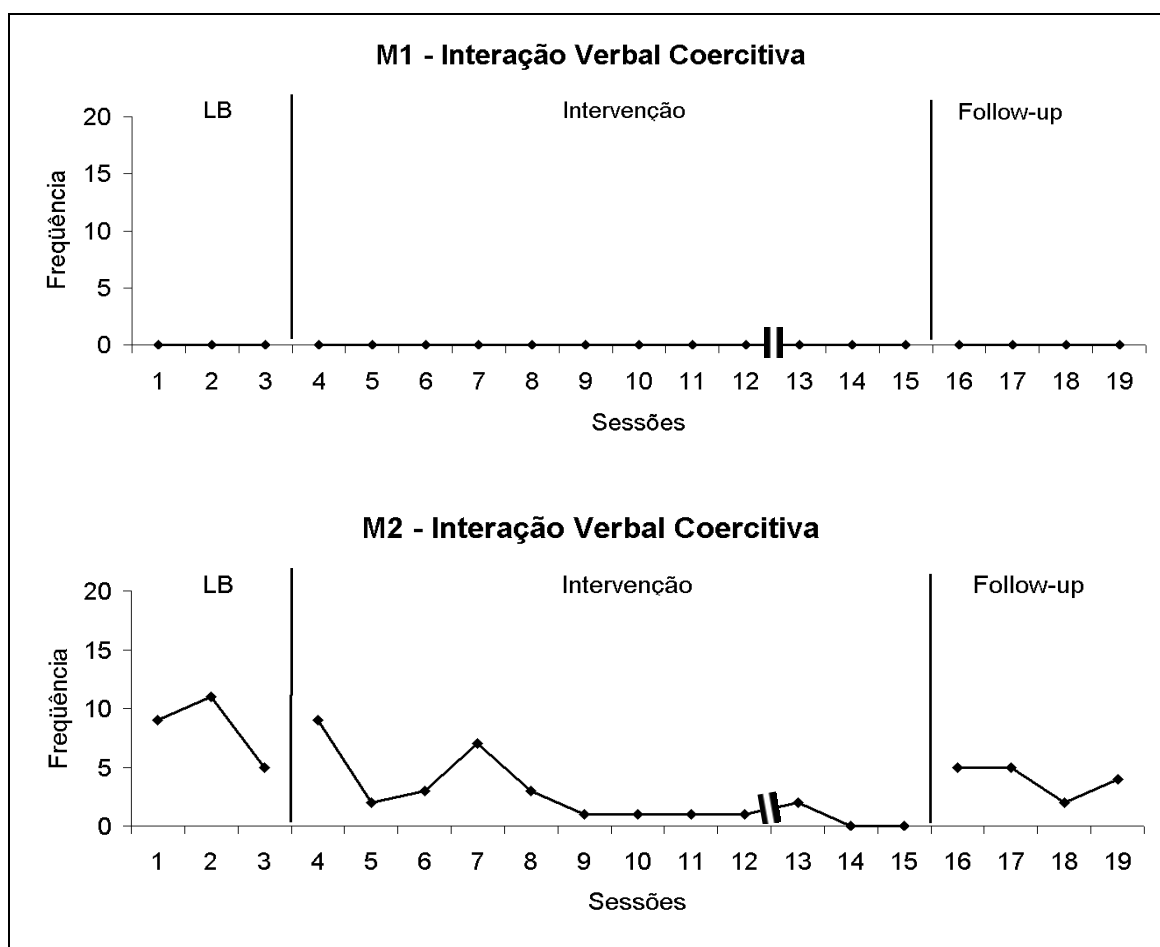


Figura 18. Frequência da categoria comportamental *Interação Verbal Coercitiva* obtida na observação de M1 e M2

M1 não apresentou comportamentos da categoria *Interação Verbal Coercitiva*. Em contraste, apesar de M2 não ter apresentado uma linha de base estável, como era esperado, seus comportamentos de interação verbal coercitiva foram diminuindo gradativamente ao longo da intervenção, chegando a zero nas duas últimas sessões. Na sessão 5, a frequência desses comportamentos de M2 diminuiu, pois a mesma estava focada no comportamento adequado e nas formas de reforçá-lo positivamente, no entanto, na sessão 7, a frequência desses comportamentos aumentou, possivelmente, também, devido ao tema trabalhado durante a sessão de intervenção e a tarefa proposta, que era observar e registrar os comportamentos inadequados. Isto fez com que a monitora focasse sua atenção no comportamento infantil inadequado, e com isso, agisse sobre estes comportamentos da forma como estava habituada anteriormente. Como exemplo deste tipo de interação, pode-se citar a fala de M2 quando C2 tirou o gibi da mão de outra criança de forma agressiva: “Que feio, eu já te falei que assim a *tia* não gosta, e ninguém vai querer brincar com você, nunca mais”.

A partir da sessão 8, a discussão sobre a influência negativa dos comportamentos verbais coercitivos ou aversivos durante a consequência do comportamento inadequado foi intensificada e isso, parece ter interferido na diminuição destes comportamentos emitidos pelas monitoras.

Os comportamentos verbais coercitivos diminuíram tanto nas semanas em que M2 estavam focadas na apresentação de reforço positivo contingente ao comportamento infantil adequado, quanto quando a mesma estava ignorando o comportamento infantil inadequado mantido por atenção, ou aplicando alguma consequência à quebra de regras. Isto demonstra, possivelmente, que estes procedimentos são concorrentes e incompatíveis com os comportamentos coercitivos das monitoras direcionados às crianças.

Conforme Figura 19 a seguir, na categoria *Interação Não Verbal Aversiva* a frequência de linha de base de M1 foi bastante instável, no entanto, durante as sessões de observação no período de intervenção, essa monitora apresentou comportamentos desta categoria apenas após as sessões 7 e 13, sendo que a sessão 7 foi aquela em que as monitoras deveriam focar o comportamento inadequado e por isso aumentava a suscetibilidade para tal comportamento. No caso de M1, isso foi representado pelo comportamento de balançar a cabeça em sinal de desaprovação frente ao



comportamento de C1 de empurrar o colega durante a brincadeira. No *follow-up*, a frequência dos comportamentos não verbais aversivos voltaram a aumentaram consideravelmente em M1, o que pode estar relacionado ao aumento súbito do número de crianças abrigadas na ocasião em que foi realizado o *follow-up*. Nesse período, as monitoras se queixaram do excesso de trabalho, principalmente com as crianças do B3 (acima de 5 anos).

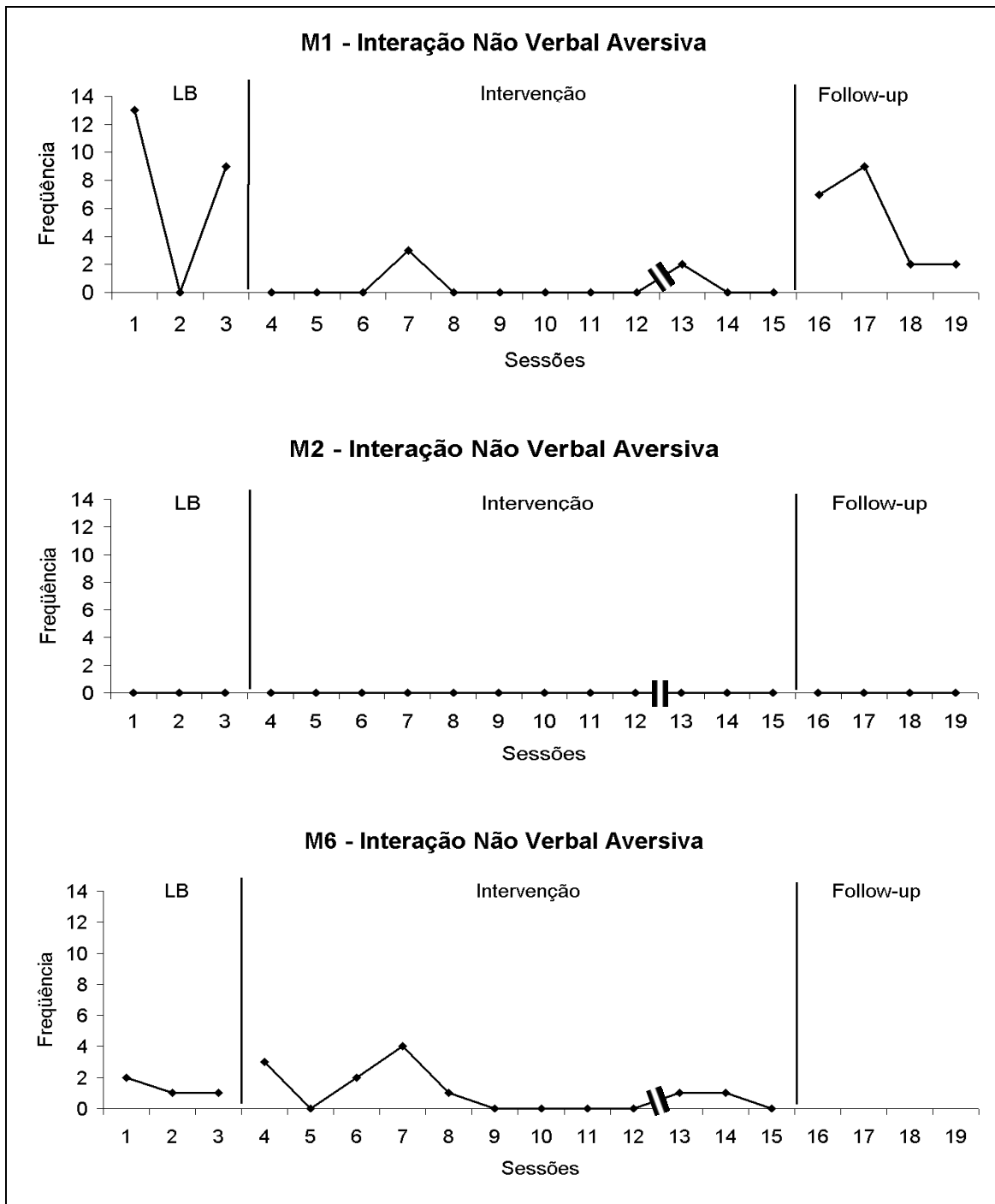


Figura 19: Frequência da categoria comportamental *Interação Não Verbal Aversiva* obtida na observação de M1, M2 e M6

Na Figura 19, foi apresentado o gráfico de frequência de comportamentos da categoria INVA de M6 para comparação com os de M1, pois M2 não apresentou comportamentos dessa categoria. M6 apresentou o mesmo aumento da frequência na sessão 7, reforçando o dado de M1. Da mesma forma que M1, M6 também apresentou diminuição da frequência após a sessão 8, chegando a zero nas sessões 9, 10, 11 e 12, com um discreto aumento de frequência na sessão 13, após as férias. Por não ter medida de *follow-up* de M6, não foi possível fazer a comparação da evolução total dos comportamentos desta categoria em M1 e M6.

Por fim, na Figura 19 serão apresentados os dados da categoria Interação Negativa (INEG) das crianças com relação às monitoras. O desenvolvimento dessa categoria comportamental foi similar à maioria das apresentadas até então, com modificações mais acentuadas nas sessões 5 e 6, seguida das sessões 7, 8 e 9 e depois da décima sessão.

Durante a linha de base, C1 teve uma frequência mais alta de INEG do que C2. Iniciada a intervenção, tal frequência caiu e apresentou o mesmo padrão de oscilação do que a curva de C2.

Nas sessões 7 e 8 a frequência dos comportamentos de interação negativa das crianças voltou a aumentar, provavelmente em decorrência da retirada de atenção da monitora frente aos comportamentos infantis inadequados, principalmente os comportamentos de birra. Nesses casos, era esperado que as crianças enfrentassem negativamente a monitora com o intuito de obter atenção, o que ocorria na maioria das vezes por xingamentos e gritos. Esta retirada de atenção permanente, caracteriza a retirada do reforço positivo realizado pela atenção contingente ao comportamento de birra.

Conforme descrevem alguns autores da Análise do Comportamento, inclusive Skinner (2003), o procedimento de extinção de dado comportamento depende da história de reforçamento que o precedeu, sendo que, se esta for longa e intensa, a curva de emissão do comportamento demorará a entrar em declínio. Além desta dificuldade, Skinner (2003) descreve que a diminuição da emissão de comportamentos em processo de extinção poderá sofrer interferências de efeitos emocionais, pois segundo ele “o não-reforço de uma resposta leva não somente a uma extinção operante, mas também a uma

reação comumente denominada frustração ou cólera” (p.77). Desta forma, é possível entender porque os comportamentos de interação negativa das crianças aumentaram quando houve a retirada da atenção contingente ao comportamento inadequado, ou seja, quando se retiraram totalmente os reforçadores principais que o mantinham.

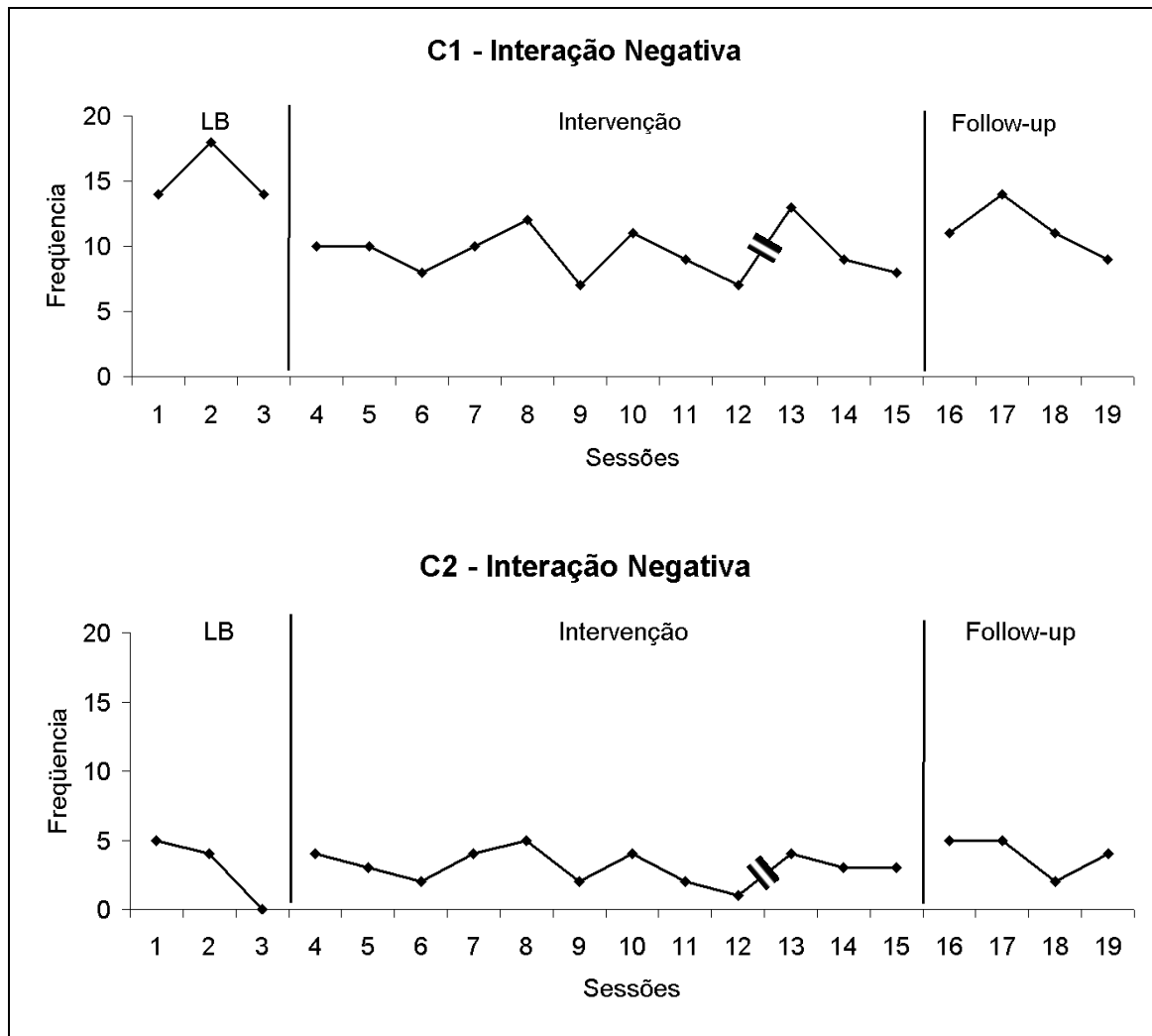


Figura 20. Frequência da categoria comportamental *Interação Negativa* obtida através da observação de C1 e C2

Na sessão 10 a frequência dos comportamentos da categoria INEG voltou a aumentar para ambas as crianças. Isso pode estar relacionado ao período de apresentação das novas regras pela monitoras e a adaptação das crianças a elas. Nas sessões seguintes, estes comportamentos voltaram a diminuir, já que, provavelmente, não foram reforçados pela monitora. No *follow-up*, C1 e C2 apresentaram uma discreta diminuição das frequências, sem retornar a LB.

Enfim, a análise dos dados obtidos através de medidas contínuas de observação do comportamento da monitora e do comportamento infantil mostrou uma relação direta

com os temas discutidos nas sessões de intervenção, principalmente com as tarefas solicitadas às monitoras no intervalo entre cada sessão. As sessões mais expressivas, em termos de mudanças nas interações da díade monitora-criança, foram as sessões 5 e 6; 7 e 8; 10 e por fim a 13. As sessões 5 e 6 por terem acontecido na semana em que foi discutida a importância do reforço positivo como mantenedor do comportamento adequado, inclusive desmistificando a idéia de que o comportamento adequado nada mais é do que obrigação da criança e que por isso não deve ser reforçado, ou que excesso de reforço pode deixar as crianças “mimadas”. Essa desmistificação proporcionou, possivelmente, o aumento de comportamentos de interação simples e positivos por parte das monitoras e, em resposta, as crianças passaram a interagir mais e aumentaram a frequência dos comportamentos de aprovação.

Tal fato veio reforçar os pressupostos de que pais e cuidadores não têm o hábito de reforçar ou mesmo observar o comportamento adequado e, que estes são relegados a segundo plano frente aos inadequados (Ferreira & Marturano, 2002; Gomide, 2002; Gomide, 2004; Hübner, 2002; Marinho, 1999), fato exposto, também, pela maioria das monitoras, as quais disseram que seria impossível realizar a tarefa proposta de observação e reforço do comportamento adequado da criança, visto que as crianças escolhidas eram “terríveis” e, que só tinham comportamentos inadequados. Na semana seguinte, as monitoras voltaram surpresas com a constatação de que as crianças, também, emitiam comportamentos adequados e que aumentavam a sua frequência diante do reforço positivo contingente.

Ao iniciar a discussão sobre comportamentos inadequados e implementação dos procedimentos de retirada de atenção contingente aos comportamentos inadequados assim mantidos, os comportamentos de interação coercitivos e aversivos das monitoras com as crianças passaram a diminuir, pois o procedimento implicava em retirada total de atenção, o que antes era feito por meio de pequenas broncas e chantagens, como por exemplo: M2 – “você fica muito feio fazendo isso, até parece um bebê!”; ou ainda M6: “assim não dá, eu vou acabar ficando doente deste jeito, vocês vão me matar!”; ou M2 – “a é assim, então não precisa mais falar comigo!”. Além das verbalizações, olhares e balançar negativamente a cabeça com frequência, também, ocorriam interações não verbais coercitivas utilizadas frequentemente. As monitoras verbalizaram, no início da primeira sessão sobre comportamento inadequado, que faziam qualquer coisa para a criança perceber que ela estava descontente com aquele comportamento, mas que

ficavam frustradas, pois a criança parecia se divertir com as advertências. Em seguida, foi explicado a elas como se dava o reforçamento intermitente e o fortalecimento, a partir de então, do comportamento inadequado mantido por atenção (Skinner, 2003).

Outro forte indicador do uso excessivo de ameaças e chantagens seguidas de frustração da monitora pela ineficácia desses procedimentos, foram os altos escores da prática educativa *disciplina relaxada* do IEP (Inventário de Práticas Educativas) durante a medida de pré-teste. Ou seja, eram muito comum às monitoras usarem de ameaças ou chantagens, por exemplo: M6 – “Se você derrubar o suco vai ficar sem ver novela três semanas” - obviamente, ela não conseguiria controlar e fazer cumprir este tipo de conseqüência. Ou ainda, outras situações que denotavam a incompatibilidade entre o comportamento infantil inadequado e a conseqüência imposta, exemplo: M2 – “você vai ficar um mês de castigo sem jogar videogame” – motivo do castigo: a criança quebrou um vidro de shampoo brincando no banho e xingou a monitora de “feia”.

Iniciado o procedimento de retirada de atenção frente ao comportamento inadequado, como era esperado, a categoria *Sem Interação* das monitoras voltou a aumentar de freqüência, visto que elas estavam focadas em ignorar os comportamentos infantis inadequados, além de registrá-los. No entanto, na semana seguinte, a freqüência de SI voltou a diminuir e o IVP e INVP (*Interação verbal e não verbal positiva*) passaram a aumentar, ou seja, as monitoras começaram a utilizar o procedimento de atenção diferencial. Esse quadro também pode ter favorecido para a diminuição dos comportamentos de interação coercitiva (IVC), pois esses se mostraram concorrentes e incompatíveis com os de interação positiva e com o procedimento de extinção do comportamento inadequado (Catania, 1999; Sidman, 2003).

Caminhando com o programa de intervenção, a discussão sobre a importância das regras e das conseqüências entrou em foco. No abrigo já havia regras, entretanto como discutido na apresentação dos dados do IEP (Inventário de Práticas Educativas), as regras eram postas por meio de *supervisão estressante* (Gomide, 2004, 2006), demonstrado pelos elevados escores de *monitoria negativa* na medida de pré-teste. Ou seja, as monitoras anunciavam, excessivamente, as regras, sem negociá-las ou, ainda, sem mostrar as conseqüências para o não cumprimento das mesmas, não possibilitando que a criança se responsabilizasse por sua quebra. Com a abordagem desse assunto, nas sessões de intervenção, as monitoras passaram a rever a forma de anunciar as novas regras, e até mesmo o sistema de regras existentes na relação delas com as crianças, no

entanto, este processo foi lento. Após a primeira sessão de intervenção sobre o assunto (sétima sessão), as monitoras demonstraram mais ansiedade, e passaram a criar mais regras, anunciando-as e cobrando-as de forma massificante. Isto fez com que os comportamentos de interação negativa (INEG) das crianças aumentassem, em confronto com a nova situação imposta, de forma semelhante com a situação descrita por Gomide (2004,2006) ao relatar o estresse gerado nas relações de cuidadores e crianças num cenário de supervisão estressante. Isto foi discutido na seqüência e, através de *roleplay*, foram feitos alguns ajustes, o que se mostrou efetivo na prática, visto que na semana seguinte o IVP e o INVP das monitoras aumentaram, assim como os comportamentos de aprovação das crianças. Em contraponto, diminuíram os comportamentos de interação negativa das crianças. Estas mudanças também foram sentidas na aplicação pós-teste do IEP, no qual os escores de *monitoria negativa* diminuíram acentuadamente.

Abordar o tema violência contra a criança foi importante, pois a maioria das monitoras achava que isto não lhes dizia respeito, pois sabiam que não podiam bater nas crianças devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, ao discutir os efeitos do abuso psicológico e da negligência afetiva, muitas delas relataram que, em várias situações, chamaram as crianças de “feia”, discutiram com elas diante de visitas e pessoas estranhas, repreenderam-nas e apontaram falhas diante de outras pessoas, entre outros comportamentos caracterizados na literatura como violência psicológica (Amaro, 2003; Veltman & Browne, 2001).

Tanto as férias escolares, suspendendo a intervenção na nona sessão, como as férias de final de ano, antes do *follow-up*, causaram uma diminuição dos comportamentos de interação positiva (IVP, INVP e AP), comportamentos estes, que antes da intervenção apresentavam baixa freqüência ou inexistência, mas que haviam aumentado ao longo da intervenção. No entanto, no geral, a freqüência destes comportamentos não voltou à linha de base, o que pode sugerir que foram de fato instalados. As monitoras relataram que uma das mudanças mais significativas nas crianças foi que, praticamente todas aprenderam a pedir desculpas para os pares e para as monitoras e, que estavam falando com mais freqüência palavras de carinho, como “eu gosto da tia”, “fulano está bonito hoje”.

Enfim, os dados de observação das interações entre monitoras e crianças mostraram que houve uma melhora na qualidade dos procedimentos educativos, bem

como na inter-relação monitora-criança, melhora essa confirmada pelos resultados de pós-teste dos outros instrumentos – IEP e CBCL.

## **Discussão Geral**

Esse estudo se propôs a desenvolver, implementar e avaliar os resultados de um programa de práticas educativas para funcionários de abrigo, baseado em outros programas desenvolvidos para pais (Chamberlain, Fisher & Moore, 2002; Marinho, 1999; Patterson, Reid e Dishion, 1992). Os dados de avaliação inicial e pré-intervenção, parecem demonstrar que as participantes desta pesquisa tinham características similares aos participantes de outros estudos, como os de Weber et al (2002) e Weissman (2004), sobretudo em relação às práticas educativas negativas, como os escores altos de disciplina relaxada e monitoria negativa.

Os dados obtidos nesse estudo são expressivos quanto às mudanças ocorridas nos comportamentos das monitoras e das crianças, corroborados pelos instrumentos escolhidos para serem utilizados neste estudo, porém, é necessário tecer algumas considerações acerca do cenário completo da pesquisa, buscando sintetizar os principais dados e situações ocorridas durante o seu desenvolvimento.

A investigação teórica realizada nesse estudo apontou, com veemência, a necessidade de aprimoramento do trabalho dos cuidadores de crianças que vivem em instituições do tipo abrigo (Andersson, 2005; Mello & Silva, 2004; Prada, 2002; Weber et al, 2002), principalmente para amenizar os fatores de risco aos quais as crianças abrigadas foram submetidas nos ambientes familiares de onde vieram. Esses e outros estudos apontam, também, que o abrigo pode ser uma local de perpetuação dos fatores de risco para as crianças, sobretudo àqueles relacionados às práticas educativas negativas (Amaro, 2003; Magno & Montenegro, 2002; Silva, 2004), muitas vezes utilizadas pelo monitores ou educadores por falta de conhecimento acerca de práticas educativas mais efetivas.

A necessidade explícita de qualificação de profissionais que trabalham em abrigos com crianças somou-se aos resultados de outras pesquisas realizadas com pais, que mostraram a eficácia de programas de treinamento para esta população, através do ensinamento de procedimentos de observação e descrição do comportamento da criança, instruindo o cuidador, também, a ser agente mais efetivo de reforçamento, buscando

aumentar a frequência, a variedade e a extensão das recompensas sociais apresentadas às crianças, e reduzindo a frequência de comportamentos de interação negativa, como críticas excessivas.

Os comportamentos infantis avaliados pelas monitoras, também, foram condizentes com estudos que apontam os comportamentos externalizantes como as principais queixas feitas por pais, professores e outros cuidadores (Baraldi & Silveiras, 2003; Ferreira & Marturano, 2002; Marinho, 1999). No presente estudo, seis de oito crianças avaliadas apresentaram escores clínicos para comportamentos externalizantes, além disso, as monitoras relataram que não só as crianças avaliadas, mas as demais crianças do abrigo, também, mostravam-se agressivas, e que essa era a maior dificuldade encontrada na realização do trabalho delas.

Um ponto de fragilidade apontado em pesquisas que realizam intervenções com pais é a adesão ao trabalho e, a esse respeito vale tecer algumas considerações. Primeiramente, é importante destacar que a condição de cuidadora da criança abrigada, assumida pela monitora no abrigo, é diferente da dos pais que acompanharam a história de vida da criança desde o início. Um dos fatores que prejudicam a adesão de pais aos programas de orientação e treinamento, diz respeito ao momento em que percebem que o comportamento da criança surge e se mantém na interação com o ambiente do qual os pais fazem parte e são responsáveis. A percepção de que fazem parte do que eles chamam de problema da criança, muitas vezes, é determinante para a desistência da participação dos programas (Marinho & Silveiras, 2000; Rios, 2005; Rocha, 2002; Silva, 2003; Webster-Stratton, 1998). Quando as monitoras entendem que podem ser agentes de mudança dos comportamentos infantis, sentem-se parte da solução e não do problema. M12 relatou em uma das sessões do presente estudo, enquanto era discutida a tarefa de ignorar o comportamento infantil inadequado, que as crianças chegavam ao abrigo com muitos problemas e extremamente agressivas e, que com o tempo, esses comportamentos iam mudando por causa da rotina da casa, e que M2 entendia, e estava confirmando com as tarefas propostas pela intervenção, que as monitoras podiam mudar a realidade que as crianças traziam de suas famílias. Desta forma, as monitoras deixariam de ser agentes determinantes do comportamento para serem agentes de mudanças, sem vinculação com o aparecimento do comportamento inadequado. Não precisarem admitir que faziam parte do problema da criança fez com que as monitoras assumissem uma postura de solucionadoras do problema, não precisando enfrentar



sentimentos de culpa e frustração. Esta diferença parece ter sido um relevante fator de contribuição para a adesão das monitoras ao trabalho proposto.

Outro fator, já citado anteriormente, facilitador para adesão das monitoras ao programa de intervenção, parece ter sido a proximidade da pesquisadora com cada participante. A fase de pré-teste foi realizada individualmente e, por isso, no início da intervenção as monitoras já tinham tido três sessões individuais com a pesquisadora, o que possibilitou a formação de um vínculo mais consistente. Além disso, a formação dos dois grupos de intervenção foi feita juntamente com as monitoras, buscando atender as necessidades de cada uma. E por fim, as tarefas propostas nas sessões para serem realizadas no decorrer das semanas fez com que elas pudessem experimentar o conteúdo teórico discutido nas sessões de intervenção. Marinho e Silvaes (2000) e Rios (2005), também, apontaram a tarefa como motivadora da adesão ao trabalho de intervenção.

Outro facilitador da adesão ao programa foram as orientações feitas pela pesquisadora à coordenadora e à presidente do abrigo. Periodicamente, eram discutidos os temas mais polêmicos para a instituição, tais como ignorar uma crise de birra e suas conseqüências, explicando que a criança iria, num primeiro momento, exacerbar o comportamento para obter o que estava acostumada a ter como: atenção, chocolate ou algo equivalente. Com isto, foi possível que as monitoras efetivassem os procedimentos no dia a dia com a criança sem muita interferência de seus superiores. Esse cuidado foi fundamental para se evitar uma das variáveis intervenientes da dinâmica do trabalho, pois as monitoras ficavam fragilizadas, com medo de serem repreendidas e, frustradas por não poder efetivar o que estavam aprendendo e julgando importante. Pode-se fazer uma analogia com a relação familiar na qual a mãe participa de um programa de intervenção e o pai não adere, e ainda assume uma postura contrária a da mãe. Nesse caso, a possibilidade de efetivação dos procedimentos é bastante pequena, inclusive caracterizando um fator de risco para a qualidade dos vínculos familiares (Ceballo & McLoyd, 2002; Gargiulo, 2003). É recomendado que esse cuidado seja tomado em estudos posteriores pois, apesar de neste estudo ele não ter sido previamente considerado, foi necessário para a manutenção do programa.

A condução das sessões também merece alguma discussão. Conforme salientou Webster-Stratton e Hancock (1998) e Marinho (1999), o conteúdo das sessões não pode prevalecer aos relatos e trocas de experiência entre os participantes. Por esse motivo, neste estudo as sessões foram organizadas de tal forma que o conteúdo a ser passado

pela pesquisadora não ocupasse mais do que a primeira meia hora da sessão (um terço) e o restante do tempo era usado para discussão de tarefas desempenhadas na semana, *roleplay* de procedimentos novos e relatos de casos que se encaixavam na temática da sessão. Isto promoveu uma cumplicidade das monitoras com o programa, conforme relatou M6: “a gente se sente fazendo parte deste trabalho e, não como um aluno que vai assistir a uma aula de um curso”.

A apostila com o conteúdo do curso também foi uma ferramenta importante na condução das sessões, visto que todos tinham material visual para acompanhar o que estava sendo exposto, podendo ler alguns trechos do material e servindo de consulta e informação para leitura em casa. Algumas vezes, as monitoras retornavam, na sessão seguinte, com dúvidas de trechos da apostila que liam em casa.

O conteúdo do programa de intervenção foi organizado para que as monitoras, ou outros cuidadores, tivessem o entendimento dos elementos básicos da análise do comportamento, principalmente sobre como um comportamento se instala e como ele se mantém, assim como sua relação com o ambiente que o cerca. Iniciar a intervenção focando na importância de saber observar e relacionar os eventos ligados ao comportamento infantil, principalmente enfatizar o comportamento adequado e sua manutenção foi uma escolha baseada na discussão de que pais ou cuidadores efetivos apresentam reforçamento contingente ao comportamento adequado da criança (Gomide, 2002, 2004, 2006; Patterson et al, 1992; Patterson, 2002), sendo que este entendimento, por parte da monitora, mostrou refletir diretamente no comportamento infantil, bem como na qualidade da interação da díade criança-monitora.

O exercício efetivo de observação do comportamento infantil focando a atenção no comportamento considerado adequado, e não naquele considerado problema, além de propiciar uma percepção da ação do reforço contingente a estes comportamentos observados, gerou mudança na forma de percepção do cuidador sobre os comportamentos infantis, principalmente quando a monitora passou a entender que, mesmo os comportamentos mais cotidianos, como alimentar-se, escovar os dentes, ou dizer palavras de gentileza, são aprendidos e foram necessários investimentos da criança para que se desenvolvessem, e que portanto, são conquistas da mesma, merecedoras de valorização, e não ações naturais e obrigatórias. Por fim, a discussão sobre os mitos acerca do reforço positivo contingente ao comportamento adequado foi de fundamental importância, pois os cuidadores devem desmistificar a idéia de que recompensas sociais

podem deixar as crianças mimadas e dependentes. Além da desmistificação, as monitoras puderam criar formas de valorização do comportamento infantil. As monitoras da equipe da noite instituíram, em conjunto com as crianças, um mecanismo de premiação da criança que se destacasse quinzenalmente. Esse destaque era medido pelo cumprimento de regras básicas, como: ir tomar o banho sem protestos gratuitos, não agredir colegas, cumprir suas tarefas diárias sem burlar as regras (levantar para ir à escola no horário correto, dobrar o pijama ao levantar, não deixar seus pertences espalhados). Esses dados foram obtidos através de relato das monitoras e observação da rotina e anotado no diário de campo. Este procedimento alterou de forma positiva a rotina da casa no período noturno, sendo que as crianças esperavam ansiosas pelo resultado final. O prêmio era um quadro com a foto da criança destaque. Depois de bem sedimentada a importância da interação positiva na manutenção do comportamento adequado, difunde-se a idéia de que o comportamento inadequado surge e se mantém pelas mesmas razões que o adequado, por ser reforçado, muitas vezes com a atenção do cuidador. Neste momento, o cuidador já está pronto para discriminar os antecedentes do comportamento infantil, bem como o que o mantém. M2 e M5 relataram na sessão cinco de intervenção, que nunca tinham parado para pensar o quanto estimular o comportamento adequado da criança era mais importante do que tentar acabar com o inadequado. M2 disse: “agora eu entendi, se a criança está se comportando bem, ela não pode se comportar mal ao mesmo tempo”, reforçando a idéia de incompatibilidade entre comportamento adequado e inadequado (Catania, 1999; Sidman, 2003). Todos os outros conteúdos desenvolvidos durante as sessões partiam da importância da interação positiva e da valorização dos comportamentos adequados, inclusive na discussão sobre as regras, as conseqüências, as interações coercitivas e punitivas, entre outros.

Incluir o tema da violência contra a criança no programa de intervenção mostrou o quanto as monitoras reduziam esta problemática ao abuso físico, abuso sexual e negligência aos cuidados básicos com a criança. As monitoras se surpreenderam com a apresentação das características e efeitos da violência psicológica. A esse respeito, M9 comentou: “não tinha noção do quanto cometemos pequenos atos de violência psicológica no dia a dia com as crianças, com os nossos filhos, com a gente mesmo. Eu canso de comparar as crianças, sempre colocando uma delas “pra baixo”, criticando e dizendo que ela tem que ser igual à outra... que horror!”.

Vários estudos atentam para o fato de que a violência psicológica é o retrato da

desvalorização da criança, acreditando que o adulto pode utilizar de qualquer artifício para coibir um comportamento infantil ou modificá-lo (Padilha & Williams, 2004; Veltman & Browne, 2001). Com os casos cada vez mais freqüentes de violência intrafamiliar em todas as classes sociais e organizações familiares, este tema parece ser indispensável em programas de orientação à famílias e cuidadores, o que não é comum, exceto com populações com altos índices desse tipo de violência, como em famílias de adolescentes em conflito com a lei (Berri, 2004; Gallo, 2006; Rios, 2005).

Quanto aos instrumentos utilizados para avaliação dos efeitos do programa de intervenção, deve-se destacar que, a mescla de instrumentos padronizados no pré e pós-teste, como o CBCL e o IEP, com a medida contínua realizada através das observações das interações da díade monitora-criança foi muito importante para ressaltar a efetividade dos resultados. Os dados advindos da medida contínua mostraram relação estreita com as sessões de intervenção, ressaltando os conteúdos mais importantes que foram trabalhados quando se sobressaiam na relação da monitora com a criança na situação de observação. Infelizmente, o espaço da instituição era impeditivo para a realização de uma filmagem em situação cotidiana e não controlada, devido ao grande número de crianças e a interferências externas, prejudicando a qualidade do som e da imagem e, provavelmente, do registro dos comportamentos de cada categoria. Apesar de não ter sido possível neste estudo, a observação em ambiente natural é defendida em estudos, como sendo extremamente eficaz e reveladora (Rios, 2005). Os resultados do presente estudo mostraram que mesmo a observação em situação controlada também foi eficaz para o levantamento dos comportamentos observados, principalmente sendo ela realizada no espaço institucional, com o qual as crianças e as monitoras já estavam habituados e tendo os brinquedos deles a disposição. Esses fatos parecem ter se aproximado mais do ambiente natural do que se fosse num espaço alheio, como numa clínica-escola, por exemplo.

Um ponto de fragilidade no processo de medida contínua foi o número reduzido de medidas de linha de base, sendo que para algumas categorias comportamentais estas medidas mostraram-se instáveis, não podendo ser indicadas como fidedignas da realidade cotidiana desses comportamentos. O fato de ter a medida contínua de três monitoras, como parâmetro de comparação, parece ter amenizado este problema, bem como o fato de que, quase na totalidade das categorias, os comportamentos evoluíram ao longo da intervenção, não retornando aos níveis da linha de base, nem mesmo nas

medidas de *follow-up*, após cinco meses.

Enfim, este programa de intervenção em práticas educativas mostrou-se eficaz, e mais importante, possível de ser desenvolvido no ambiente institucional pelos próprios técnicos da instituição, ou até mesmo por estagiários bem preparados e supervisionados. Com isso, há a diminuição de custos, visto que na maior parte das vezes estas instituições são filantrópicas, não tendo recursos disponíveis. No entanto, tais instituições necessitam de ações que atendam a necessidade de redução de fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento futuro.

Contudo importante destacar também, que um dos principais méritos do sucesso deste trabalho pode ser creditado às características excelentes do abrigo participante da pesquisa, como: baixa rotatividade das monitoras, respeito à individualidade das crianças, número reduzido de crianças por cuidador (razão média de 10 crianças por cuidador por turno), desenvolvimento por parte da equipe técnica de trabalhos de resgate do vínculo familiar, entre outros (Mello & Silva, 2004; Prada, 2002). Além dos pré-requisitos de qualidade do abrigo, a avaliação pré-teste das monitoras mostrou que 85% delas estavam fora do Índice de Estilo Parental de Risco, o que é posto como condição importante para adesão e aproveitamento de programas de orientação e treinamento em práticas educativas (Gomide, 2006; Patterson et al, 1992).

Uma instituição sem condições mínimas de qualidade deve primeiro ser adequada por meio de um trabalho de diagnóstico e intervenção institucional (Silva, 2004), principalmente focada nas características dos cuidadores. Ou seja, esses não podem ter características semelhantes às daquelas das famílias abusadoras. Além disso, há de se propiciar condições de trabalho adequadas para que a permanência destes funcionários no abrigo seja duradoura, almejando criar um vínculo afetivo consistente e contínuo com as crianças abrigadas, buscando evitar outros episódios de quebra de vínculo na história destas crianças (Carvalho, 1993; Golding, 2004; Weissman, 2004). Congregadas estas características este programa de intervenção sobre práticas educativas poderá ser replicado em instituições abrigo com boa probabilidade de alcance de resultados positivos.

## CONCLUSÕES

O presente estudo teve como principal objetivo elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de intervenção em práticas educativas para monitoras de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica. Os resultados obtidos mostraram que tal objetivo foi alcançado ao cumprir os seguintes objetivos específicos:

### **Objetivos Específicos:**

1. Identificaram-se as práticas educativas e os estilos parentais das monitoras, sendo que ambos tiveram seus índices positivamente incrementados após a intervenção.
2. A eficácia do programa de intervenção produziu as seguintes mudanças nos comportamentos da monitoras:
  - a. aumento da frequência das interações positivas registradas nas categorias *Interação Verbal Simples, Interação Verbal Positiva e Interação Não Verbal Positiva*.
  - b. aumento da frequência de reforçadores contingentes ao comportamento adequado da criança, medida através do aumento dos comportamentos de interação positiva e através do relato de desempenho das tarefas semanais propostas na intervenção. Nenhum instrumento mediu especificamente este item, portanto a inferência de melhora dos índices dos reforçadores se dá através da modificação dos comportamentos da mesma categoria.
  - c. diminuição da frequência de comportamentos punitivos das monitoras frente aos comportamentos inadequados da criança
  - d. diminuição da frequência dos comportamentos de interação verbal ou não verbal coercitiva como desencorajamento, não-aceitação, comandos, desafios ou desaprovação. Isso pôde ser medido pela diminuição dos comportamentos de interação negativa da monitora com as crianças, como *Interação Verbal Coercitiva e Interação Não Verbal Aversiva*. Essa diminuição persistiu até o follow-up, não retornando aos níveis da linha de base.
  - e. diminuição da frequência de respostas punitivas concorrentes com reforçadores frente aos comportamentos adequados da criança. As monitoras passaram a

utilizar mais os procedimentos de atenção diferencial, o que foi medido pelo aumento de comportamentos de interação positiva. Além disso, houve uma diminuição do uso de práticas educativas negativas como a monitoria negativa e a punição inconsistente, as quais têm como características o uso de respostas punitivas.

- f. aumento da interação positiva da monitora com a criança, medido pelo aumento da classe de comportamentos pertencentes às categorias *Interação Verbal Positiva* e *Interação Não Verbal Positiva*.
  - g. aumento do uso das práticas educativas positivas e diminuição do uso das práticas educativas negativas. A mudança no índice de estilo parental do pré para o pós-teste aponta para o cumprimento deste item.
3. Verificou-se a eficácia do programa de intervenção no sentido de produzir mudanças nos seguintes comportamentos infantis:
- a. aumento da frequência de interação da criança com o cuidador e de aceitação de atividades e orientações propostas por ele.
  - b. diminuição da frequência de comportamentos considerados inadequados e aversivos das crianças. Os comportamentos pertencentes à categoria *Interação Negativa* da criança com a monitora, também, diminuíram de frequência, não retornando aos níveis obtidos na linha de base, nem mesmo no *follow-up* de cinco meses.
  - c. diminuição dos escores de problemas de comportamento medidos pelo CBCL. Nem todas as crianças obtiveram escores da população normal para problemas de comportamento total, externalizantes e internalizantes. Houve porém, uma redução de escores para todas as crianças, exceto M5 que não apresentou nenhum escore clínico no pré-teste ou no pós-teste. A redução dos escores foi estatisticamente significativa após a intervenção.
4. Verificou-se a manutenção dos ganhos produzidos ao longo do programa de intervenção após cinco meses do seu término. Em nenhuma das categorias comportamentais avaliadas, as medidas no *follow-up* retornaram àquelas tomadas em linha de base, tanto para M1, M2, C1 e C2.

Assim, os objetivos propostos foram cumpridos, e os instrumentos utilizados foram adequados para a verificação desta realização.

As limitações do presente estudo foram:

- delineamento experimental: a utilização de delineamento AB, como medidas de pré e pós-teste, prejudica a análise da fidedignidade dos dados. O cuidado metodológico que se buscou tomar foi o uso da medida contínua de observação para comparação de desempenho entre sujeitos. Para estudos futuros, sugere-se o uso de um delineamento mais efetivo, como por exemplo linha de base múltipla entre participantes.
- o número reduzido de medidas de linha de base nas sessões de observação, propiciou a instabilidade dos dados dessa fase, dificultando a indicação de fidedignidade dos comportamentos coletados nesse período.
- o uso do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006) com uma faixa etária não padronizada pela autora do teste, sendo que a faixa etária padronizada pelo teste é de 9 a 19 anos e nesse estudo participaram crianças de 5 a 12 anos. Mesmo com essa limitação, a aplicação do instrumento transcorreu, no que tudo indica, sem problemas de entendimento das questões pelas crianças, indicado pela coerência das respostas de todas as crianças participantes.

Por fim, sugerem-se os seguintes pontos a serem abordados por novos estudos:

- utilização de outras técnicas durante as sessões, como o *videofeedback* (Rios, 2005);
- adaptar e testar a validade deste programa para cuidadores de crianças maiores de dez anos e adolescentes;
- testar o programa de intervenção com pais de crianças não abrigadas, para comparação dos resultados.
- Testar a hipótese de que em abrigos sem condições mínimas de qualidade o programa teria sua eficácia diminuída.



## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 4-18 and 1991 profile*. Department of Psychiatry. University of Vermont, EUA.
- Altoé, S. (1990). *Infâncias Perdidas*. Rio de Janeiro: Xenon.
- Altoé, S. & Rizzini, I. (1985) Sobre as relações afetivas nos internatos para menores. Em I. Rizzini (org.) *O menor em debate*, pp. 111-125. Rio de Janeiro: Espaço – Cadernos de Cultura da Universidade Santa Úrsula.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi, M.B. Madi, P. Queiroz e M. Scoz (organizadores) *Sobre Comportamento e Cognição*, pp. 54-61. Santo André: ESETec.
- Alvarenga, P. & Picinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Amaro, S. (2003) *Crianças vítimas da violência: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência: uma nova teoria científica*. Porto Alegre: AGE/EDIPURS.
- Andersson, G. (2005). Family relations, adjustment and well-being in a longitudinal study of children in care. *Child & Family Social Work*, 10 (1), 43-56.
- Azevedo, M.A. & Guerra, V.N.A. (1997). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 2º ed. São Paulo: Cortez.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baraldi, D. M. & Silveira, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação de pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. Em: A. Del Prette & Z. Del Prette (orgs). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem*, pp. 235-258. Campinas: Alínea.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Barlow, J., Coren, E. & Stewart-Brown, S.S.B. (2006). Parent-training programmes for improving maternal psychosocial health. *The Cochrane Collaboration*, 1, 152-190.

- Berri, G.C. (2004). *Programa de intervenção em práticas parentais para mães de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Bögels, S., Osten, A., Muris, P. & Smulders, D. (2001). Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 39, 279-287.
- Bor, W., McGee, T. R., Fagan, A. A. (2004). Early risk factors for adolescent antisocial behaviour: an Australian longitudinal study. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38 (5), 365-372.
- Bordin, I. A. S.; Mari, J. J. & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do “Child Behavior Checklist”(CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): dados preliminares. *Revista ABP-APAL*, 17, 55-66.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: a natureza do vínculo*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Brancalhone, P.G. & Williams, L.C.A. (2003). Crianças expostas à violência conjugal: uma revisão de área. Em: M.C. Marquezine; M.A. Almeida; S. Omote; E.D.O. Tanaka. *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, 6, 123-130. Londrina: Eduel.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal nº 8069, 13/07/1990*. Juiz de Fora. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Cardoso de Mello, A.C.M.P. (1999). *O brincar de crianças vitimas de violência física doméstica*. Tese de Doutorado, IP/USP, São Paulo.
- Carvalho, M.C.B. (1993). (org.) *Trabalhando Abrigos*. São Paulo: IEE – PUC/SP.
- Carvalho, M. C. N., Gomide, P. I. C. & Ingberman, Y. K. I. (2004). Comportamento Infrator: *Locus* de causalidade. Em H. J. Guilhardi, M.B. Madi, P. Queiroz & M. Scoz (orgs). *Sobre Comportamento e Cognição*, pp. 38-47. Santo André: ESETEC.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição* (D. G. Souza, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cavell, T. (2000). *Working with Parents of Agressive Children: a practitioner’s guide*. Washington: American Psychological Association.

- Cavell, T. (2001). Updating Our Approach to Parent Training I: The Case Against Targeting Noncompliance. *Journal of Clinical Psychology*, 8 (3), 299-318.
- Ceballo, R., & McLoyd, V.C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods. *Child Development*, 73 (4), 1310-1321.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Chamberlain, P.; Fisher, P.A. & Moore, K. (2002). Multidimensional Treatment Foster Care: Applications of the OSLC Intervention Model to High – Risk Youth and Their Families .In: J.B.Reid, G.R.Patterson & J.J.Snyder. *Antisocial Behavior In Children and Adolescents: Developmental Analysis and the Oregon Model for Intervention*, pp. 203- 218. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chicchetti, D. (2004). An odyssey of discovery: lessons learned through three decades of research on child maltreatment. *American Psychologist*, 59(8), 731-740.
- Christophersen, E.R. & Mortweet, S.L. (2003). *Parenting that works*. Washington: APA.
- Coelho, M.E.C. (2001). *Efeitos da psicoterapia de grupo analítico-funcional na redução de comportamentos agressivos de crianças de baixa renda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Conte, F. C. S. (1999) *Treinamento trabalho com grupo de mães: primeira etapa*. Trabalho não publicado. Prefeitura Municipal de Londrina.
- Conte, F.C.S. (2001). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em H. J. Guilhardi, M.B. Madi, P. Queiroz e M. Scoz (organizadores). *Sobre Comportamento e Cognição*, pp. 165-173. Santo André: ESETec.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas.
- D'Affonseca, S.M. & Williams, L.C.A. (2003). Clubinho: Intervenção psicoterapêutica com crianças vítimas de violência física intrafamiliar. *Temas em desenvolvimento*, 12 (67), 33-43.
- DSM-IV (2005). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Traduzido por Dayse Batista, 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Escobar, M. S. (2004). *Caracterização dos abrigos de Curitiba*. Monografia de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Fein, E. & Maluccio, A. N. (1992). Permanency planning: another remedy in jeopardy? *Social Services Review*, 66, 335-348.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento apresentados por crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Forehand, R. & McMahon, R.J. (1981). *Helping the noncompliant child: a clinician's guide to effective parent training*. New York: Guilford.
- Forgatch, M.S. & DeGarmo, D.S.(1999). Parenting Through Change: An Effective Prevention Program for Single Mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 67 (5), 711- 724.
- Gallo, A. (2006). *Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7 (1), 81-95.
- Gargiulo, R.M. (2003). Person with emotional or behavioral disorders. *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality*, pp. 263-313. United States: Copyright.
- Gershoff, E. T.(2002). Corporal Punishment by Parents and Associated child behaviors and experiences. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Golding, K. (2004). Providing Specialist Psychological Support to Foster Carers: A Consultation Model. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (2), 71-76.
- Gomes, W. B., Teixeira, M. A. P. & Costa, F. T. (2000) Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 117-126.

- Gomide, P.I.C. (1998). *Menor Infrator: a caminho de um novo tempo*. 2º ed. Curitiba: Juruá.
- Gomide, P.I.C. (2001). Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. Em: M.L. Marinho & V.E. Caballo (orgs). *Psicologia clínica e da saúde*, pp. 33-53. Ed. UEL: Londrina.
- Gomide, P.I.C. (2002). Como evitar o desenvolvimento do comportamento anti-social em seu filho. Em: M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte & S.M.B. Mezzaroba (orgs). *Comportamento Humano: tudo ou quase tudo que você gostaria de saber para viver melhor*, pp. 129-138. Ed. Esetec: Santo André.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em: Z.Del Prette & A. Del Prette (orgs). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*, pp. 21-60. Ed. Alínea: Campinas.
- Gomide, P.I.C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P.I.C. (2006) *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P.I.C. & Weber, L. (2004). O comportamento moral e os estilos parentais. *Sobre Comportamento e Cognição*, pp.272-285 . Santo André: ESETec.
- Guralnick, M.J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, 102 (4), 319-345.
- Gurl, B. & Fontenelle, D.H. (1997). *Pais Perfeitos*. Blumenau: Ed. Eko.
- Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). *Social Development: History, Theory and Research*. New York: Springer-Verlag.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M.; (2000), Current trends and issues. In: D.P. Hallahan & J.M. Kauffman (Orgs.). *Exceptional learners: Introduction to special education*. 8ª edição, pp. 68-73. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M.; (2003), Learners with Emotional or Behavioral Disorders. In: D.P. Hallahan & J.M. Kauffman (Orgs.). *Exceptional learners: Introduction to special education*. 9ª edição, pp. 221-262. Boston: Allyn and Bacon.

- Harlow, H.F. (1977) Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200 (6), 68-74.
- Hartman, R. R., Stage, S. A., & Webster-Stratton, C. (2003). A Growth Curve Analysis of Parent Training Outcomes: Examining the Influence of Child Risk Factors (Inattention, Impulsivity, and Hyperactivity Problems), Parental and Family Risk Factors, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (3), 388-398.
- Henley, M.; Ramsey, R.; Algozzine, R. (2002) Student with behavior disorders. In: M, Henley; R, Ramsey; R, Algozzine. *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hübner, M.M.C. (2002). A importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos: ajudando sem atrapalhar. Em: M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte & S.M.B. Mezzaroba (orgs). *Comportamento Humano: tudo ou quase tudo que você gostaria de saber para viver melhor*, pp. 139-146. Ed. Esetec: Santo André.
- Hughes, C. & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy?: Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227-245.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth*. Englewood cliffs, N.J.: Merril Prentice Hall.
- Kumpfer, K. L.; Alvarado, R. (2003). Family Strengthening Approaches for the Prevention of Youth Problem Behaviors. *American Psychologist*, 58 (6-7), 457-465.
- Kury, M.R. & Alvarenga, P. (2000). Implicações das práticas maternas nos problemas de comportamento na infância. *Caderno de Resumos. XII Salão de Iniciação Científica, UFRGS*. Porto Alegre.
- Lipscombe, J., Moyers, S. & Farmer, E. (2004). What changes in 'parenting' approaches occur over the course of adolescent foster care placements? *Child & Family Social Work*, 9 (4), 347-357.
- Little, M., Axford, N. & Morpeth, L. (2004). Risk and protection in the context of services for children in need. *Child & Family Social Work*, 9 (1), 105-117.
- Löhr, S. S.; Sternadt, A. & Silva, A. L. (2000). Habilidades pró-sociais na infância: um enfoque preventivo na extensão universitária. *Participação*, 4 (8), 21-23.

- Magno, A.B. & Montenegro, E. (2002). Os órfãos do Brasil. *Correio Brasiliense*. 09/01. Brasília.
- Marinho, M.L. (1999a). *Orientação de pais em grupo: intervenção sobre diferentes queixas de comportamentos infantis*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Marinho, M.L. (1999b). Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. Em R.R. Kerbauy, R.C. Wielenska (organizadores). *Sobre Comportamento e Cognição*, pp. 207-215. Santo André: ESETEC.
- Marinho, M.L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: A. Del Prette & Z. Del Prette (orgs). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção*, pp. 61-81. Campinas: Alínea.
- Marinho, M. L. ; Silves, E. F. M. (2000) Modelos de orientação a pais de crianças com queixas diversificadas. Em: Regina Christina Wielenska. (Org.). *Sobre comportamento e cognição - Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*, pp 171-185. Santo André-SP: Esetec.
- Mello, S. G. & Silva, E. R. A. (2004). Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. Em: E.R.A. Silva (org.), *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Os Abrigos para Crianças e Adolescentes no Brasil*, pp. 99-134. Brasília: IPEA.
- Melo, M.; Silves, E. F. M. e Conte, F. C. S. (2000) Orientação preventiva de um grupo de mães de crianças com dificuldades de interação. Em E. F. M. Silves (org.) *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*, V.1. Campinas: Papyrus.
- Miranda, M. S.; Lourenço, C. A .P.; Heleno, C. T.; Bonvicini, K. C.; Käpler, K. C.; Shaefer, S. A . (2001) Pais como co-terapeutas em famílias de baixa-renda. [Resumo]. Em: Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental *Caderno de Resumos do X Encontro de Psicoterapia e Medicina Comportamental* (p.125). Campinas.
- Mussen, P.H., Conger, J.J, Kagan, J. & Huston, A.C. (1990). *Child development & personality*. New York: Harper & How.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Nurco, D.; Lerner, M. (1996). Vulnerability to narcotic addiction: Family structure and functioning. *Journal of Drug Issues*, 26, 1007-1095.
- O'Dell, S. (1974). Training Parents in Behavior Modification: A Review. *Psychological Bulletin*, 81 (7), 418-433.
- Ol Dershaw, L., Walters, G.C. & Hall, D.K. (1986). Control strategies and noncompliance in abusive mother-child yards: an observational study. *Child Development*, 57, 722-732.
- Oliveira, E. A., Frizzo, G. B. & Marin, A .H. (2000). Atitudes Maternas Diferenciais para com Meninos e Meninas de Quatro e Cinco Anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 363-371.
- Ormeño, G. R. (2004). *Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Padilha, M. G. S., & Williams, L. C. A. (2004). Considerações sobre estilos parentais de pais que cometem abuso físico, psicológico ou sexual contra seus filhos. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, V. L. M. Silva & S. M. Oliani. *Sobre comportamento e cognição: Estendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas*, pp. 286-291. Santo André: ESETec.
- Patterson, G.R. (1974). Interventions for boys with conduct problems: multiple settings, treatment, and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 471-481.
- Patterson, G.R., Debaryshe, B.D & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G. R. Patterson e J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A development analysis and model for intervention*, pp. 3-21. Washington: American Psychological Association.
- Patterson, G.R., Reid, J.B. & Eddy, J.M. (2002). A brief history of the Oregon Model. In J. B. Reid, G. R. Patterson e J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and*



*adolescents. A development analysis and model for intervention*, pp. 25-44. Washington: American Psychological Association.

Pettit, G.S.; Laird, R.D.; Dodge, K.A.; Bates, J.E. & Criss, M.M. (2001). Antecedents and Behavior -Problem Outcomes of Parental Monitoring and Psychological Control in Early Adolescence. *Child Development*, 72 (2), 583-598.

Pinheiro, D.P.N.(2003). *Estilo Parental: Uma Análise Qualitativa*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Infância e Adolescência. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

Pithouse, A., Hill-Tout, J. & Lowe, K. (2002). Training foster carers in challenging behaviour: a case study in disappointment? *Child & Family Social Work*, 7 (3), 203-214.

Prada, C.G. (2002). *A Família, o Abrigo e o Futuro: análise de relatos de crianças que vivem em instituições*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

Prada, C.G. & Ingberman, Y.K. (2001). Características de famílias de crianças e adolescentes abrigados na cidade de Curitiba. *Caderno de Resumos. X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. (p.147). Campinas: Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental.

Prada, C.G. & Weber, L.N.D. (2001). O abrigamento de crianças e adolescentes: proteção ou esquecimento? *Caderno de Resumos. X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. (p.148). Campinas: Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental.

Prada, C.G. e Williams, L.C.A. (2004). Caracterização de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica na cidade de Santos e de Curitiba. *XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.

Reid, J.B., Patterson, G.R. & Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents. A development analysis and model for intervention* Washington: APA.

Reid, J.B. & Eddy, J.M. (2002). Interventions for antisocial behavior: overview. In J. B. Reid, G. R. Patterson e J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A development analysis and model for intervention*, pp. 195-201. Washington: American Psychological Association.

- Reppold, C. T. (2001). Estilo parental percebido e adaptação psicológica de adolescentes adotados. *Dissertação de Mestrado*, Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Reppold, C.T.; Pacheco, J. ; Bardagi, M. & Hutz, C. (2002). Prevenção de Problemas de Comportamento e Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: Uma Análise das Práticas Educativas e dos Estilos Parentais. In: C. Hutz (org). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*, pp. 07- 51. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rios, K. S. A. (2005). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares em famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos.
- Rocha, G. V. M. (2002). *Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba.
- Sanders, M. & Dadds, M. (1993) *Behavioral family intervention*. USA: Longwood professional book.
- Sanders, M. R., Dadds, M. & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple-P – Positive Parenting Program: a population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting research and practice monograph*. The University of Queensland: The Parenting and Family Centre.
- Sanders, M.R.; Markie-Dadds, C.; Tully, L.A.; Bor, W. (2000). The Triple P- Positive Parenting Program: a comparison of enhanced, standard an self- directed behavioral family intervention for parents of Children With Early Onset Conduct Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), 624-640.
- Santos, G.E.S.(2001) *Proposta de Intervenção com Pais Agressores: uma Perspectiva em Educação Especial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Schofield G. & Beek M. (2005). Providing a secure base: parenting children in long-term foster family care. *Attachment & Human Development*, 7(1), 3-25.
- Sellick, C. & Connoly, J. (2002). Independent fostering agencies uncovered: the findings of a national study. *Child & Family Social Work*, 7 (2), 107-120.

- Serketich, W.J. & Dumas, J.E. (1996). The Effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A Meta analysis. *Behavior Therapy*, 27, 171- 186.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno. Traduzido por Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério.
- Silva, A. L. (2003). *Análise do efeito de um programa de atendimento para pais sobre a responsividade parental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Silva, D.F.M. (2002). *O desenvolvimento das trajetórias do comportamento delinqüente em adolescentes infratores*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Silva, E. R. A. (2004). *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Os Abrigos para Crianças e Adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA.
- Silva, E. R. A. (2004). O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. Em: E.R.A. Silva (org.), *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Os Abrigos para Crianças e Adolescentes no Brasil*, pp. 41-70. Brasília: IPEA.
- Silvares, E.F.M.; Melo, M.M.S.(2000). A psicologia clínica e os programas preventivos de intervenção comunitária. En E. F. M. Silvares (org.) *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*, V.1. Campinas: Papyrus.
- Skinner, B.F. (2003). *Ciência e Comportamento humano*. 11ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Snyder, J, & Patterson, G. (1987). Family interaction and delinquent behavior. In: H:C: Quay (Ed.), *Handbook of Juvenile Delinquency*, pp.216-243. New York: Wiley.
- Stattin, H., Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Straus, M.A. (2006). Corporal Punishment by parents the primordial victimization of children and its long effect. *Caderno de Resumos I Congresso Internacional Infância: violência, instituições e políticas públicas*. (p.26). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Straus, M.A. (1994). *Violência na vida dos adolescentes*. São Paulo: Best Seller.

- Straus, M. A. ; Sugarman, D. B. & Giles-Sims, J. (1997). Spanking by Parents and Subsequent Anti-social Behavior of Children. *Arch Pediatric Adolescent Medicine*, vol 151, EUA.
- Tawney, J. W. & Gast, d. L. (1984). *Single Subject Research in Special Education*. Columbus (OH): Charles e. Merrill.
- Taussig, H. N. & Culhane, S. E. (2005). Foster Care as an intervention for abuse and neglected children. Em: K. A. Kendal-Tackett e S. M. Giacomoni (eds.) *Child Victimization: maltreatment, bullying and dating violence, prevention and intervention*, pp. 20-1 – 20-25. Kingston: Civic Research Institute.
- Veltman, M. W. M & Browne, K.D. (2001). Three Decades of Child Maltreatment Research – implications for the school years. *Trauma, Violence & Abuse*, 2(3), 215-239.
- Wagner, A., Ferreira, V.S. & Rodrigues, M.I.M. (1998). Estratégias educativas: uma perspectiva entre pais e filhos. *Revista Psicologia Argumento*, 16 (23), 37-46.
- Weber, L. (2004). *Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba..
- Weber, L.N.D. & Kossobudzki, L.H.M. (1996). *Filhos da Solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.
- Weber, L.N.D., Viezzer, A.P., Galvão, A., Pavei, C., Maruo, K., Brandenburg, O., Biscaia, P. & Piertszak, S. (2002). Crianças abrigadas em casas-lares: estudos sobre os estilos parentais dos pais sociais. *Caderno de Resumos. X Encontro Paranaense de Psicologia*. Curitiba.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing Videotape Parent Training: A comparison Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 583-593.
- Webster-Stratton, C. (1996). Early intervention with videotape modeling: programs for families of children with oppositional defiant disorder or conduct disorder. Em: Hibbs, E. D. e Jensen, P. S. (eds.). *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders. Empirically based strategies for clinical practice*. Whashington D.C.: American Psychological Association.

- Webster-Stratton, C. (1997). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In: M.J.Guralnick (org.). *The Effectiveness of Early Intervention*, pp. 429–454. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Webster-Stratton, C. (1998). Parent training with low-income clients: Promoting parental engagement through a collaborative approach. *Child Abuse: A Handbook of Theory, Research and Treatment*, pp. 183-210 . New York, NY: Plenum Press.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1997). Treating Children With Early- Onset Conduct Problems: A Comparison of Child and Parent Training Interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (1), 93-109.
- Webster-Stratton, C.; Hollinsworth, T. & Kolpacoff, M. (1989). The Long-Term Effectiveness and Clinical Significance of Three Cost- Effective Training Programs for Families With Conduct- Problem Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 57 (4), 550- 553.
- Webster- Stratton, C., Kolpacoff, M. & Hollinsworth, T. (1988). Self- Administrated Videotape Therapy for Families with Conduct- Problem Children: Comparison with Two Cost- Effective Treatments and a Control Group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , 56 (4), 558- 566.
- Webster-Stratton, D., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3), 238-302.
- Webster-Stratton, C., & Hancock, L. (1998). Parent training for young children with conduct problems: Content, methods, and therapeutic processes. In C. Webster-Stratton (org.) *Handbook of Parent Training*, New York, NY: John Wiley & Sons.
- Weissman, R. (2004). Social Work Selection. *Child and Adolescent Mental Health*. 9 (3), 139-142.
- Werner, E. E. (1998). Protective factors and individual resilience. Em S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (orgs.). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, L.C.A. (2001). Violência doméstica: Há o que fazer? Em: H.J.Guilhardi, M.B.B. Madi & M.C. Scoz (orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade*, pp.01-12. Santo André: ESETEC.

- Williams, L. C. A. (2004). Violência e suas diferentes representações. Em G. C. Solfa (Org.). *Gerando cidadania: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescentes*, pp. 141-153. São Carlos: Rima.
- Williams, L.C.A. & Aiello, A.L.R. (2003). Empoderamento de famílias: o que vem a ser e como medir. *Anais. I Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
- Williams, L.C.A. & Matos, M.A. (1984). Pais como agentes de mudança comportamental dos filhos: uma revisão de área. *Psicologia*, 10 (2), 5-25.
- Wolchick, S.A.; Sharlene, A.; West, S.G.; Sandler, I.N.; Tein, J.Y.; Coatsworth, D.; Lengua, L.; Weiss, L.; Anderson, E.R.; Greene, S.M.; Griffin, W.A.(2000). An Experimental Evaluation of Theory- Based Mother and Mother- Child Programs for Children of Divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (5), 843-856.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Protocolo de Caracterização da Instituição**



## PROTOCOLO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ABRIGOS

**Instituição:** \_\_\_\_\_

**Endereço:** \_\_\_\_\_

**Telefone:** \_\_\_\_\_ **Responsável:** \_\_\_\_\_

Quem respondeu o protocolo/cargo: \_\_\_\_\_

### DADOS HISTÓRICOS:

#### Dados históricos:

1. Data da fundação: \_\_\_\_\_

2. Como nasceu a instituição? E qual era o objetivo da instituição?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. História de ampliações e modificações:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 1) SOBRE A INSTITUIÇÃO

1. Metragem total da construção: \_\_\_\_\_ m<sup>2</sup>

2. Metragem de área útil: \_\_\_\_\_ m<sup>2</sup>

3. Sistema de funcionamento desta instituição:

( ) Abrigo

( ) Casa Lar

Outro: \_\_\_\_\_

4. Capacidade total de abrigamento em número de crianças e/ou adolescentes:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de funcionários cuidadores (monitores, educadores) por criança abrigada

---

5. Qual faixa etária das crianças e adolescentes para entrada no abrigo?

---

6. Qual faixa etária limite para saída do abrigo?

7. Sexo das crianças e adolescentes abrigados.

Feminino                       Masculino                       Ambos

8. Esta instituição tem parcerias ou convênios com:

Universidades para fornecimento de estagiários de psicologia

Universidades para fornecimento de estagiários de pedagogia

Universidades para fornecimento de estagiários de outros cursos

plano de saúde

plano odontológico

escolas particulares de natação, e/o balé, e/ou futebol

escolas particulares de artes

grupos de voluntários

outros

---

---

## 2) ESPAÇO FÍSICO DA INSTITUIÇÃO

1) Número de quartos existentes na instituição:

de 1 a 3     de 4 a 7     de 8 a 10     de 11 a 15     de 16 a 20

mais de 20

2) Número de banheiros existentes na instituição:

de 1     2     3     4     5     mais de 5.

Quantos? \_\_\_\_\_

3) Número de crianças por dormitórios:

de 1 a 3     de 4 a 7     de 8 a 10     de 11 a 15     mais de 15

4) Número de crianças que usam cada banheiro:

de 1 a 3     de 4 a 7     de 8 a 10     de 11 a 15     mais de 15

- 5) Marque as áreas comuns a todas as crianças e/ou adolescentes:  
 sala de televisão       sala de jogos       refeitório       quintal  
 quadra de futebol       piscina       área aberta em volta da casa
- 6) O horário de estudo ou tarefa das crianças é acompanhado por um funcionário da instituição?  
 sim       não
- 7) As crianças têm armário individual:  
 sim       não
- 8) As crianças têm roupas individuais:  
 sim       não
- 9) As crianças e/ou adolescentes têm brinquedos individuais:  
 sim       não
- 10) As crianças e/ou adolescentes têm objetos particulares guardados com eles:  
 sim       não
- 11) As crianças e/ou adolescentes têm horário fixo para tomar banho?  
 sim       não
- 12) As crianças e/ou adolescentes têm horário determinado para fazer as refeições?  
 sim       não
- 13) As crianças e/ou adolescentes têm horário determinado para dormir?  
 sim       não

### **3) ATIVIDADES EXTRA-INSTITUIÇÃO**

- 1) As crianças e/ou adolescentes freqüentam escola:  
 todas freqüentam a escola  
 algumas, outras não conseguiram vaga  
 algumas, outras não tem idade  
 algumas, outras não querem  
 nenhuma freqüenta a escola  
 algumas vão à escola do bairro e outras estudam com professor que vem na instituição  
 todas estudam com professor que vem na instituição

- 2) As crianças freqüentam as seguintes atividades fora da instituição:
- curso de inglês
  - aula de reforço particular
  - aula de reforço da escola
  - curso de natação
  - curso de balé
  - escolinha de futebol
  - projetos da Prefeitura voltados à criança e/ou adolescentes
  - projetos do governo do Estado voltados à criança e/ou adolescentes
  - curso de artes
  - curso de informática
  - curso profissionalizante
  - outros:
- 

### **3) VÍNCULO COM A FAMÍLIA.**

1. As crianças e/ou adolescentes recebem visitas?
- sim, todas
  - a maioria, outras a família perdeu o vínculo.
  - poucas, a maioria a família perdeu o vínculo.
  - nenhuma recebe visita
2. O horário de visitas desta instituição:
- aos domingos à tarde
  - aos domingos o dia todo
  - sábados e domingos a tarde
  - sábados e domingos o dia todo
  - três vezes por semana, mais sábados e domingos a tarde
  - todos os dias com agendamento anterior
  - todos os dias no horário que a família preferir
  - uma vez por semana com horário pré determinado

### **4) SOBRE OS FUNCIONÁRIOS.**

1. Quadro fixo de funcionário do abrigo. Marque o número de funcionários em cada lacuna correspondente ao cargo:
- cozinheira
  - arrumadeira
  - jardineiro

- assistente social
  - psicólogo
  - administrador
  - monitor
  - educador
  - mãe social
  - pai social
  - faxineira
  - professora de reforço
  - costureira
  - professor de artes
  - professor de balé
  - professor de futebol
  - professor de teatro
  - contador de história
  - motorista
  - dentista
  - outros: \_\_\_\_\_
- 

2. Cargo do funcionário responsável pela criança e/ou o adolescente a maior parte do tempo, com atividades como acompanhar o banho, a alimentação, o horário de estudo, a hora da televisão, inclusive com maior contato afetivo.

- monitor       educador       mãe social       pai social
- outro: \_\_\_\_\_

3. Carga de trabalho dos funcionários que cuidam das crianças e/ou adolescentes, se necessário marque mais de uma alternativa:

- 24 horas, mora na instituição, tem 1 folga por semana
- 24 horas, mora na instituição, tem 2 folgas por semana
- 24 horas, mora na instituição, tem 3 folgas por semana
- Turno 12 horas por 24 horas
- Turno 12 horas por 36 horas
- Turno 12 horas por 48 horas
- Segunda a sábado em turno de 8 horas, com funcionários especiais para o domingo
- Segunda a sexta em turno de 8 horas, com funcionários especiais para o final de semana
- Segunda a segunda em turno de 8 horas com folga alternada.

Segunda a sábado em turno de 6 horas, com funcionários especiais para o domingo

Segunda a sexta em turno de 6 horas, com funcionários especiais para o final de semana

Segunda a segunda em turno de 6 horas com folga alternada.

outros:

---

4. Formação dos funcionários que cuidam das crianças, se necessário marque mais de uma alternativa:

analfabeto                       1º grau incompleto                       1º grau completo

2º grau incompleto                       2º grau completo                       Superior incompleto

Superior completo. Quais cursos: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

5. Quadro de voluntários. Marque o número de funcionários em cada lacuna correspondente ao cargo:

cozinheira

arrumadeira

jardineiro

assistente social

psicólogo

administrador

monitor

educador

mãe social

pai social

faxineira

professora de reforço

costureira

professor de artes

professor de balé

professor de futebol

professor de teatro

contador de história

motorista

dentista

outros: \_\_\_\_\_

---

6. Qual é o papel do funcionário que cuida das crianças (monitor, educador, mãe social)?

---

---

---

7. Todos cumprem com este papel?

( ) sim      ( ) não      Por que? \_\_\_\_\_

---

---

8. O que você acha que deveria mudar?

---

---

---

9. Qual a principal contribuição do abrigo para o desenvolvimento das crianças que aqui estão?

---

---

---

10. Qual a principal contribuição do funcionário cuidador para o desenvolvimento das crianças que aqui estão?

---

---

---

## **ANEXO 2**

Roteiro de entrevista sobre a história de vida das monitoras



Entrevista com o cuidador: história de vida, motivação para o trabalho na instituição e papel deste (gravado em áudio para transcrição literal).

### **1. Identificação:**

1. Nome:
2. Idade:
3. Telefone para contato:
4. Escolaridade:
5. Estado civil:
6. N° de filhos:
7. Outros:

### **2. História de vida:**

1. Como foi a sua infância?
2. O que você lembra de positivo deste período?
3. O que você lembra de negativo deste período?
4. Qual era a constituição da sua família durante a sua infância? Sinalizar mudanças.
5. Como era a sua relação com seus irmãos, ou outras crianças que viviam na sua casa?
6. Como era a relação entre os seus pais? (adequar a questão em caso de padrasto, madrasta, avós, tios).
7. E a relação entre seus pais e você? E com os seus irmãos?
8. Como os seus pais reagiam quando você e os seus irmãos faziam alguma coisa errada?
9. E quando vocês faziam alguma coisa corretamente. Por exemplo, notas boas na escola ou arrumar o quarto?
10. Como eles reagiam quando vocês tinham crises de choro ou birra?
11. Você se lembra de bons exemplos dados pelos seus pais? Falar de cada um.
12. Você se lembra de maus exemplos dados pelos seus pais? Falar de cada um.
13. Como foi a sua adolescência?
14. Como era a sua relação com seus pais durante a adolescência?
15. Existiam regras para você e seus irmãos durante a adolescência?

16. Como seus pais reagiam quando você queria sair, ou chegar tarde, ou quando desobedecia às regras?
17. Vocês apanhavam quando eram crianças? Até que idade? Quais eram os motivos?
18. Seus pais ou outros adultos que moravam com vocês, gritavam com você ou outras crianças da casa? Havia xingamentos, castigos? Quais e quando?
19. Ocorreram casos de violência na sua família? Se sim em qual época?
20. Como você avalia a sua infância?
21. Quem eram as pessoas com as quais você tinha maior proximidade?
22. Você repetiria a educação que seus pais lhe deram com seus filhos ou crianças que você cuidaria? Por quê?

#### **4. Convivência familiar:**

1. Tipo de residência:
2. N° de cômodos:
3. Com quem mora?
4. Onde e com quem dorme?
5. Como você classificaria o ambiente onde você mora? Por quê?
6. Você gosta do lugar onde você mora?
7. Você gosta da convivência com as pessoas?
8. O que você mudaria na sua casa?
9. O que você não mudaria na sua casa?
10. Para os casados: Como é a sua relação com o seu cônjuge?
11. Para os solteiros: Como é a sua relação com os seus pais (na ausência destes) ou pessoas que vivem na sua casa?
12. Você gostaria que esta relação fosse diferente? Em que?
13. O que você não mudaria nesta relação?
14. Há alguém em sua família com problemas de saúde?
15. Como vocês tentam solucionar?
16. Há alguém com problemas com alcoolismo? Quem? Como você vê isso?
17. Há casos de violência entre os membros de sua família?
18. Se a pergunta 17 for afirmativa, como vocês lidam com esta situação?
19. Quem é o provedor financeiro da sua família?
20. O seu salário é importante para o sustento da família?

21. Há divisão de despesas em sua família? Como acontece?
22. O que vocês fazem para se divertir?
23. Como são os finais de semana em família?
24. E você o que faz para se divertir?
25. O que você gosta de fazer? Tem conseguido fazer as coisas de que gosta?
26. O que vocês fazem quando tem um tempo livre?
27. Você tem amigos? A sua família tem amigos em comum?
28. Vocês têm familiares? Tem contato com eles?
29. Quando precisam de ajuda financeira onde vocês procuram?
30. Quando precisam de ajuda para resolver um problema dentro de casa (de relacionamento) quem vocês procuram?
31. Quando você está triste, chateada, o que você faz. E as outras pessoas da família?
32. O que tem no seu bairro, ou em outro lugar na sua cidade para você se divertir? Você vai a esses lugares?
33. Descreva um dia de sua família. Um durante a semana e outro no final de semana.

##### **5. Trajetória profissional:**

1. Cite as suas atividades profissionais anteriores a essa.
2. Há quanto tempo você está trabalhando aqui?
3. O que o levou a vir trabalhar aqui?
4. Como você conseguiu este trabalho?
5. Você gosta do seu trabalho?
6. Se você pudesse escolher hoje em que você trabalharia?
7. Você acha o seu salário adequado?
8. Qual é a sua função aqui?
9. O que você faz diariamente?
10. Você acha que deveria ser diferente? Em que?
11. O que você acha que a coordenação da instituição espera de você e dos outros funcionários que exercem a mesma função que você?
12. Quais são as suas dificuldades no dia a dia do seu trabalho?
13. Qual a principal contribuição do abrigo para o desenvolvimento das crianças que aqui estão?

14. Qual a principal contribuição do funcionário cuidador para o desenvolvimento das crianças que aqui estão?

**6. Relação com as crianças:**

1. Qual o seu papel junto às crianças do abrigo?
2. Você acha que deveria mudar?
3. Você sabe por que estas crianças estão abrigadas?
4. Quais são as suas dificuldades no dia a dia com as crianças do abrigo?
5. Como você acha que seria possível solucioná-las?
6. Quem poderia te ajudar?
7. Você se sente segura para lidar com as crianças?
8. Você conhece o histórico de todas as crianças com as quais você trabalha?
9. Escolha uma criança, de preferência aquela com a qual você tem mais dificuldades no dia a dia para ser o alvo do seu trabalho.

### **ANEXO 3**

Protocolo de Observação da Interação entre a monitora e a criança

## Protocolo de observação – comportamento da monitora

Nome	Definição
Sem Interação (SI)	Esta categoria indica que o cuidador não está interagindo com a criança. Considera-se ausência de interação quando o cuidador não estiver interagindo verbal e/ou não verbalmente com a criança e não estiver realizando a mesma atividade desta.
Interação Verbal Simples (IVS)	Quaisquer interações verbais com a criança, incluindo perguntas, pedidos de ajuda (ex: “você pode pegar a tesoura, por favor”, “que tal a gente fazer esta atividade agora”, “está calor aqui dentro”).
Interação Verbal Positiva (IVP)	Interações de apoio ao comportamento, incluindo verbalizações de incentivo, elogios, comemorações (ex: “isso mesmo!”, “vamos lá”, “parabéns”, “que linda a sua letra”, “obrigada!”, “continue!”).
Interação Verbal Coercitiva (IVC)	Qualquer interação verbal considerada inadequada na forma ou no conteúdo. Incluindo: incentivos aversivos, perguntas aversivas, desencorajamento, não aceitação, desaprovação do comportamento emitido pela criança (ex: “vamos lá, você é esperto ou é bobo?”, “vai, vai, assim não vai terminar nunca”, “com você não dá pra fazer nada”, “pare!”, “não!”, “não faça assim que eu não gosto!”, “que feio, hein!”).
Interação Não-verbal Positiva (INVP)	Qualquer interação não-verbal ou física não aversiva (toque, olhar, sorriso, balanço de cabeça positivamente).
Interação Não-verbal Aversiva (INVA)	Qualquer interação não-verbal ou contato físico considerado inadequado (toque, olhar, balanço de cabeça negativamente).
Brincar junto (B)	Esta categoria indica que o cuidador está realizando atividade junto com a criança. O cuidador deve estar participando ativamente (com comportamentos verbais e/ou não verbais) da atividade realizada pela criança. Não importa quem propôs a atividade, ou quem a está conduzindo. O que é relevante nesta categoria é que o cuidador e a criança estejam realizando a atividade conjuntamente. O tempo despendido em se verificar como um jogo funciona, ou o que irão jogar, também entra nessa categoria. Ex.: cuidador brincando com a criança (em silêncio ou verbalizando); propondo alguma brincadeira ou atividade etc.

Baseado nos protocolos de observação utilizados por Marinho (1999) e Rocha 2001

## Protocolo de observação – comportamento infantil

Nome	Definição
Sem Interação	Esta categoria indica que a criança não está interagindo com o cuidador. Considera-se ausência de interação quando a criança não estiver interagindo verbal e/ou não verbalmente com o cuidador e não estiver realizando a mesma atividade deste.
Interação	Esta categoria indica que a criança está mantendo interação verbal e/ou não verbal com o cuidador e/ou está realizando atividade interligada à desenvolvida por este.
Aprovação	Esta categoria refere-se a comportamentos infantis de toque físico não agressivo ou comportamentos que indiquem aceitação, aprovação ou encorajamento do comportamento do cuidador. Claramente, algum julgamento é requerido em relação ao contexto e ao tom emocional destes comportamentos infantis.
Negativa	Esta categoria é registrada quando a criança se engaja em comportamento verbal ou não verbal que indique comando, recusa, raiva, desânimo, agressividade e/ou hostilidade em relação ao cuidador ou ao ambiente ou negativa em interagir com os mesmos. Novamente, algum julgamento é requerido em relação ao contexto e ao tom emocional destes comportamentos infantis. Ex.: Bater, chutar, gritar, quebrar brinquedos ou outros objetos, agredir verbal ou fisicamente, não responder às tentativas parentais de interação, recusa em participar da atividade, verbalizações do tipo: “Não quero!”, “Pára!”, “Vou te bater!” “Você não sabe brincar!”, “Não, deixa que eu faço!”, etc.

Baseado nos protocolos de observação utilizados por Marinho (1999).

#### **ANEXO 4**

Folha de registro dos comportamentos de Interação entre monitora e criança –  
comportamentos da monitora



**FOLHA DE REGISTRO DOS COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE MONITORA E CRIANÇA – COMPORTAMENTOS DA MONITORA**

Momento da Interação: após sessão: \_\_\_\_\_ Sujeitos em Interação: \_\_\_\_\_ Avaliado/a: \_\_\_\_\_ Observadora: ( ) 1. ( ) 2.

	10			20			30			40			50			60			RESUMO
1	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI =  IVS =  IVP =  IVC =  INVP =  INVA =  B =
2	B			B			B			B			B			B			
3	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	
4	B			B			B			B			B			B			
5	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	
6	B			B			B			B			B			B			
7	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	
8	B			B			B			B			B			B			
9	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	SI	IVS	IVP	
10	B			B			B			B			B			B			

*Abreviaturas:* **SI** - Sem Interação; **IVS** – Interação Verbal Simples; **IVP** - Interação Verbal Positiva; **IVC** - Interação Verbal Coercitiva; **INVP** - Interação Não-Verbal Positiva; **INVA** - Interação Não-Verbal Aversiva; **B** - Brincar junto.

Folha de registro baseada na utilizada por Marinho (1999)

## **ANEXO 5**

Folha de registro dos comportamentos de Interação entre monitora e criança –  
comportamentos da criança

**FOLHA DE REGISTRO OS COMPORTAMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE MONITORA E CRIANÇA - COMPORTAMENTOS INFANTIS**

Momento da Interação: após a sessão: \_\_\_\_\_ Sujeitos em Interação: \_\_\_\_\_ validado/a: \_\_\_\_\_ Observadora: ( ) 1. ( ) 2.

	10		20		30		40		50		60		RESUMO
1	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI =
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
2	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	I =
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
3	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	AP =
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
4	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	INEG =
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
5	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
6	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
7	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
8	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
9	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	
10	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	SI	I	
	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	AP	INEG	

Abreviaturas: SI - Sem Interação; I – Interação; AP – Aprovação; INEG

Folha de registro baseada na utilizada por Marinho (1999)

## **ANEXO 6**

Folhas de registro do comportamento infantil: comportamentos adequados



## **ANEXO 7**

Folhas de registro do comportamento infantil: reforçamento de comportamentos adequados



## **ANEXO 8**

Folhas de registro do comportamento infantil: comportamentos inadequados





## **ANEXO 9**

Folhas de registro do comportamento infantil: retirada de atenção para comportamentos inadequados



## **ANEXO 10**

Folhas de registro de informação para análise funcional do comportamento inadequado infantil



## **ANEXO 11**

Questões para análise funcional do comportamento infantil inadequado

**GRUPO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS**  
**QUESTÕES PARA ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO INFANTIL**  
**INADEQUADO**

1. Este comportamento é realmente inadequado nessa situação?
2. É inadequado porque a criança deixou de fazer algo, ou porque fez algo que não deveria estar fazendo?
3. O que você acha que aconteceu para que este comportamento ocorresse?
4. Aconteceu algo relevante algumas horas antes do comportamento ocorrer?
5. O que ocorre depois do comportamento (consequência) pode estar mantendo-o?
6. O que poderia ser feito para esse comportamento mudar?

## **ANEXO 12**

Cópia do Parecer do Comitê de Ética

Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos - CEP - UFSCar





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fones: (016) 260-8109 / 260-8110  
Fax: (016) 261-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
End. Eletrônico: [propp@power.ufscar.br](mailto:propp@power.ufscar.br)

---

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo N°. 131/03.

**Deliberação**

O Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "Treinamento de Práticas Educativas para Funcionários de Instituições que Abrigam Crianças Vítimas de Violência Doméstica", com protocolo nº 131/03, a ser desenvolvido por Cynthia Granja Parada sob a orientação do (a) Profa. Dra. Lúcia Cavalcante de Albuquerque Williams.

São Carlos, 1 de abril de 2004.



Prof. Dr. Jorge Oishi

Coordenador do CEP/UFSCar

## **ANEXO 13**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FUNCIONÁRIO

Prezado \_\_\_\_\_ (funcionário da instituição)

Eu, Cynthia Granja Prada, psicóloga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Lúcia C. de Albuquerque Williams, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Doutorado.

Este trabalho tem por objetivo a capacitação de funcionários que trabalham com crianças abrigadas, que foram vítimas de violência doméstica, visando apresentar um referencial de práticas educativas, que possa prevenir ou amenizar possíveis problemas de conduta destas crianças.

O espaço físico será escolhido de acordo com as necessidades de locomoção dos participantes, bem como resguardando a privacidade dos mesmos.

Esta pesquisa constará dos seguintes passos: avaliação das práticas educativas dos funcionários, por meio de questionário; observação da relação entre os funcionários e as crianças abrigadas; e por fim, o programa de intervenção que será um curso de capacitação, de 12 sessões semanais, sobre as práticas educativas, a ser realizado em grupo, em horários previamente agendados.

Estudos anteriores que utilizaram a metodologia de capacitação de pais, análogo ao trabalho aqui proposto, onde foram filmadas interações de crianças e cuidadores e o oferecimento de treinamento não apresentaram nenhum problema ocorrido com os participantes.

As atividades deste estudo foram previstas de forma a minimizar efeitos adversos (participação voluntária, emprego de técnicas não coercitivas, possibilidade de interromper a participação quando julgar necessário). Alguns efeitos possíveis a serem antecipados referem-se a possível ansiedade que os participantes possam vir a sentir por estarem sendo avaliados. Caso isto venha a ocorrer, a pesquisadora se compromete em atender individualmente os participantes revendo seus princípios éticos e, assim, dissipando possíveis preocupações.

A participação não é obrigatória, sendo que cada participante tem a liberdade de participar ou não do trabalho, bem como desistir quando desejar, sem nenhuma penalidade devido a desistência ou não aceitação.

Toda informação obtida tanto na etapa de avaliação, quanto na etapa de intervenção, será mantida em sigilo. Em caso de publicação dos resultados em Congressos ou Revista Científica será assegurada a não identificação dos participantes, bem como da instituição da qual fazem parte.

Garanto que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento, que possam causar qualquer efeito nocivo sobre os participantes. Firmo o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos os participantes.

Sem mais, peço a gentileza de poder contar com a sua colaboração. Coloco-me desde já a disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone: (13) 3231.8884 ou (13) 8127.8696.

Atenciosamente.

\_\_\_\_\_  
Cynthia Granja Prada  
Psicóloga – CRP 06/52290-7

**Estou ciente e de acordo com a participação**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do funcionário

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA

Prezado \_\_\_\_\_ (responsável)

Eu, Cynthia Granja Prada, psicóloga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profª. Lúcia C. de Albuquerque Williams, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Doutorado, autorizando a participação das crianças abaixo relacionadas, abrigadas na instituição \_\_\_\_\_ (nome da instituição).

Este trabalho tem por objetivo a capacitação de funcionários que trabalham com crianças abrigadas, que foram vítimas de violência doméstica, visando apresentar um referencial de práticas educativas, que possa prevenir ou amenizar possíveis problemas de conduta destas crianças.

A participação das crianças restringe-se a etapa avaliativa, a qual constará da aplicação de um questionário e observação dos comportamentos de interação com os funcionários da instituição.

Estudos anteriores que utilizaram a metodologia de capacitação de pais, análogo ao trabalho aqui proposto, onde foram filmadas interações de crianças e cuidadores e o oferecimento de treinamento não indicaram quaisquer problemas ocorridos com os participantes. No entanto, qualquer dificuldade durante a realização das etapas desta pesquisa, será atendida prontamente pela equipe de pesquisadores.

As atividades deste estudo foram previstas de forma a minimizar efeitos adversos (participação voluntária, emprego de técnicas não coercitivas, possibilidade de interromper a participação quando julgar necessário). Alguns efeitos possíveis a serem antecipados referem-se a possível ansiedade que os participantes possam vir a sentir por estarem sendo avaliados. Caso isto venha a ocorrer, a pesquisadora se compromete em atender individualmente os participantes revendo seus princípios éticos e, assim, dissipando possíveis preocupações.

A participação não é obrigatória, sendo que cada participante tem a liberdade de participar ou não do trabalho, bem como desistir quando desejar, sem nenhuma penalidade ou prejuízo.

Toda informação obtida será mantida em sigilo. Em caso de publicação dos resultados em Congressos ou Revista Científica será assegurada a não identificação dos participantes, bem como da instituição da qual fazem parte.

Garanto que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento, que possam causar qualquer efeito nocivo sobre os participantes. Firmo o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos os participantes.

Sem mais, peço a gentileza de poder contar com a sua colaboração. Coloco-me desde já a disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone: (13) 3271.1204 ou 9921.9985.

Atenciosamente.

\_\_\_\_\_  
Cynthia Granja Prada  
Psicóloga – CRP 06/52290-7

**Estou ciente e de acordo com a participação**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Data

## **ANEXO 14**

Dinâmica da Máquina Registradora

## A MÁQUINA REGISTRADORA

Um negociante acaba de acender as luzes da loja de calçados quando surge um homem pedindo dinheiro. O proprietário abre uma máquina registradora. O conteúdo da máquina registradora é retirado, o homem corre. Um membro da polícia é imediatamente avisado.

<b>Descrição da História</b>	verdadeiro	falso	Desconhecido
1. Um homem apareceu assim que o proprietário ascendeu as luzes de sua loja de calçados. R. (?) Não sabemos se o homem apareceu naquele momento ou já estava lá. Não sabemos se o negociante e o proprietário são a mesma pessoa	V	F	?
2. O ladrão foi um homem. R. (?) Não sei se há ladrão, mas se o conteúdo foi retirado só pode ter sido o proprietário ou o homem que estava lá.	V	F	?
3. O homem não pediu dinheiro. R. (F) Ele pediu dinheiro.	V	F	?
4. O homem que abriu a máquina registradora era o proprietário. R. (V)	V	F	?
5. O proprietário da loja de calçados retirou o conteúdo da máquina e fugiu. R. (?) Não sabemos se foi o proprietário que retirou o conteúdo, mas não foi ele quem fugiu.	V	F	?
6. Alguém abriu uma máquina registradora. R. (V) Foi o proprietário.	V	F	?
7. Depois que o homem pediu dinheiro, apanhou o conteúdo da máquina registradora e fugiu. R. (?) Não sabemos quem apanhou o conteúdo da máquina.	V	F	?
8. Embora houvesse dinheiro na máquina registradora, a história não diz a quantidade. R. (?) Normalmente o conteúdo de uma máquina registradora é dinheiro, mas não sabemos se havia dinheiro lá.	V	F	?
9. O ladrão pediu dinheiro ao proprietário. R. (?) Não sabemos se o ladrão (?) pediu dinheiro ao proprietário ou estava pedindo na rua (mendigo?).	V	F	?
10. A história registra uma série de acontecimentos que envolvem três pessoas: o proprietário, um homem que pediu dinheiro e um membro da polícia. R. (?) Não se sabe se o negociante era o proprietário.	V	F	?
11. Os seguintes acontecimentos da história são verdadeiros: alguém pediu dinheiro; uma máquina registradora foi aberta; seu dinheiro foi retirado e um homem fugiu da loja. R. (?) Não se sabe se era mesmo dinheiro.	V	F	?

## **ANEXO 15**

Certificados do Programa de Intervenção em Práticas Educativas



# Grupo de Práticas Educativas

## Certificado

Certificamos que

participou do Grupo de Práticas Educativas realizado no período de 03 de maio de 2005 a 23 de agosto de 2005, com duração de 20 (vinte) horas.

---

**Cynthia Granja Prada**

Mestre em Psicologia e Doutoranda - Programa de Pós Graduação em Educação Especial  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
Departamento de Psicologia

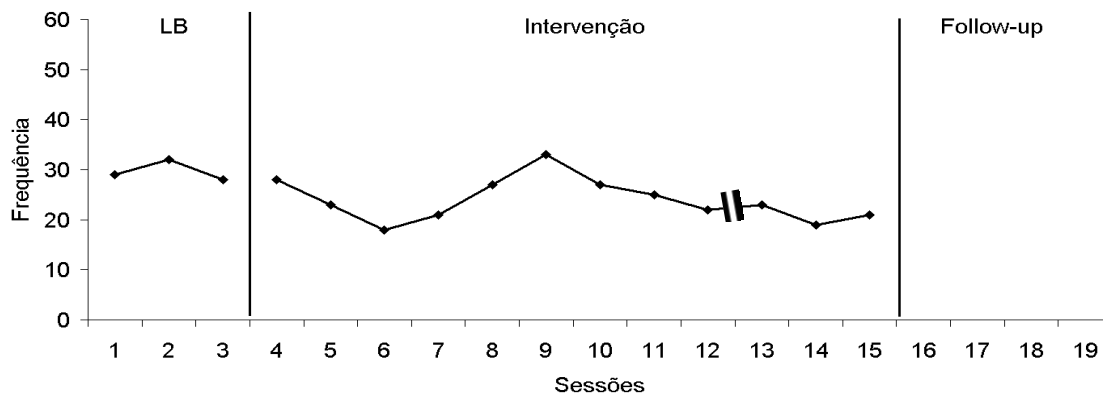
Fotos: [fotos.4mat.com](http://fotos.4mat.com)



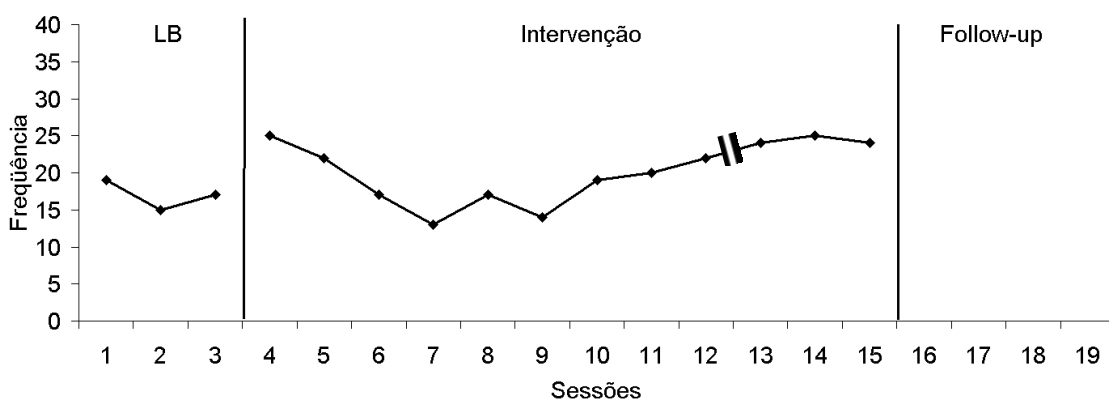
## **ANEXO 16**

Gráficos de medidas contínuas de observação da monitora M6  
e da criança C6

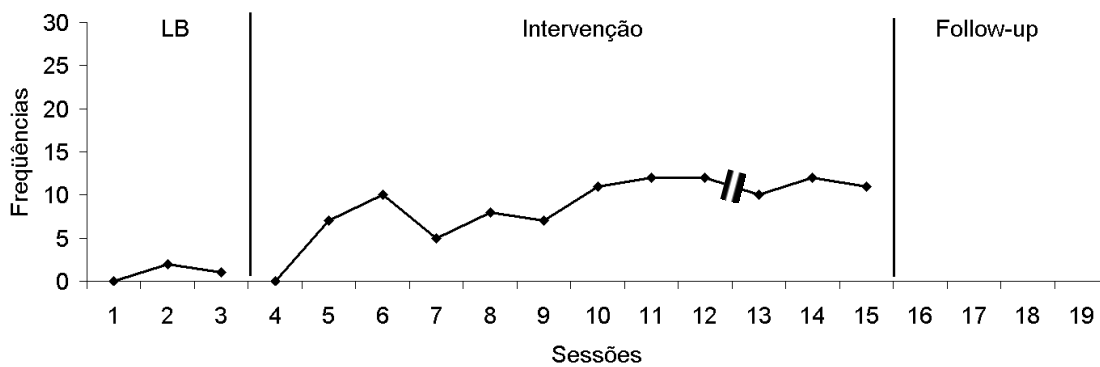
**M6 - Sem interação**



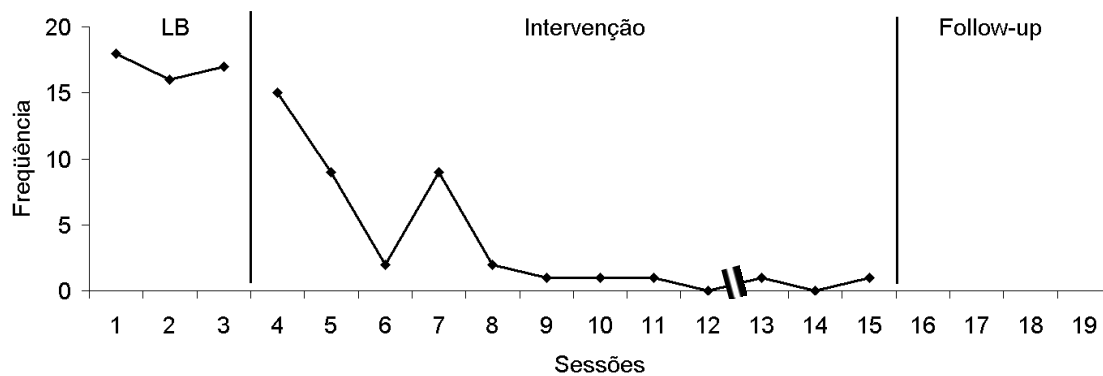
**M6 - Interação Verbal Simples**



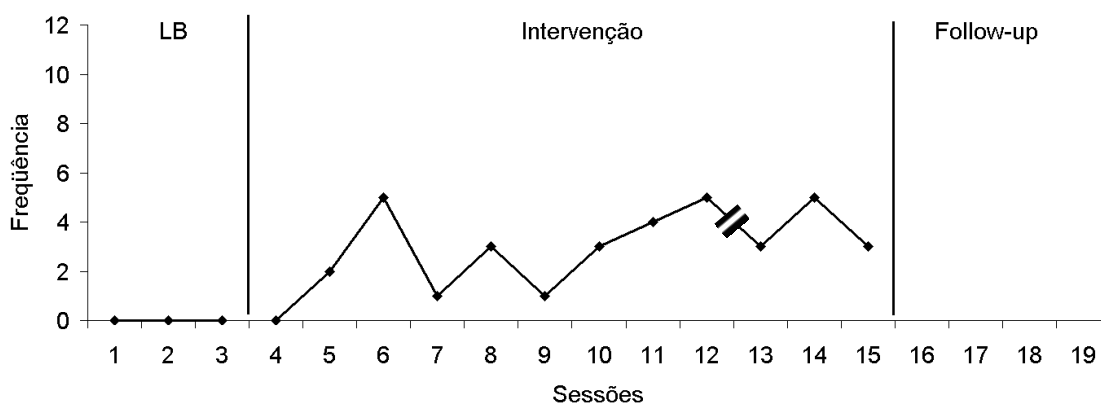
**M6 - Interação Verbal Positiva**



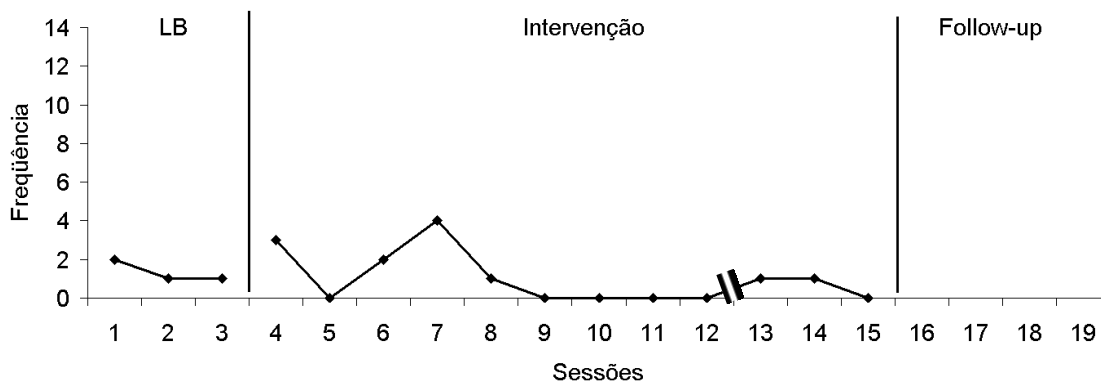
**M6 - Interação Verbal Coercitiva**



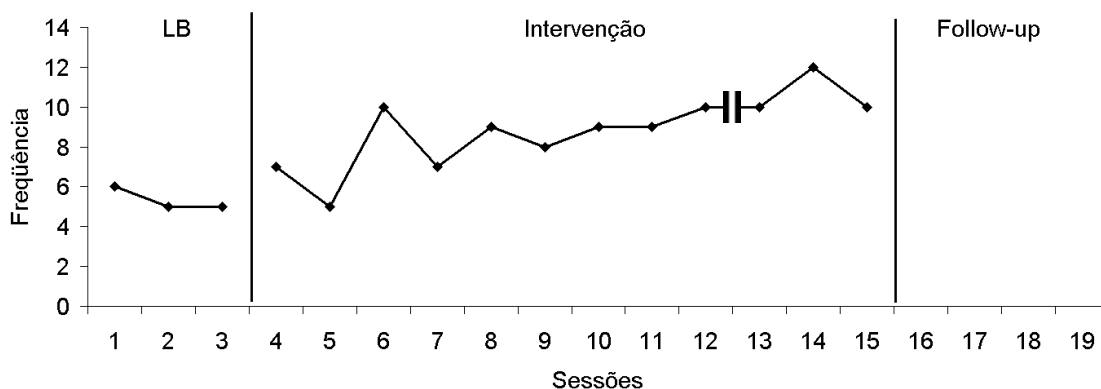
### M6 - Interação Não Verbal Positiva



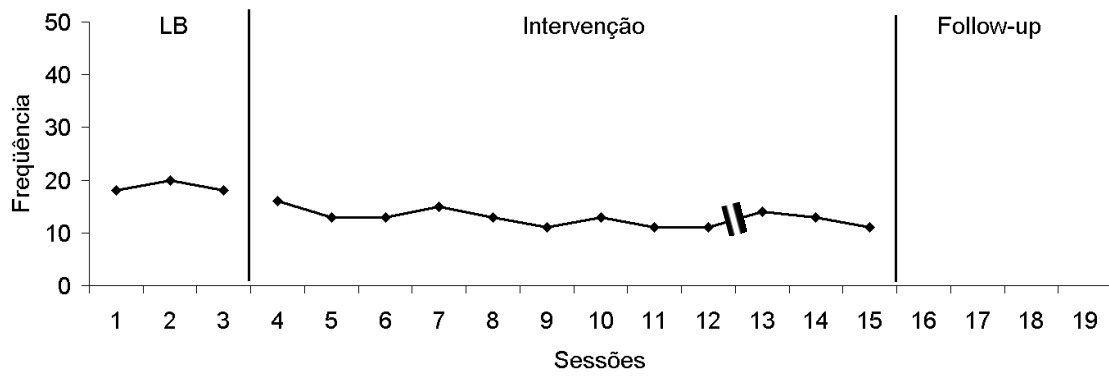
### M6 - Interação Não Verbal Aversiva



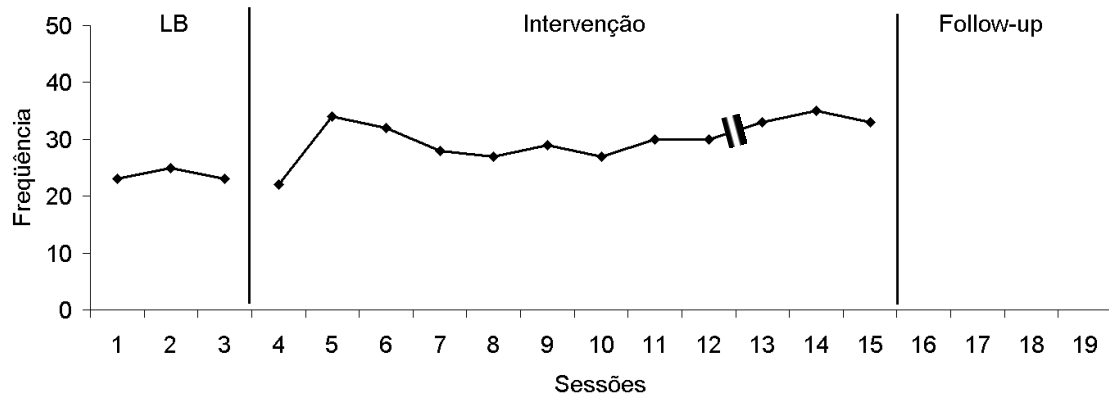
### M6 - Brincar Junto



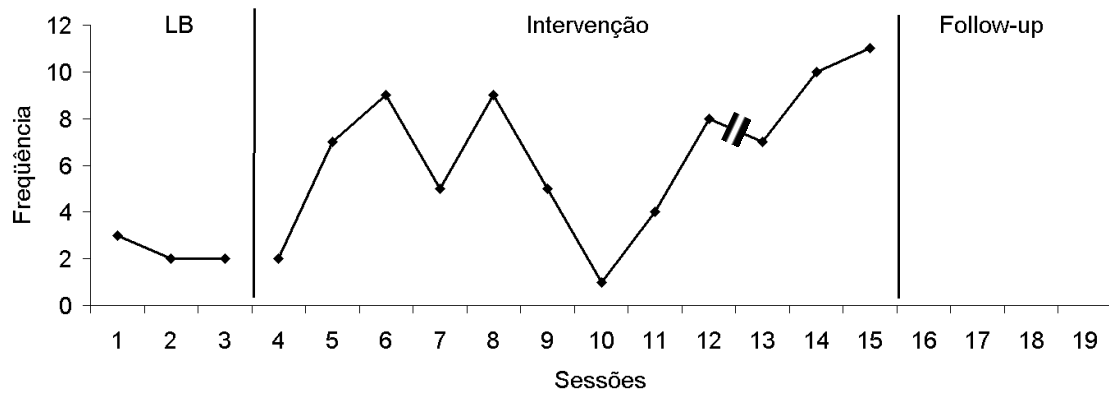
**C6 - Sem Interação**



**C6 - Interação**



**C6 - Aprovação**



**ANEXO 17**

Apostila



# GRUPO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

*Cynthia G. Prada*

2005

## Aos participantes

Estes encontros terão por objetivo promover um espaço de discussão e conhecimento sobre a educação de crianças e principalmente sobre a importância da relação entre a criança e o adulto-cuidador nesse processo de desenvolvimento do ser humano.

Para que este objetivo se concretize é fundamental que todos se sintam construtores desta tarefa, buscando aprender com a experiência do outro.

No decorrer do material que vocês lerão serão usadas as palavras pais e cuidadores, ora uma das duas, ora ambas. Na verdade elas se referem às pessoas que cuidam da criança, sejam pais biológicos, pais adotivos, avós, monitores de creche, monitores de abrigo, professores, entre outros.

Boas Vindas a todos e bom trabalho!



Cynthia Prada  
Outono de 2005

## Tópicos que serão abordados nas sessões

1. CADA CRIANÇA É ÚNICA _____	4
2. OBSERVANDO O COMPORTAMENTO INFANTIL _____	8
3. O COMPORTAMENTO ADEQUADO _____	10
4. O COMPORTAMENTO INADEQUADO _____	18
5. IGNORAR - QUANDO FUNCIONA E QUANDO NÃO FUNCIONA _____	26
6. REGRAS - AS ALIADAS DE CADA DIA _____	33
7. CONSEQÜÊNCIAS - MAIS UMA ALIADA _____	35
8. PUNIÇÃO FÍSICA - POR QUE BATER NÃO ADIANTA? _____	43
9. OUTRAS FORMAS DE VIOLÊNCIA: NEGLIGÊNCIA, SUPERVISÃO ESTRESSANTE E VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA. _____	47
10. A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA POSITIVA E DO MODELO MORAL _____	57
11. SEXUALIDADE INFANTIL _____	62



# 1. Cada criança é única



Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Bervely Gurl e Don.H.Fontenelle (1997) Ed. Eko

Cada criança é única. Ela vem com sua própria cabeça, sua própria personalidade, seu próprio temperamento, não requer pilhas, opera 24 horas por dia, 7 dias por semana e... pior de tudo... não tem garantia de devolução! (Guhl e Fontenelle, 1997 - Livro: Pais Perfeitos)

Há algumas décadas achava-se que uma criança nascia como uma "folha em branco", ou seja, não interagira com o mundo, apenas respondia aos estímulos de forma bem precária.

No entanto, hoje é de conhecimento de todos, que estudam o desenvolvimento infantil, que a criança já interage com o mundo mesmo quando ainda está no útero materno.

As experiências vivenciadas pela criança desde o período gestacional vão influenciando o desenvolvimento desta criança tornando-a diferente de todas as outras. Neste caso é a influência do MEIO sobre a criança.

Mas e as características do pai e da mãe onde entram nessa história? Pois bem, é claro que também são importantes e a elas damos o nome de HEREDITARIEDADE. O bebê pode herdar a cor dos olhos, do cabelo e da pele do pai e da mãe, bem como alguns traços de comportamento como expressões que faz quando está bravo ou feliz ou até outras características como as da timidez.

Agora calma lá!!! Como saberemos o que é herdado geneticamente e o que é fruto do meio? Às vezes é possível discriminar quais características vieram de cada um desses "setores" mas muitas vezes é desnecessário.

Em famílias com vários filhos encontramos facilmente uma diferença enorme entre essas crianças, mesmo sendo elas filhas dos mesmos pais, nascidas na mesma maternidade e criadas na mesma casa. Por que isso acontece? Normalmente porque essas crianças foram geradas em épocas diferentes e seus pais estavam passando por situações diferentes, bem como tudo a sua volta. E ainda, lembrando dos genes, eles foram combinados de forma diferente, resultando um "produto" diferente.

Enfim, não existe na natureza um processo de fabricação de clones. Assim, não é possível esperar que as crianças sejam pequenas duplicatas de seus pais, ou ao menos de um deles. Por simples observação podemos perceber que cada ser humano é único, com características peculiares e que surpreendem pais e mães a todo o momento.



Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Bervely Gurl e Don.H.Fontenelle (1997) Ed. Eko

Diante de tudo que foi exposto acredito ser praticamente impossível dizer que uma criança filha de uma mãe usuária de drogas e de um pai com problemas de furto e roubo será necessariamente uma criança dependente de drogas ou com problemas com a justiça.

Esse mito é muito comum e até se confirma em algumas situações quando o cotidiano desses pais não muda, sendo que nesse caso a criança fica exposta a ele sem opções de experimentar outros ambientes.

Mas quando essa criança passa a viver em outros contextos, mais saudáveis e apropriados que os anteriores, as coisas podem mudar.

E por fim, não podemos esquecer de um ponto fundamental: hereditariedade e meio isoladamente não são responsáveis pelo desenvolvimento da criança. A combinação dos dois é que determina o desenvolvimento infantil.

Portanto, pais e cuidadores de plantão sintam-se parte do processo e não únicos determinantes. Porém, vocês são de fundamental importância e o papel exercido por vocês pode até mudar o rumo do desenvolvimento de uma criança.

Calma!!! Não fiquem assustados!!! Vamos ver passo a passo como isso acontece.

Bem vindos ao mundo das práticas educativas.

## **2. Observando o comportamento infantil**

Observar não é uma tarefa simples. Com o acúmulo de tarefas do dia a dia olhamos para várias coisas, mas não as enxergamos em seus detalhes. Aprendemos a ser seletivos, pois se olhássemos atentamente cada detalhe a nossa volta não faríamos mais nada e ainda nos faltariam horas no dia para cumprirmos essa tarefa.

Quando se trata do comportamento infantil precisamos ficar mais atentos e reaprender a olhar para os detalhes.

Muitas vezes anotar o que estamos observando nos ajuda muito para termos a noção da frequência do comportamento e do porque dele estar acontecendo. Um exemplo pode nos fazer entender melhor a importância de registrar o comportamento:

*Uma mãe chega desesperada ao consultório do pediatra dizendo que seu filho de quatro meses não dormia e que ela estava exausta. O pediatra pergunta a mãe quantas horas o bebê dormia ao todo durante o dia e a noite e a mãe disse que ele não dormia praticamente nada. O pediatra, então passa uma tarefa à mãe: registrar a hora que o bebê dormia e a hora que ele acordava, durante uma semana. Passado o tempo programado a mãe volta ao pediatra morrendo de vergonha, pois percebera que o filho dormia 18 horas ao todo, ficando apenas 6 horas acordado. No entanto a mãe estava muito cansada e qualquer choro do bebê a deixava muito estressada, acreditando que durava por uma eternidade.*

A história acima contada é verídica e mostra como a interpretação dos fatos depende de quem está vivendo a situação. Por isso o registro se torna importante muitas vezes, pois deixa mais claro o que de fato está ocorrendo.

A tarefa da observação será muito útil para entendermos como surge e como se mantém um comportamento.

Enfim, através da observação nos surpreenderemos com os fatos do dia a dia, que mesmo estando diante deles, muitas vezes não os "enxergamos".

### 3. O comportamento adequado

Alguém já pensou em levantar cedo e ir trabalhar todos os dias sem ganhar salário no final do mês? Ou mesmo colocar o melhor vestido e a melhor maquiagem para ir a uma festa e não querer receber nenhum elogio? Ou ainda alguém que estica os lençóis da cama todas as manhãs com todo prazer, por que adora esticar lençóis?

As perguntas acima nos fazem pensar no porque de nós nos comportamos de maneira X ou Y em nosso dia a dia. O ponto principal é o seguinte: ninguém faz nada sem esperar algo em troca - trabalhamos para receber salário, estudamos para aprender ou para passar de ano, colocamos a melhor roupa para sermos notados em uma festa. Enfim, todas as pessoas buscam RECOMPENSAS pelo que fazem diariamente, e só por alcançarem algum tipo de recompensa é que continuam emitindo aquele comportamento.

Com a criança não é diferente. Escovar os dentes todos os dias é uma tarefa difícil principalmente para quem está aprendendo, por isso ser reconhecido por esse fato é extremamente motivador para que a criança continue na tarefa. Dobrar o pijama pela manhã pode ser igualmente difícil e chato, por vezes.

Em vários grupos de pais e cuidadores foi lançada a seguinte pergunta: - *o que vocês fazem quando seu filho tira nota baixa?* As respostas foram as mais diversas: *ponho de castigo, dou umas palmadas, tiro o videogame, entre outras.* Em seguida outra pergunta foi feita: - *o que vocês fazem quando seu filho tira*

*uma nota 10? A maioria respondeu: nada ele não fez mais nada que a obrigação, ou nada ele só estuda mesmo tem mais é que tirar nota alta.*

Esses exemplos nos mostram o quanto as pessoas têm dificuldade em reconhecer e recompensar o comportamento adequado dos outros. E não é diferente com as crianças.

Bem, então o comportamento só continua existindo porque de alguma forma é recompensado por isso... mas o que são RECOMPENSAS?

Recompensas são conseqüências positivas, ou seja é a dedicação de atenção positiva à criança quando ela é "boazinha" ou está se comportando adequadamente. Esta atenção positiva pode ser: fazer um elogio, dar alguma coisa que a criança deseja, ou ainda fazer algo com ela de forma divertida como brincar ou assistir ao desenho favorito. Fazendo isto, valorizamos mais o comportamento adequado do que o inadequado, gerando na criança a tendência em aumentar a freqüência dos comportamentos adequados. Afinal, se as conseqüências por ser "boa", por comportar-se adequadamente, superam aquelas por ser "mal educado", ou comportar-se inadequadamente, até a criança tida como "a terrível" irá se convencer de que comportar-se bem é um bom negócio.





Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Bervely Gurl e Don.H.Fontenelle (1997) Ed. Eko

Uma mãe ou cuidador preocupado perguntaria: *Mas recompensa não é suborno ou chantagem?*

A resposta seguramente é NÃO. Vamos entender porque!

Uma recompensa é algo ganho por um comportamento apropriado, desta forma eu primeiro me comporto bem e em seguida recebo uma recompensa.

Percebam a diferença entre as duas situações a seguir:

1. O filho chegou da escola com uma avaliação de matemática na qual havia tirado nota 10. Ao mostrar para a mãe essa lhe diz: *parabéns! Hoje você merece aquele brigadeiro especial de sobremesa!*

2. O filho está jogando vídeo game e a mãe lhe diz: *Pedro vá estudar que amanhã você tem prova de matemática.* E o filho responde: *agora não estou no meio do jogo.* Em seguida a mãe completa: *vai estudar que se você tirar 10 na prova eu faço o brigadeiro especial que você adora.*

A diferença entre as duas cenas é a seguinte - na primeira o filho foi recompensado por um esforço que resultou em uma nota 10 - aqui houve um reconhecimento do comportamento adequado. Na segunda cena a mãe apresenta uma condição para o comportamento adequado acontecer - aqui houve uma chantagem.

A consequência futura da primeira cena seria: a criança lembrará que foi reconhecido por seu esforço e esse foi recompensado, assim aumentará a probabilidade dela querer estudar para a próxima prova por que além da nota 10 ainda poderá ser recompensada pela atenção ou por um prêmio.

Em contra partida a consequência futura da segunda cena seria: a criança ficará esperando a mãe lhe oferecer algo vantajoso para então se comportar adequadamente. Desta forma o comportamento

inadequado continuará presente esperando que a mãe ofereça condições mais vantajosas para que a criança o troque pelo comportamento adequado.

Outra dúvida provavelmente surgiu neste momento por parte de pais e cuidadores: terei que premiar a criança com brinquedos ou doces cada vez que ela se comportar bem? Parece um tanto dispendioso!

Calma!!! Existem vários tipos de recompensas. Mas lembrem-se sempre - uma recompensa é algo que vem depois que o comportamento adequado for emitido, ela servirá como um reconhecimento e não como uma isca para conseguir que a criança faça algo.



Alguns tipos de recompensas (retiradas do Livro "Pais Perfeitos" de Guhl e Fontenelle , 1997):

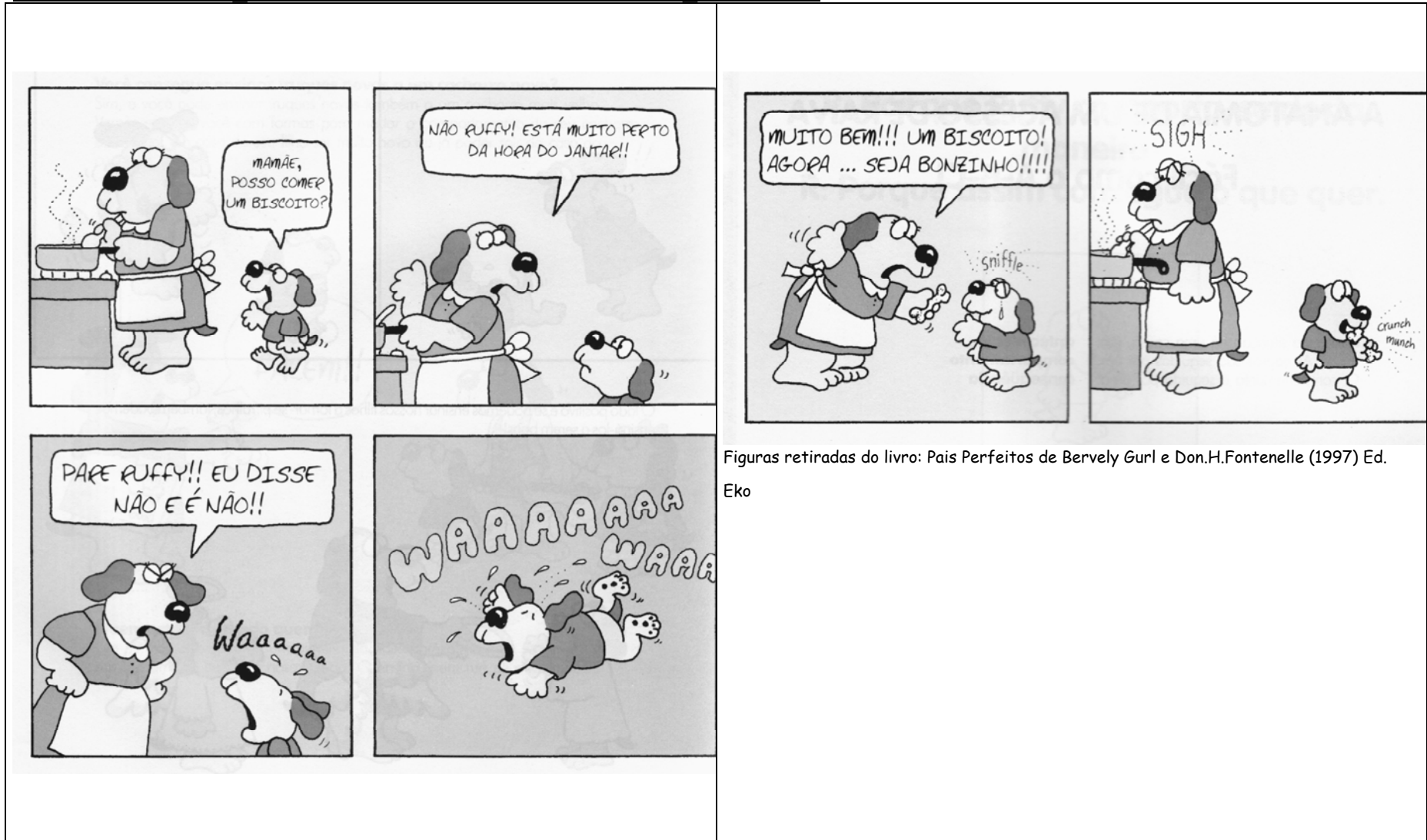
- ☺ **Recompensas de atividade:** qualquer atividade que a criança goste. Ficar mais tempo acordado, dormir na casa de um amigo, praticar jogos, tempo extra de TV, comer uma sobremesa especial.
- ☺ **Recompensas materiais:** qualquer item que a criança possa gostar. Dinheiro, brinquedos, balas, petiscos, um cd, entre outros.
- ☺ **Recompensas de "vale":** alguma coisa que represente algo mais importante ou que pode ser negociado por uma atividade ou objeto desejado. Estrelas de papel, carinhas alegres, um tique numa relação de itens, um xis num quadro programado (cuidado para não infantilizar as crianças mais velhas com adesivinhos de carinhas alegres).
- ☺ **RECOMPENSAS SOCIAIS:** essas são um sucesso!!! São grátis e sempre disponíveis. Abusem desse tipo de recompensas. Elogios, abraços, beijos, carinho, um sorriso, louvores de aprovação. Use estas recompensas constantemente e não esqueça de usá-las juntamente com outras recompensas.
- ☺ **Recompensas intrínsecas:** auto-recompensa, fazer coisas por sentir-se bem com isso, ficar orgulhoso de si mesmo. Este é o objetivo final de todas as recompensas, fazer com que as crianças sintam prazer em comportar-se adequadamente.

## Mais algumas dicas sobre recompensas:

- ☺ Uma mesma recompensa utilizada para reconhecer o esforço ou o comportamento adequado de alguém não servirá para todas as pessoas. Normalmente, a recompensa social, como o beijo, a atenção, o carinho, um abraço, agrada a todos, entretanto recompensas materiais deverão considerar as preferências de cada um. Um bolo de chocolate a um chocólatra agradará em cheio, já para alguém que é alérgico a chocolate só causará problemas.
- ☺ Mesmo as recompensas sociais devem ser apresentadas com seus devidos cuidados, principalmente em se tratando de alguém com quem ainda não se tem vínculos afetivos.
- ☺ Um elogio pode ser público. Desta forma a criança fica envaidecida pelo reconhecimento em público e ainda serve de modelo para outras crianças.
- ☺ Para que sua estratégia de uso de recompensa dê certo vai uma dica especial: nunca critique, dê broncas, chame a atenção, proponha desafios à criança enquanto reforça um comportamento adequado da mesma, pois se isso ocorrer você estará minando as forças da sua recompensa. Ex: *Aninha parabéns você arrumou a mochila direitinho! Bem que você poderia fazer isso com o seu armário também.*

- ☺ E uma última e talvez a mais importante: reconheça e apresente a recompensa ao comportamento adequado **IMEDIATAMENTE** após o mesmo ter ocorrido. Evite deixar para amanhã, como: *Pedro eu fiquei tão feliz pelo quarto que você arrumou na semana passada!* Talvez a criança nem se lembre de que arrumou o quarto.
  
- ☺ Não se esqueça: atenção é fundamental para evitar que a criança precise conquistá-la com comportamentos inadequados. Converse com a criança que você está cuidando, seja seu filho ou não, lhe dê atenção antes que ele precise "provocar" você.
  
- ☺ Um alerta: não pense que sua criança ficará "mimada" por causa dos elogios e agrados. Ela pode até ficar mais sensível a uma bronca quando não agir corretamente. Mas acredite: ela vai ter parâmetros de comparação e se você for coerente, e sempre a recompensar quando ela comportar-se adequadamente, ela chegará a conclusão de que é muito melhor se comportar bem do que de forma inadequada. Seja persistente!!! E boa sorte!!!

## 4. O comportamento inadequado


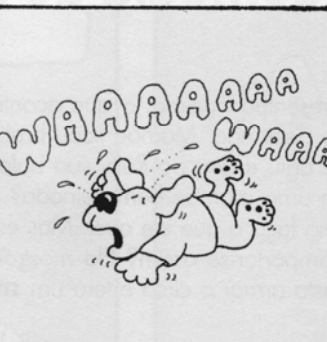
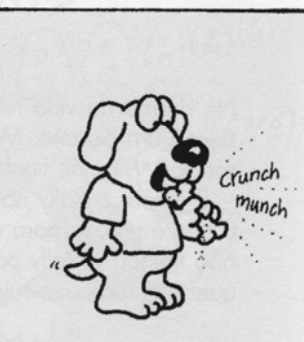



## A Anatomia de uma cena de birra

**A = Antecedente** = para cada situação há uma causa

**B = Comportamento** = as causas sempre são seguidas de um comportamento

**C = Conseqüência** = o que vem após o comportamento

<p><b>A</b></p>  <p>PARE RUFFY!! EU DISSE NÃO É NÃO!!</p> <p>Waaaaaa</p>	<p><b>B</b></p>  <p>WAAAAAAA</p>	<p><b>C</b></p>  <p>Crunch munch</p>	<p><b>P: Por que Ruffy comporta-se desta maneira?</b></p> <p><b>R: Porque assim consegue o que quer.</b></p>  <p>Crunch munch</p>
<p>É dito "Não!" ao Ruffy.</p>	<p>Ruffy fica com raiva.</p>	<p>Ruffy recebe um biscoito.</p>	

Figuras retiradas do livro: Pais Perfeitos de Bervely Gurl e Don.H.Fontenelle (1997) Ed. Eko

A conseqüência - **ganhar um biscoito é realmente uma recompensa para a brabeza de Ruffy!**

A boa notícia -  **você acabou de aprender a analisar o comportamento!**

Uma má notícia -  **você acabou de aprender que você é parte do comportamento!**



Justificativas comuns (dadas por pais e cuidadores) diante do comportamento de birra de uma criança:

- ☺ *Eu dou o que ele quer porque não agüento escândalo fora de casa!*
- ☺ *Se eu não dou o que ele quer, ele continua gritando e desta forma ninguém mais vai nos convidar para uma visita.*
- ☺ *Eu dou o que ela quer apenas quando estou com pressa ou sem paciência, senão eu agüento firme e deixo ela chorar.*

Essas justificativas são extremamente comuns, entre outras. O que a criança aprende quando faz birra e a mãe ou o cuidador logo lhe dá o que ela quer? Que é assim mesmo que se consegue as coisas, igualzinho ao Ruffy nas páginas anteriores.

Muitos pais e cuidadores dizem ainda que só cedem a birra da criança de vez em quando, não sempre, achando que isso é uma forma mais amena e menos prejudicial à criança. Sinto decepcioná-los, mas essa forma de analisar a situação está completamente errada. E explico porquê.

Vou fazer uma relação entre o nosso comportamento de birra e o hábito de jogar no bingo ou em máquina de videopôquer.

Esses jogos, tanto o bingo, quanto o videopôquer, são jogos que proporcionam uma probabilidade razoável de acerto e ganho. Ou seja, é muito mais fácil ganhar no bingo do que na mega sena ou na quina da loto. A pessoa que joga ganha uma vez, depois fica algumas vezes jogando sem ganhar e quando está quase desistindo ganha novamente, e a situação se repete várias vezes. Pois bem, ela não sabe quando ganhará, mas sabe que é uma questão de insistência e sua recompensa chegará - o prêmio do bingo.

Com o comportamento de birra é a mesma coisa. A mãe ou cuidador cede a choradeira da criança uma vez, não cede a outras três, volta a ceder, não cede nas outras quatro, volta a ceder mais duas vezes, e assim por diante. Notaram a semelhança com o jogo de bingo? O que a criança percebe rapidamente: **QUE TUDO É UMA QUESTÃO DE INSISTÊNCIA!**

Uma criança é capaz de chorar horas para conseguir um chocolate e pior aumentar cada vez mais a intensidade do choro e dos gritos se não conseguir rapidamente, pois sabe que uma hora conseguirá vencer o adulto ou pelo cansaço ou pela vergonha.

Calma, isso não é um filme de terror, mesmo que pareça ser! E o melhor é que tem solução!

Continuando no jogo do bingo, se a pessoa vai várias vezes no bingo e não ganha nenhuma cartela, provavelmente, nas primeiras vezes, poderá até comprar mais cartelas para ver se aumenta a chance de ganhar, mas logo perceberá que está difícil e desistirá de jogar, ou pelo menos diminuirá sua frequência, já que está gastando muito para não ganhar nada.

O raciocínio continua o mesmo com relação ao comportamento de birra da criança. Imaginem que ela vá ao supermercado, faça um escândalo e o adulto não faça nada, não ligue para ela, faça de conta que nada está acontecendo. A cena se repete no dia seguinte e é claro que a criança repetirá o "show", muito provavelmente, com maior intensidade e até por um tempo maior, e esses episódios poderão se repetir mais algumas vezes. Entretanto, ao perceber que todo seu esforço está sendo em vão, a criança se renderá e não irá mais tentar convencer o adulto através da birra. Da mesma forma que acontece com o jogador de bingo, fica muito "caro" para a criança o investimento que ela está fazendo.

No geral as coisas se dão da forma como foi descrita acima. No entanto, é importante que possamos esclarecer alguns detalhes. O tempo que transcorrerá até o comportamento de birra desaparecer por completo variará de criança para criança. Umas desistirão logo nas primeiras tentativas outras levarão mais tempo. Dependerá da característica de cada criança. Lembrem-se: cada criança é única.

Portanto, tenha paciência e não desista. Ceder no meio do caminho é perder boa parte do trabalho feito.

Vamos a uma outra etapa, pois a criança não se comporta mal só quando quer algo material como uma boneca ou um chocolate. Muitas vezes o que ela quer é ATENÇÃO.



Spotti quer cereal fresco

Mas... tudo que ganha é cereal empapado!

Não é o que Spotti quer, ou gosta mas...

Até cereal empapado é melhor do que nada!

OU EM OUTRAS PALAVRAS ...



**Spotti quer atenção. Ele não se importa se é atenção boa ou má, porque até má atenção é melhor que nenhuma atenção! Os "Spottis" do mundo aprendem que ser bonzinho não traz muita atenção (cereal fresco) dos seus pais. Mas ser travesso traz atenção imediata (cereal empapado).**

Figuras e texto retirados do livro: Pais Perfeitos de Bervely Gurl e Don.H.Fontenelle (1997) Ed. Eko

Algumas crianças emitem comportamentos inadequados por que não tem atenção dos adultos ou mesmo de outras crianças. Desta forma, elas se comportam inadequadamente e a atenção vem em forma de bronca, de sermão, ou até mesmo de punição física.

Acreditem, algumas crianças não recebem nenhuma forma de carinho ou atenção, mas quando se comportam de forma inadequada, apanham. Desta forma, estas crianças passam a se comportar mal para receber atenção, mesmo que esta venha em através de uma surra. Mais para frente voltaremos a falar de punição física e outros tipos de violência.

Outras crianças recebem atenção excessiva voltada para as pequenas travessuras do dia a dia. Qualquer coisa que a criança faça como mostrar a língua a um colega, por exemplo, a mãe ou o cuidador chama a sua atenção - *que feio que você está fazendo! Não faça mais isso, a mamãe não gosta!* Mesmo levando uma leve bronca a criança se gratifica, pois estão prestando atenção nela.

Desta forma vimos que a atenção é poderosa, mas se usada adequadamente. Por isso, abuse da atenção dada a sua criança quando ela está se comportando de forma adequada, assim ela entenderá que essa é a melhor maneira de receber atenção.

Um caso verídico ilustra o quanto é desconfortável para a criança não receber atenção. Principalmente se ela não tem ninguém da idade dela por perto. Vejamos:

*Maria Carolina era uma criança de 5 anos de idade. Numa noite de Natal ela foi com seus pais à casa de seus tios para a ceia natalina. Chegou à festa por volta das 21:00h, todos se cumprimentaram e Maria*

*Carolina ficou assistindo TV num sofá da sala. Quando faltavam poucos minutos para a meia noite, a tia de Maria Carolina a chamou: - Carol venha para mais perto da árvore de natal. E Maria Carolina respondeu de imediato: - que susto! Achei que eu estava invisível!*

Esta pequena história mostra a reação de uma criança tranqüila que se contentou em assistir TV. No entanto, demonstra claramente o seu desconforto. Se por outro lado, Maria Carolina não ficasse satisfeita com o programa de TV, poderia ter feito "algo de errado" para chamar a atenção, como: quebrar um copo propositadamente, ou mesmo chorar estridentemente.

Para evitar que o comportamento inadequado venha à tona como uma forma de requerer atenção, aprimore a forma de comunicação com a criança de forma que ela não se sinta deixada de lado, achando que as outras atividades do cuidador são mais importantes que ela.

Isso pode ser contemplado se você dedicar algum tempo diariamente para a(s) criança(s) fazendo coisas do universo delas, como: ler um livro, jogar o jogo predileto dela, conversar sobre a escola. Lembre-se a qualidade vale mais do que a quantidade de tempo!

## 5. Ignorar – quando funciona e quando não funciona

Ignorar é uma estratégia para lidar com o comportamento inadequado. Esta estratégia pode ser descrita como não esboçar nenhuma reação diante do comportamento indesejável.

Os pais ou cuidadores tendem a esbravejar, gritar, brônquear, diante de um comportamento inadequado. Fazendo isto eles estão dando atenção a uma criança que acabou de se comportar de forma indesejável e ensinando a ela que, no mínimo, atenção ela terá quando emitir aquele comportamento novamente.

Ignorando o comportamento inadequado, se a criança busca com ele atenção, possivelmente ela cessará o comportamento por falta da atenção desejada. A idéia é: nenhum ator representa num palco para nenhuma platéia.

Ignorar um comportamento inadequado é um método indolor, rápido e poderoso de disciplina em muitas situações.

Mas não esqueça: sempre recompense o comportamento adequado que ocorrer próximo ao inadequado, mostrando que esse sim merece atenção.

Diante de tudo isso que foi dito sobre a importância e a eficácia da estratégia de ignorar o comportamento inadequado para exterminá-lo sinto-me na obrigação fazer uma ADVERTÊNCIA: O COMPORTAMENTO INADEQUADO, QUANDO IGNORADO, PODE INICIALMENTE PIORAR OU INTENSIFICAR-SE, MAS IRÁ MELHORAR, BASTA VOCÊ TER PACIÊNCIA, SER **CONSISTENTE E PERSISTENTE**.

Não fiquem assustados!!! Muitos pais e cuidadores abandonam essa estratégia por causa da piora do comportamento. No entanto, esta piora é lógica, pois a criança habituou-se a receber atenção toda vez que se comportava mal, quando deixa de receber atenção irá fazer de tudo para requerê-la.

Desta forma, o primeiro antídoto é a paciência. Seguido de consistência, ou seja, seja coerente, quando achar que um comportamento deve ser ignorado, o ignore sempre, e não somente quando estiver de bom humor. Senão, ocorrerá como no jogo de bingo - lembra? (falamos disso lá trás, quando comentamos sobre o comportamento de birra).

Não desista!!! Seja persistente, este é o terceiro antídoto contra a falha do método de ignorar comportamentos indesejáveis.

Nesse momento mais uma pergunta deve estar sendo formulada pelo leitor: **Todos os comportamentos inadequados podem ser ignorados?** E a resposta é: **Não.**

De modo geral podemos separar num quadro o que pode ser ignorado e o que não deve ser ignorado:



### **O que deve ser ignorado**

Tudo que deixa você zangado ou manipula você.  
Ignore as coisas que a criança faz exatamente para deixar você zangado ou para ter sua atenção.  
Ignore comportamentos de manipulação como:

Lamúrias  
Queixas  
Súplicas  
Agir como se tivesse menos idade  
Discussão  
Raiva manhosa  
Caretas  
Nomes feios

### **O que não deve ser ignorado**

Qualquer coisa que visa uma tarefa. Não ignore um dever da criança, qualquer coisa que quebra as atividades programadas de outros ou dela, ou ainda algo que possa causar danos pessoais ou de propriedade a ela ou a outra pessoa. Não ignore comportamentos como:

Não fazer tarefas  
Não ir à escola  
Bater em alguém  
Não cumprir as tarefas domésticas como: limpar o quarto  
Ficar grudado na tv  
Torturar animais

Outra pergunta deve ser feita: **O que fazer com o comportamento inadequado que não deve ser ignorado?**

Podemos utilizar **outras estratégias de disciplina:**

Antes de falar das técnicas eficazes é necessário adverti-los: bater e gritar não são de forma alguma eficazes, muito menos recomendáveis. Mais adiante falaremos sobre essas práticas violentas.

Uma das estratégias utilizadas que se mostra eficaz é "tirar a criança de cena" ou "**dar um tempo**" para ela, em inglês a expressão utilizada é *timeout*. Eficaz com crianças de até 8/9 anos de idade.

Esta estratégia consiste em tirar a criança do ambiente onde ela está se comportando inadequadamente e colocá-la em um outro ambiente, onde ela não tenha estímulo que ela goste, ou seja, num cantinho da casa ou no banheiro, por exemplo.

**IMPORTANTE:** certifique-se se não há nada neste local com que a criança possa se machucar.

O objetivo desta estratégia é fazer a criança parar o que ela está fazendo e ficar em um local onde ela possa perceber que fez algo errado e por isso terá que sair de um local prazeroso e ir para um lugar "sem graça", para entanto nesse local não poderá ter brinquedos, TV ou videogames.

Com isso, ela aprenderá que um comportamento inadequado pode ter conseqüências negativas e que ela poderia estar aproveitando um local mais interessante e agradável. A criança, provavelmente, irá

chorar, espernear, gritar, xingar. É importante que você não a retire do local escolhido até que ela pare de chorar. Mas, também não a deixe muito tempo depois que ela parou de chorar.

Quando a criança se acalmar você poderá tirá-la do local escolhido e dizer que ficou triste com a atitude dela e que por ela ter se comportado de forma inadequada você precisou colocá-la no local onde ela ficou.

Com a criança pequena, de até dois anos de idade, você pode colocá-la num chiqueirinho ou no berço, pois em outro lugar estranho ela pode ficar muito amedrontada e a função não é colocar medo na criança e sim lhe mostrar as conseqüências negativas de seus comportamentos inadequados.

Nunca coloque a criança em um quarto escuro ou a assuste com histórias de fantasmas ou bichos, essa prática é ineficaz, pois desvia o foco da conseqüência pelo comportamento inadequado para a paralisação da criança pelo medo. E ainda é uma prática de violência psicológica.

Quando você for colocar a criança no local escolhido para "dar um tempo", explique a ela brevemente e em tom calmo que ficará lá até se acalmar e que não poderá sair de lá ou conversar com alguém até que fique quietinho.

Oriente as outras pessoas da casa para que cooperem.

#### **O que pode acontecer durante a utilização da estratégia "Dar um tempo":**

- ☺ A criança poderá tentar chamar a atenção dando um "show" - gritando, xingando, esperneando.  
Ignore-a. Não forme platéia para o seu show.

- ☺ A criança começa o show antes de ir para o local escolhido dizendo que não quer ir e não vai ficar. **NÃO** a pegue a força, você poderá machucá-la. Desligue todos os aparelhos de TV ou videogame, retire os brinquedos dela do local e diga com calma e tranquilidade que você irá se retirar e deixá-la sozinha pensando. Não atenda aos seus chamados até que ela se acalme.

**Conseqüências para o comportamento inadequado:** esta é outra estratégia que pode ser utilizada, consiste em fazer com que a criança experimente as **conseqüências do seu comportamento**, por exemplo, se ela estiver brincando na hora das refeições e derrubar o copo de suco ela deverá limpar a sujeira. Outro exemplo: quebrou o seu carrinho num ataque de raiva. Ficará sem ele, não haverá reposição.

**Cuidado:** não utilize esta estratégia quando oferecer perigo à criança. Por exemplo: se ela quebrar um copo com suco, ela poderá se cortar com os cacos de vidro, então não a deixe limpar.

Não entre em discussões com a criança, apenas faça com que ela repare o dano causado, isso bastará para que ela entenda que fez algo errado e quais são as possíveis conseqüências para este comportamento.

**Retirada de privilégio:** também uma estratégia a ser utilizada frente ao comportamento inadequado da criança.

- ☺ O que significa privilégio? É qualquer coisa que a criança goste ou deseje.
- ☺ Retirada de privilégio é privar a criança de algo que ela goste muito ou deseje ter.

- ☺ Muito importante: jamais deixe a criança sem as coisas que fazem parte das suas necessidades básicas como: as refeições (almoço, jantar, café da manhã, lanche da escola) ou banho por exemplo.
- ☺ A escolha do privilégio que será retirado: você deve analisar bem a situação e escolher o privilégio de acordo com o comportamento inadequado que o levou optar por essa estratégia. Não faz sentido, por exemplo, deixar a criança um mês sem jogar videogame por que xingou a irmã durante o café da manhã. A consequência deve ser compatível com o comportamento inadequado.
- ☺ Não deixar a criança ver TV mudará a rotina da família toda, pois não dá para acumular castigos, não ver TV e ainda ficar privado da companhia da família.
- ☺ O privilégio deve ser retirado logo após o comportamento inadequado. Não prometa retiradas de privilégios futuras como não ganhar a bicicleta no natal, será difícil você cumprir o prometido e ainda deixará uma lacuna muito grande entre o comportamento ocorrido e a consequência dificultando a reflexão da criança.
- ☺ Não ameace que irá tirar um privilégio, tire e pronto!
- ☺ Varie o privilégio que será retirado.
- ☺ Caso a criança seja tímida ou com certo grau de dificuldades em se relacionar socialmente não remova nenhum tipo de atividade social, como ir a festa de aniversário do colega de classe, por exemplo.
- ☺ Erro: ficar dando sermão quando a criança se comporta inadequadamente. Não fale muito, apenas aja.

## **6. Regras – as aliadas de cada dia**

- ☺ As regras são para serem cumpridas.
- ☺ Para serem cumpridas as regras devem ser cabíveis
- ☺ As regras são “contratos” de boa convivência em grupo.
- ☺ Comece criando regras para melhorar o hábito das pessoas que vivem em uma mesma casa. Como por exemplo, o horário de estudo. Se o cuidador puder realizar alguma tarefa junto com a criança no momento em que ela vai estudar, ótimo! Isto torna a atividade de estudo mais prazerosa. A mãe, pai ou cuidador pode ler uma revista, jornal, ou outras atividades de trabalho enquanto a criança estuda.
- ☺ Horários razoavelmente fixos para as refeições também são importantes, bem como para ir à cama a noite.
- ☺ Algumas regras podem ser discutidas com a criança e balanceada, definidas através de um acordo. Por exemplo, o horário da tarefa, se será após o almoço ou se haverá um período de descanso ou brincadeira antes.

- ☺ Outras regras devem ser resolvidas pelos pais ou cuidadores e comunicadas à criança, pois são fundamentais e não podem ser discutidas. Por exemplo: escovar os dentes após as refeições, ir à escola.
- ☺ Impor a regra não quer dizer colocá-la de forma agressiva. Elogiar a criança que levanta para ir a escola sem reclamar pode ser uma ótima estratégia para manter esse comportamento desejável.
- ☺ Os pais ou cuidadores não devem exagerar na quantidade de regras. Estas devem ser poucas e possíveis de serem cumpridas.
- ☺ Imaginem uma mãe que entra no quarto de uma criança e manda, ao mesmo tempo, que ela dobre o pijama, pegue os brinquedos, escove os dentes e faça a tarefa escolar. Ao término das ordens a criança provavelmente já não se lembrará de metade.
- ☺ Quando for passar uma dada regra para a criança faça-o com tranquilidade e calma, assim você evitará um confronto com a criança.
- ☺ Lembre-se: a criança aprende por modelo, nunca imponha uma regra que você descumpra o tempo todo na frente da criança. A máxima "faça o que eu digo não faça o que eu faço", não funciona. Não adianta dizer que não pode tomar refrigerante se os pais ou adultos tomam todos os dias.
- ☺ Uma regra descumprida deve ser seguida de uma consequência, nunca de uma ameaça.
- ☺ A seguir veremos como trabalhar com as consequências.

## 7. Conseqüências – mais uma aliada

- ☺ Primeiro objetivo da utilização das conseqüência: mostrar para a criança que ela é responsável pelo seu comportamento.
- ☺ Quando uma regra for quebrada deve-se apresentar uma conseqüência para isso. No entanto, não deixe chegar ao extremo. Faça uma advertência a criança antes que ela quebre a regra mostrando a ela qual será a conseqüência. Assim ela poderá escolher.
- ☺ As conseqüências devem ser individualizadas, já que as crianças são diferentes.
- ☺ É importante que se estabeleçam conseqüências positivas também. Assim a criança poderá exercitar o processo de escolha. Por exemplo: "Hoje é dia de arrumar as gavetas, se você arrumar as gavetas do seu armário poderemos sair mais tarde para comprar um estojo novo do homem aranha que você queria, caso não arrume terá que ficar com o velho mesmo. Percebam que não é uma chantagem e sim uma escolha.
- ☺ As conseqüências pela quebra das regras ou pelo mal comportamento deve ser imediata. Não imponha como castigo por uma nota baixa no mês de maio ficar sem a boneca que ela tanto quer de natal. Em dezembro você já terá esquecido do presente, ou ficará com dó é dará. Enquanto em maio o comportamento indesejado ficou sem uma conseqüência.





**2. Conseqüências exageradas:** tudo o que for prometido, normalmente em tom de ameaça e que não poderá ser cumprido devido ao exagero de tempo ou de tarefas. Fatalmente a conseqüência não terá efeito e o castigo não será cumprido. Fracasso total!!! Exemplos: "você vai ficar dois meses sem jogar videogame"; ou ficar dez dias sem ver televisão, não vai ganhar a bicicleta de natal. Ou ainda, eu avisei que não queria nota vermelha, agora você ficará três dias sem sair do quarto... passados 10 minutos... "ok, pode sair, mas da próxima vez..."



**3. Disciplina relaxada:** dizer uma coisa e mudar de idéia pouco tempo depois, mudando também de atitude. Normalmente acontece quando você diz um não para a criança que começa a chorar, logo após recebe um sim para parar de chorar. Ou você promete algo à criança e depois não cumpre por contra-tempo pessoal. Esta atitude mostra a criança que não é necessário respeitar regras e sim ser persistente que logo elas se quebram, as figuras de autoridade também não merecem respeito.



4. **Pingue-pongue:** a famosa jogadinha: "vai pedir pro seu pai", "se a sua mãe deixar..." . Desta forma a criança aprenderá como manipular e jogar a responsabilidade para o outro.



**5. Disciplina aleatória:** é quando você apresenta as regras e suas conseqüências após o comportamento inadequado se apresentar, não dando a opção de escolha à criança. Isso fará com que a criança se sinta injustiçada e não se responsabilize por seus atos.



**6. Humor instável:** as conseqüências não estão ligadas a regra e sim ao humor do cuidador. Se este está mais tranqüilo poderá até relevar o comportamento inadequado, mas se estiver estressado por ter brigado com o chefe, por exemplo, a punição será bastante severa. Essa atitude deixará a criança confusa e insegura, pois não relacionará o seu ato à conseqüência imposta, já que esta varia a cada vez de acordo com o humor do cuidador. Exemplo: a criança deixa cair pasta de dente no uniforme, mesmo sabendo que deve colocá-lo depois de escovar os dentes - um dia a mãe não fala nada e manda a criança trocar a blusa. No outro dia grita com a criança e fala durante meia hora que ela é irresponsável, relaxada, sem cuidado... Numa terceira vez, coloca a criança de castigo: um mês sem comprar balas na escola. E assim sucessivamente. É bem capaz de numa próxima vez abraçar a criança e dizer simplesmente: "isso acontece filhinho!"

As seis estratégias para conseqüenciar o comportamento inadequado e/ou a quebra de regras são amplamente apresentadas, em pesquisas, como estratégias utilizadas diariamente por mães de crianças e adolescentes que apresentam comportamento anti-social, o qual engloba o comportamento agressivo e alguns comportamentos delinqüentes, como o uso de drogas, roubo, furto, entre outros.

### Importante:

- ☺ nunca utilize conseqüências punitivas ou violentas.
- ☺ As conseqüências não podem negar o direito das crianças as necessidades básicas (alimentação, educação e higiene) ou lhe causarem dor ou desconforto.
- ☺ Pense sempre na harmonia das relações entre cuidador e criança. Evite confrontos, pois esses só ensinaram a criança a utilizar-se do comportamento agressivo e caso você fique receoso quando ela se comportar assim, fortalecerá esse tipo de comportamento e a criança passará a generalizar em outros contextos, como: com colegas na escola, professores, na rua, entre outros.
- ☺ Seguem duas frases ilustrativas:

"As crianças precisam mais de modelos do que de críticas".- Joseph Joubert

"As crianças nunca estiveram muito empenhadas em escutar os mais velhos, mas nunca deixaram de imitá-los".- James Baldwin



## **8. Punição física – por que bater não adianta?**

Estamos no século XXI e ainda ouvimos pessoas falando com veemência que a melhor forma de educar uma criança é lhe dando umas palmadas, ou ainda uma boa surra. O primeiro contra-senso desta afirmativa é a expressão “boa surra”, será que existe uma surra que seja boa?

Brincadeiras a parte, por que será que muitas pessoas acreditam, mesmo que não revelem, que bater em uma criança é uma forma eficaz de lhe ensinar algo?

Quando um adulto bate em uma criança, por ela estar fazendo algo errado, imediatamente ela para o que estava fazendo, suspende o comportamento inadequado. Isto gera a falsa impressão de que ela aprendeu que aquilo que estava fazendo não é correto, visto que parou de fazer.

Na verdade, diante da primeira oportunidade de voltar a se comportar inadequadamente, o que normalmente ocorrerá após o adulto que a puniu ter saído de perto, ela voltará. Diante desta situação outra frase célebre é lançada: “essa criança não tem jeito mesmo, nem apanhando, não sei mais o que fazer...”. Este comentário comum em todos os ambientes nos quais a punição física é comum, traduz um sentimento de decepção do cuidador, que achava que bater era a melhor estratégia para educar.

Por que um adulto bate numa criança?

Normalmente o que dispara o ato de bater é a raiva ou a impulsividade gerada diante de um comportamento inadequado da criança. O objetivo principal é fazer com que o a criança pare de se comportar de forma inadequada.



Raramente uma pessoa que bate em uma criança está serena, calma, na maioria das vezes ela está nervosa e com raiva, e são esses sentimento que a levam bater na criança. Não é menos comum que junto com o ato de bater na criança sejam proferidos alguns xingamentos ou sermões de reprovação à criança, percebam, dirigidos à criança e não ao comportamento inadequado. Por exemplo: "você é feio"; "eu não gosto mais de você"; "você vai me enlouquecer"; "você é um capeta, moleque", entre outros exemplos comuns.

No momento da raiva o mais adequado é tentar se acalmar para então escolher a estratégia educativa mais adequada. Portanto, quando estiver tomada de raiva, respire fundo, conte vagorosamente até dez, tentando se desligar de tudo o que aconteceu e prestando atenção apenas em sua respiração. Isso ajudará você a se tranquilizar em um curto espaço de tempo. Se possível se retire por alguns minutos, vá ao banheiro ou ao quarto e logo em seguida resolva a situação.

Até aqui o que temos? Um comportamento inadequado punido por um adulto através do ato de bater. Pois bem, esse adulto apresenta expressão de raiva e deprecia a criança.

O que a criança faz diante disso? Para de se comportar de forma inadequada, dando a impressão de que o ato de bater surtiu efeito. Ledo engano!

Conclusão: a criança parou de se comportar de forma inadequada porque ficou com medo do adulto que bateu nela, mas não aprendeu que aquilo que estava fazendo era errado. Porém aprende, no momento em que apanha, que a agressividade é uma forma de resolver problemas e mais ainda, que o cuidador tem raiva dela e que ela não é uma criança boa (pois as agressões verbais foram dirigidas a ela e não ao comportamento inadequado).

Pesquisas nacionais e internacionais mostram que crianças com alto índice de agressividade na escola, direcionada aos colegas e professores, apanham com muita frequência em casa e relatam que seus pais têm raiva e não gostam delas. A agressividade voltada ao outro é uma forma de se relacionar segundo um modelo aprendido em casa.

As mesmas pesquisas mostram que não é raro o fato dessas crianças e adolescentes procurarem grupos marginais, pois se acostumam a ouvir que "são terríveis", que "só dão trabalho", que "fazem tudo errado", e por isso buscam apoio e reconhecimento nesses grupos. Essa busca por reconhecimento nos grupos marginais pode levar a criança e o adolescente a se envolver com atos delinquentes e com uso de drogas.

A combinação de punição física mais negligência afetiva é uma bomba prestes a explodir. No entanto, devemos lembrar que nada é irreversível e que modificando estas práticas educativas e a relação do cuidador com a criança o quadro pode ser amenizado e até mesmo modificado completamente.

Para quem está lendo tudo isso agora pode até parecer exagero ou drama, no entanto, não é. Obviamente que uma palmadinha isolada não vai transformar uma criança em um delincente. Entretanto, todos sabem que dificilmente quem tem o hábito de bater em uma criança que está fazendo algo errado fica só numa palmadinha e só uma "vezinha".

Os pesquisadores que estudam o ato de bater e a agressão física de adultos contra criança mostram que os pais que espancam crianças começam com pequenas palmadas e se descontrolam, devido a raiva que sentem no momento em que estão batendo nas crianças.

Enfim, bater não educa e ainda prejudica!

## Resumindo:

- ☺ Bater não educa!
- ☺ A criança que apanha aprende que a agressividade é uma forma de resolver problemas.
- ☺ A criança que apanha não aprende a respeitar os pais ou cuidadores e sim a ter medo deles.
- ☺ Quando a criança apanha para de se comportar de forma inadequada, pois fica amedrontada, mas logo que tem uma oportunidade volta a fazer o que fazia antes pelo prazer que tal atividade lhe proporciona. Como mexer na pilha de cds do pai.
- ☺ Pesquisas mostram que quem bate tende a aumentar a intensidade deste ato podendo chegar a machucar a criança.
- ☺ A agressão contra a criança poderá causar sérios danos a ela como problemas de aprendizagem, rebaixamento da auto-estima, problemas de agressividade na escola, entre outros.
- ☺ Em longo prazo a criança que apanha severamente e freqüentemente poderá se envolver com drogas e grupos marginais.
- ☺ É dever de pais e cuidadores proteger a criança e nunca espancá-la!

## **9. Outras formas de violência: negligência, supervisão estressante e violência psicológica.**

### **Negligência:**

A negligência é caracterizada por privar a criança de suas necessidades básicas - alimentação, sono, educação e higiene. Bem como, e de igual importância, privá-la de afeto, através de desatenção, descaso, falta de contato, falta de carinho e amor.

A negligência é extremamente prejudicial ao desenvolvimento infantil. É considerada por estudiosos do tema como uma das principais causas do envolvimento de crianças e adolescentes com uso de álcool e drogas, bem como com desenvolvimento de comportamentos anti-social como: furto, roubo, crimes em geral, agressões físicas, entre outros.

Diferente da violência física contra a criança e o adolescente a negligência é mais sutil, mas não menos danosa. Muitas vezes ela ocorre sem mesmo os pais ou cuidadores se darem conta disso. É muito comum ocorrer com pais muito atarefados, que viajam a trabalho ou chegam tarde em casa, ou mesmo com mães envolvidas em muitas tarefas, mesmo que dentro de casa, monitores de creche que tem muitas crianças sob sua responsabilidade, monitores de abrigo com acúmulo de trabalho ou não preparados para exercerem a função.

Outro grupo que negligencia em número consideráveis as crianças sob sua responsabilidade é o das mães ou cuidadoras depressivas, as quais não conseguem se relacionar de afetivamente com seus filhos.

Um fator importante muitas vezes desencadeante de negligência é a condição financeira da família. Principalmente em famílias de baixa renda, nas quais as mães devem trabalhar para somar a renda familiar, chegando em casa tarde e cansadas, sem condições de providenciar um cuidado adequado em uma boa creche ou babá para os filhos durante o dia, a negligência é praticamente certa.

A negligência também pode vir de forma mascarada. Casos em que os pais enchem a criança de atividades e presentes, com outros cuidadores (babás, motoristas), mas não dão afeto e atenção em nenhum momento à criança. Isto caracteriza um caso de negligência.

Muitas vezes a negligência é causada pela desinformação. No caso de bebês isso pode ser mais comum. No ano de 1997 eu trabalhei em um hospital que atendia crianças portadoras de fissuras lábio palatais. Por dia atendíamos cerca de vinte famílias, sendo que grande parte delas relatavam que o pediatra mandava deixar a criança chorar e recomendava que não as pegassem no colo, exceto no momento da amamentação, pois assim evitariam que elas ficassem "mimadas". Esta é uma forma de negligência, privar o bebê de toque, de contato físico, tão importantes para o seu desenvolvimento.

A negligência pode fazer com que a criança se sinta desprezada e que as pessoas não se interessam por ela, desta forma ela vai buscar alternativas para conseguir afeto, seja pela agressividade - agredir para conseguir atenção, seja pela apatia e pela depressão. Mas, raramente a criança que é negligenciada constantemente terá um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Indícios de negligência do cuidador frente a criança:

- ☹ os pais ou cuidadores não conhecem as preferências de seus filhos, como brinquedos, alimentos, cores, programas de TV e passeios prediletos;
- ☹ os pais ou cuidadores sempre estão atarefados quando a criança solicita sua atenção ou ajuda;
- ☹ os pais ou cuidadores raramente ou nunca podem comparecer a reunião escolar, apresentação de balé ou futebol, ou ainda festinhas na escola das crianças;
- ☹ os pais ou cuidadores raramente ou nunca assistem aos programas preferidos das crianças, sempre priorizam os seus;
- ☹ os pais ou cuidadores não se preocupam se a criança passa a maior parte do tempo brincando sozinha.

Se você se identificou com uma ou mais destas afirmativas, preocupe-se!

**Supervisão estressante:** esse termo é usado pela pesquisadora Paula Gomide em seu livro para pais de título "Pais presentes, pais ausentes".

Caracterizada pelo excesso de ordens, cobranças e sermão. Tudo isto feito através de fiscalização

e vigilância excessivas e contínuas. Exemplos: pais ou cuidadores que falam dez vezes ao dia para a criança arrumar o quarto, acordam a criança de manhã avisando que ela deverá chegar cedo em casa, vir direto do colégio para casa, mandam a criança vinte vezes seguidas escovar os dentes, falam das notas baixas repetidas vezes afirmando que deste jeito ela não passará de ano, entre outros.

Esses pais passam o dia ocupando-se de dar ordens às crianças e elas, por sua vez, ficam tentando arrumar um jeito de escapar da pressão, escondendo o que podem dos pais (ou cuidadores) para não levarem bronca e não desencadear mais cobranças.

Com a atitude de fuga das crianças os pais sentem-se desconfiados e desapontados, pois passam o dia preocupando-se com os filhos e estes não cooperam. E ainda os pais sentem que seus filhos não confiam neles.

Bem, essa situação é cansativa até para descrever, imaginem no dia a dia!

Os pais e cuidadores que adotam essa estratégia - a disciplina estressante - normalmente ficam confusos, pois acreditam que estão fazendo o melhor pela criança e nada dá certo, a criança não cumpre as suas ordens, foge de seus comentários e cobrança e se tornam mestres em burlar a fiscalização.

Os pais que agem de forma estressante são principais clientes de consultórios psicológicos de atendimento infantil. Adotam essa estratégia por acreditarem que estão fazendo o melhor pelo filho, mas por outro lado as crianças sentem-se sufocadas e raramente sentem-se queridas e amadas, muito menos cuidadas e sim vigiadas. No entanto, só se dão conta disso quando procuram ajuda especializada, pois a relação entre pais e filhos já se tornou saturada.

As crianças que vivem sob supervisão estressante tornam-se agressivas, forma encontrada para atacar a vigilância sufocante.

Os pais ou cuidadores que utilizam esta estratégia normalmente negligenciam as crianças por não utilizarem seu tempo junto a elas para lhes dirigir afeto, atenção, conversar interativamente ou preocupar-se com suas preferências.

Uma das causas da ineficácia total desta estratégia é a saturação causada pelo excesso de ordens e de informação. A criança passa a acostumar-se com o discurso dos pais ou cuidadores e não assimilar mais as ordens. Entendem que o discurso é apenas discurso e não uma ordem a ser cumprida.

Os pais e cuidadores por acreditarem na importância das cobranças demoram muito para enxergá-las como ineficazes e não apresentam conseqüências para o não cumprimento de regras estabelecidas. Desta forma, além da supervisão estressante estão utilizando uma estratégia chamada disciplina relaxada (vista no capítulo sobre as regras).

O grande perigo aqui é que quando os pais ou cuidadores se cansam da falta de cumprimento das exigências por eles feitas partem para formas de disciplina severa como bater ou aplicar castigos excessivos, os quais também não serão cumpridos, pois passada a raiva os pais ou cuidadores se arrependem e suspendem a punição exagerada.

Outro atalho perigoso da supervisão estressante é a reação agressiva de algumas crianças e adolescentes. Eles reagem desta forma por se sentirem sufocados. Diante da agressividade da criança ou adolescente os pais ou cuidadores sentem-se acuados e muitas vezes recuam ou interrompem as ordens,



brincas ou castigo. Esta seqüência mostra à criança e ao adolescente que a agressividade pode ser uma estratégia eficaz e passam a utilizá-la com maior freqüência e em outros contextos.

Pais de adolescentes, normalmente os mais ansiosos e desconfiados, utilizam-se da supervisão estressante perguntando insistentemente aos filhos onde foram, com quem foram, vasculham seus bolsos enquanto eles dormem ou estão no banho, mexem em suas agendas e bolsas, e assim por diante. Esses pais agem desta forma por não terem conseguido estabelecer uma forma de monitoria mais positiva, criando momentos agradáveis de trocas de experiências, onde as crianças e os adolescentes possam falar tranqüilamente do seu dia a dia sem pressões ou cobranças.

A relação desta família atravessada pela supervisão estressante é muito hostil, as pessoas vivem irritadas. A comunicação verbal normalmente é agressiva. Pais (cuidadores) e filhos estão constantemente frustrados e se sentindo incompreendidos.

Alterar esta rotina é muito difícil, porém não é impossível. Inicialmente os pais ou cuidadores devem fazer um exercício de se controlar parando de fazer a supervisão estressante. Em paralelo devem começar a estabelecer regras e conseqüências claras para o não cumprimento delas (ver capítulo de regras e conseqüências).

As pessoas que cuidam da criança, pai e mãe; ou mãe e avó; ou duas monitoras na instituição; devem estar de acordo com as regras e conseqüências estabelecidas, pois um cuidador desautorizar o outro é uma das piores situações que podem ocorrer comprometendo severamente a educação da criança.

Outra estratégia positiva na mudança de rotina é aumentar o tempo de interação com a criança. Entendemos interação como momentos em que adulto e criança possam conversar sobre assuntos de interesse de ambos, brincar juntos, fazer carinho, dizer o quanto um é importante para o outro.

Demonstrar afeto e incentivar a criança pode diminuir a ansiedade dos pais e cuidadores, que estão vendo que esta é capaz de realizar coisas por si só, bem como tranquilizam a criança melhorando sua auto-estima e autoconfiança.

Lembrem-se do que nós dizíamos lá no início sobre o comportamento adequado. Nunca abram mão de elogiar uma criança. Esta é a melhor "arma" que vocês tem contra o desenvolvimento de comportamentos indesejáveis. Para ter noção real da importância de um carinho, de um elogio e de um incentivo, façam o exercício de lembrar as vezes que vocês foram elogiados e que receberam um carinho.

## Violência psicológica

Este tipo de violência é extremamente difícil de identificar devido a sua sutileza, no entanto os efeitos são tão danosos quanto ao de qualquer tipo de violência.

A violência psicológica caracteriza-se por práticas como: rejeição, depreciação, gritos, agressões verbais, xingamentos, discriminação, uso da criança como ponte de informação entre adultos, ou mesmo como fonte de ameaça a outro adulto (Ex: mãe que não deixa o pai visitar o filho em represália devido à separação).

Em exemplo poderá clarificar uma situação envolvendo violência psicológica:

*Imaginem uma mãe conversando no portão de casa com uma vizinha. Chega o filho de cinco anos e a interrompe. A reação da mãe é gritar com o menino, mandando-o calar a boca, dizendo que ele é muito mal educado e que se ele não ficar quieto e não parar de "encher o saco" ele irá apanhar.*

Esse é um quadro comum, muitas vezes percebido como uma reação "normal" de mãe frente a um mau comportamento infantil.

Na verdade, esse é um quadro que demonstra desrespeito à criança, falta de regras claras, agressão verbal por parte da mãe e humilhação da criança visto que foi feito na frente de outra pessoa. Um caso de violência psicológica.

Ainda discutindo o exemplo anterior podemos pensar se essa mãe faria o mesmo se fosse interrompida pelo marido ou pela amiga. Isto é pouco provável, visto que os adultos tendem a desqualificar as crianças, achando que elas não se ressentem com humilhações públicas, o que não é verdade. As crianças se sentem envergonhadas da mesma forma que um adulto se sentiria, podendo até mesmo reagir agressivamente na tentativa de se proteger de tal humilhação.

Outra forma comum de violência psicológica acontece em casos de separação de casais onde o pai e/ou a mãe "usam" a criança para chantagear o outro ou para ficar de "pombo correio". Aquelas cenas em que estão na mesma sala pai, mãe e filho e a mãe fala para a criança "fala para o seu pai que a mensalidade da escola vence amanhã..." O pai responde: "Fala para a sua mãe que eu não tenho dinheiro e não vou pagar...". E assim por diante.

Em casos de separação ainda temos a situação em que a mãe proíbe o pai de ver o filho, ou ainda um insultando o outro para a criança nos momentos em que estão sozinhos com ela.

A comparação entre crianças também pode caracterizar violência psicológica: "sua irmã tem um cabelo mais bonito que o seu, você não se cuida vai ficar feia". Este pode ser um exemplo de violência psicológica.

As crianças vítimas de violência psicológica, assim como de outras formas de violência, podem "copiar" o modelo do pai ou cuidador e tornar-se um abusador de outras crianças ou outras pessoas. Ou ainda, tornar-se apática e deprimida desenvolvendo uma série de problemas de comportamento principalmente o isolamento social.

Este material tem por objetivo discutir a educação de crianças por seus cuidadores. No entanto, não podemos negligenciar outras formas de violência que pode acontecer em um ambiente familiar, como: violência sexual contra crianças, violência contra a mulher, violência entre cônjuges, violência contra idosos.

Todos os tipos de violência doméstica (e outras também) devem ser denunciados. E isso pode ser feito:

Nos conselhos tutelares (caso a violência seja dirigida à criança), nas delegacias da mulher, nas delegacias de polícia.

Alguns telefones úteis:

- ☺ **Conselho Tutelar da Zona Central** - Praça Iguatemi Martins, s/nº, Paquetá, Santos, tel. (13) 3234.1746, plantão tel. 3232.4411, bip 4361281.
- ☺ **Conselho Tutelar da Zona Leste** - Rua Bahia, 196, Gonzaga, Santos, tel. (13), 3284.7726, plantão 3232.4411, bip 4361306.
- ☺ **Conselho Tutelar da Zona Noroeste** - Av. Nossa Senhora de Fátima, 456, Caneleira, Santos, tel. (13) 3230.6352, plantão 3232.4411, bip 4361302.
- ☺ **Centro Regional do Idoso da Baixada Santista (CRI)** - Tel. (13) 3225.5537.
- ☺ **Conselho Municipal do Idoso de Santos (CMI)** - Tel. (13) 3238.8010.
- ☺ **Delegacia da Mulher** - Rua Conselheiro Nébias, 511, Santos, tel. (0\*\*13) 3235.4222

## 10. A importância da monitoria positiva e do modelo moral

Tanto a monitoria positiva quanto o modelo moral são duas práticas educativas positivas, ou seja, formas adequadas de ensinar a criança a ter comportamentos pró-sociais, voltados para a convivência em grupo de forma saudável, com habilidades para solucionar os problemas, com capacidade de conviver de forma cortês e solidária com outras pessoas.

**Monitoria positiva** é uma forma de compartilhar a vida de seu filho ou da criança com a qual você convive sem precisar utilizar recursos estressantes (ver supervisão estressante).

Desde quando a criança nasce os pais ou adultos cuidadores já são modelos para ela. Atender um bebê com um sorriso no rosto mostra a ele que você está feliz com esse contato e que ele é amado e respeitado. Contatos de pele, abraços, beijos, afagos, são expressões de afeto importantes para desenvolver a empatia entre o adulto e a criança e mais tarde ferramenta para a criança se relacionar de forma saudável com outras crianças.

Falar de forma branda e tranqüila também é uma forma de acalmar a criança e mostrar que ela está segura naquele ambiente.

O adulto que cuida da criança - sejam os pais, a monitora do abrigo ou a avó (entre outros) - são aqueles que apresentam o mundo à criança, bem como a forma como reagir a ele. Nas relações com esse(s) adulto(s) é desenvolvida a auto-estima, a segurança, as habilidades de relacionar-se com outras pessoas e de resolver problemas.

Escolher um momento diário para a convivência com os membros da família (ou pessoas que moram na mesma casa) é uma ótima estratégia. Pode ser na hora do jantar, por exemplo, ou no momento em que se sentam no sofá para relaxar antes de irem dormir.

Estes momentos devem ser tranquilos, sem interferência de brinquedos barulhentos, jornais ou televisão. A família deve aproveitar este momento para trocar idéias, se mostrar interessado em como foi o dia do outro, em elogiar as conquistas - como uma nota boa na prova ou o emprego novo do pai - em auxiliar na resolução dos problemas.

Entretanto, estes momentos não podem de maneira nenhuma serem utilizados para broncas, brigas, discussões. Colocar-se a disposição das crianças, sem cobranças e brigas, cria um vínculo de segurança e facilidade de buscar ajuda dos pais ou cuidadores no momento em que elas sentem que precisam. Desta forma fica mais fácil trabalhar com o comportamento inadequado quando ele aparece, pois os pais ou cuidadores e a criança já tem a prática de conversar de forma interativa e respeitosa e compartilhar os problemas e soluções.

Nesta perspectiva a criança que quebrou a vidraça da vizinha com a bola, ao invés de sentir medo da mãe ela buscará nesta apoio e fonte de resolução do seu problema. Esta mãe deverá expor à criança que seu comportamento não foi adequado, abrir espaço para que a criança reflita sobre o que fez, como se sentiu com aquela atitude e o que acharia importante fazer para reparar o erro. Caso a criança fique confusa a mãe poderá sugerir que ela admita à vizinha que foi ela quem fez aquilo, que peça desculpas e que se proponha a reparar o erro, pagando o vidro com sua mesada, por exemplo. Qualquer iniciativa da criança deve ser incentivada pelo cuidador. É claro que neste caso, provavelmente a criança não terá

dinheiro para pagar o prejuízo, mas se ela se propor a admitir a culpa e pedir desculpas a mãe poderá dizer a ela que pagará pelo vidro.

Contudo, caso a criança venha repetir o mesmo erro, as conseqüências devem ser mais severas. Como pagar o vidro com o dinheiro da mesada ou do carrinho que queria ganhar.

Enfim, acompanhar ou monitorar positivamente o crescimento de uma criança requer compartilhar com ele interesses, significa não apenas falar que a ama, mas demonstrar afeto em atitudes como as de perceber quando ele precisa estar sozinho com amigos para conversar, sem se sentir traído por que seu filho não confia em você. Discernir que a apresentação de judô de seu filho não é apenas enfadonha, mas também uma forma de reconhecer seus esforços e incentivá-los em atividades importantes para seu desenvolvimento.

E lembrem-se conversar com as crianças é fundamental nesta jornada, no entanto, a conversa deve ser interativa - ambos falam e ouvem, argumentam e complementam idéias e nunca desvalorizam ou ironizam o que pensa o outro.

**Modelo Moral** é outro grande aliado na educação de crianças. Consiste em apresentar para as crianças valores e formas adequadas de se relacionar com os outros, baseado em respeito, atenção, solidariedade, entre outros.

Um pai, uma mãe ou um cuidador que fala para ou perto da criança que trabalhar é algo terrível, que os patrões só exploram, que as pessoas não são justa, que ninguém paga suas dívidas e por isso ele se dá o direito de fazer o mesmo, que jogar lixo na rua é uma prática que todos fazem e que não adianta um só



colaborar, que fala de forma preconceituosa sobre mulheres ou idosos, que xinga motoristas no trânsito ou o vizinho por deixar o lixo na porta alheia, entre outros; está legitimando uma forma totalmente inadequada e desrespeitosa de conviver em sociedade.

Por isso não adianta falar e não agir. Dizer para as crianças que jogar lixo nas ruas é ruim e ao buscá-las na escola jogar papel de balas pela janela do carro, não dá! Ter coerência entre o que fala e o que faz é fundamental. A máxima: *faça o que eu digo, não faça o que eu faço*, definitivamente, não funciona.

Outra forma importante de desenvolvimento do comportamento moral em crianças e adolescentes é através do diálogo com elas, sem preconceitos, sobre o perigo do uso de drogas ou dos comportamentos sexuais de risco, são importantes para gerar autocrítica, bem como para discutir formas de driblar pressões externas de grupo de amigos.

A empatia também é muito importante. Fazer o exercício de se colocar no lugar do outro que está sofrendo. Quando a criança quebra o carrinho do coleguinha, faça com que ela reflita o que iria acontecer se fosse o contrário. Esse exercício é fundamental, mas não espere que a criança muito pequena, de dois ou três anos, consiga fazer isso. Entretanto, você já pode ir buscando isso com calma.

Outra forma de reflexão sobre os valores morais é através dos programas de televisão. Primeiro, os pais ou cuidadores devem tentar filtrar o que as crianças assistem, e quando isso não for possível, refletir sobre os programas junto com as crianças.

Muitos programas de televisão como filmes ou novelas apresentam soluções muito violentas para os problemas do cotidiano, como tapas na cara, como o marido que bate na mulher ou os adolescentes que

saem na "porrada" por causa de uma namorada. Refletir sobre estes comportamentos é de fundamental importância para que a criança e o adolescente possam reagir criticamente caso essa situação torne-se real.

Pesquisas internacionais e nacionais mostram que crianças que assistem a mais filmes e programas violentos, ou mesmo que brincam com jogos de videogame violentos, tendem a ter mais comportamentos violentos.

Segundo a pesquisadora Paula Gomide as conseqüências do desenvolvimento de valores morais são um aumento da auto-estima, dos comportamentos pró-sociais (aqueles relativos à colaboração, ao apoio, à solidariedade etc), do autoconceito em crianças e adolescentes que convivem com pais e cuidadores que tem esta conduta. Além disso, os filhos admiram os valores dos pais e aprendem a fazer julgamentos morais apropriados e, finalmente, segundo as pesquisas mais recentes sobre orientação de pais e filhos, a valorização de padrões morais de conduta é, junto com a monitoria positiva, a melhor maneira de evitar o desenvolvimento de comportamentos infratores, anti-sociais, delinqüentes e, principalmente o uso de drogas.



# 11. Sexualidade infantil

Falar sobre sexualidade infantil é sempre mais delicado para o adulto do que para a criança. A primeira dica é sempre pesquisar o que a criança quer saber quando faz uma pergunta, pois a ansiedade do adulto faz com que ele atropеле as coisas e fale de mais ou de menos, deixando as crianças confusas ou frustradas.

Uma historinha para ilustrar a dificuldade dos adultos:

*“Um garoto de cinco anos pergunta para o pai: *pai de onde eu vim?* O pai se sente um tanto embaraçado, mas se enche de coragem e começa: *bem meu filho, o papai e a mamãe se conheceu, namorou, casou e resolveu que queria ter um filhinho, ai o papai fez carinho na mamãe, e colocou um liquidinho dentro da mamãe, lá no lugar onde ela faz xixi, mas isso só pode ser feito quando as pessoas ficam adultas, ai tinha uma bolinha dentro da barriga da mamãe que se chama óvulo e no liquidinho que o papai colocou dentro da mamãe tinha um tipo de um peixinho que chama espermatozóide. Bem depois que o espermatozóide encontrou o óvulo eles viraram uma coisa só que começou a crescer dentro da barriga da mamãe, demorou 9 meses e você nasceu. O menino olhou cansado e frustrado para o pai e disse: *nossa papai tudo isso!!! O meu amigo só veio de Porto Alegre!*”**

Essa história ilustra como a ansiedade do pai fez com que ele fosse além do que o garoto queria de fato saber.

Uma outra coisa que é importante saber de antemão é que a criança, normalmente, não vê o sexo ou a criança do sexo oposto como algo que tem um valor erótico, e sim como um comportamento. Portanto, avalia uma cena de sensual de forma diferente do adulto.

A professora da USP Edwiges Silveiras, psicóloga, apresenta alguns quadros sobre informações úteis às crianças de diversas faixas etárias - até dois anos de idade, dos três aos cinco anos e dos seis aos doze.

### **Informações sexuais para os pais ou cuidadores darem às crianças, do nascimento até dois anos:**

#### **Partes do corpo:**

- 1) Fornecer nomes corretos para todas as partes do corpo, inclusive as da genitália masculina (pênis) e feminina (vagina);
- 2) Aproveitar o momento em que a criança ou o pai toca cada parte de seu corpo para esse exercício;
- 3) Fornecer informação básica acerca das funções do corpo;
- 4) Permitir que a criança faça livre exploração de todas as partes de seu corpo.

#### **Identidade de Gênero:**

- 1) Os pais podem fornecer orientação para a criança através da escolha de brinquedos, roupas, atividades e comportamentos feitas pela criança e para as quais eles atendem;
- 2) Os estereótipos de gênero são difusos em nossa cultura, mas flexibilidade é saudável;
- 3) Os pais podem ensinar a criança o que é especial acerca de ser garota ou garoto.

### **Prevenção de abuso sexual:**

- 1) As crianças devem receber informações (nomes e funções) sobre todas as partes do corpo, inclusive da genitália, antes de aprender a protegê-las;
- 2) A melhor prevenção nesta idade é a supervisão.

Informações sexuais para os pais ou cuidadores darem às crianças, dos três aos cinco anos:

### **Partes do corpo:**

- 1) Continuar dando nomes apropriados para as partes do corpo;
- 2) Ensinar a criança as funções da genitália, incluindo tanto as de eliminação quanto as de reprodução;

### **Identidade de gênero:**

- 1) Conversar sobre as diferenças físicas entre meninas e meninos;
- 2) Reforçar a idéia de que cada criança é especial e tem características únicas, incluindo ser uma menina ou menino.

### **Prevenção de abuso sexual:**

- 1) A genitália é uma parte privativa e ninguém, a não ser ela, deve tocar suas partes privadas, ou você (aquele que dá banho, troca, faz higiene);
- 2) Explicar que essa regra vale para amigos, parentes e estranhos;
- 3) Ensinar a criança a dizer: "não, meus pais me ensinaram a não fazer isto" e ir embora;
- 4) Orientar a criança no sentido de manter sua versão de acusação até que alguém possa ajudá-la

## Informações sexuais para os pais ou cuidadores darem às crianças, dos seis aos doze anos:

Todas as crianças necessitam de informação acerca das mudanças que ocorrerão em seus corpos com a passagem da idade. Inclusive sobre a menstruação e ejaculação noturna.

A identidade de gênero é fixada por volta desta idade. Encoraje tanto meninas como meninos a definirem seus interesses e talentos a despeito dos estereótipos de gênero.

### **Prevenção de abuso sexual:**

Discuta as idéias de um abusador e corrija as percepções errôneas. Identifique situações de abuso.

Explique como abusadores - estranhos e conhecidos - podem manipular crianças.

Converse com as crianças mais velhas sobre controle de natalidade e doenças sexualmente transmissíveis (incluindo AIDS).

As crianças pequenas, por volta dos dois a três anos de idade, passam a ter curiosidade pelo corpo do outro. Por isso, é comum que tente matar a sua curiosidade olhando e mexendo no outro. Este é o motivo pelo qual algumas crianças desta faixa etária tiram a roupa das outras. Esta atitude deve ser encarada como é, apenas como uma curiosidade, nunca brigando com a criança, e sim explicando que ela não pode ficar sem roupa na frente das outras pessoas, ajudando-a a se vestir.

Tratar de forma preconceituosa ou com um tom que demonstre a criança que seu comportamento é errado não ajudará, pelo contrário, só irá atrapalhar, pois quando ela quiser fazer novamente irá se esconder.

A criança pequena também irá mexer em seus genitais. Isso é normal, visto que ela descobrirá que isso lhe traz prazer. Não a repreenda, se esse comportamento for excessivo e em público, o que dificilmente acontecerá, pois tem muitas outras coisas que ela também está descobrindo, além do corpo; converse em particular com a criança dizendo que isso não pode ser feito na frente dos outros.

A partir dos três ou quatro anos a sexualidade passa a "assombrar" o cuidador, pois a famosa idade dos "porquês" também traz o "porque" da sexualidade: de onde eu vim? Como os bebês nascem? Por que menina não tem pipi? Como o papai me colocou dentro da mamãe? E assim por diante.

Neste ponto voltamos a historinha do começo, a do menino que só veio de Porto Alegre, quando a criança perguntar algo sobre sexualidade, seja preciso e claro, e nunca exceda às necessidades da criança. Também, não tente fugir, mentir ou fingir que não escutou, ou ainda vir com as famosas: "pergunte para a sua mãe", ou "ligue para a vovó que ela sabe explicar melhor", estas "escapadas" podem deixar a criança confusa e frustrada.

Outra situação muito comum é a criança imitar o comportamento dos personagens de novela ou mesmo de adultos em cenas sexuais. Por isso o cuidado de "poupar" a criança de assistir certas cenas. Existem famílias em que o espaço é um problema, visto que moram em um só cômodo. Mesmo assim há de se tomar cuidados, pois não é nada aconselhável a criança assistir a cenas de sexo, elas podem ficar confusas, sem saber o que está acontecendo ou achar que é algo normal para qualquer idade.

Primeiro lembrem-se que o comportamento da criança não é erotizado e sim imitação. Caso ela queira representar uma cena de sexo que assistiu, ou beijos mais ardentes como o da novela, explique a ela que existem coisas que só os adultos podem fazer, e que fazem porque se gostam, mas que ela deve demonstrar que gosta de outras pessoas fazendo carinho e dando beijinhos no rosto, por exemplo.

Vale reforçar cuidado com as "investidas" sensuais perto das crianças, elas estão alertas a aprender tudo! Carinhos e declarações de afeto valem e são modelos importantes.

Enfim, sempre converse com as crianças sobre as suas dúvidas. Vale a pena ter livros de educação sexual ao alcance delas e estar ao seu lado para conversar sobre o que elas estão lendo, ou até mesmo ler com elas.

Outro lembrete importante: a criança que tem comportamentos sexuais exagerados, como passar boa parte do tempo mexendo nos genitais, tirando a roupa do coleguinha ou falando de assuntos sexuais, precisa "mudar de foco", muitas vezes é falta de interesse por outras coisas, auxilie a criança a descobrir do que ela gosta.

Com relação aos adolescentes as orientações devem estar voltadas para os relacionamentos com outras pessoas, inclusive os relacionamentos sexuais. Eles devem receber instruções sobre métodos contraceptivos e principalmente sobre formas prevenções de doenças sexualmente transmissíveis.

Enfim, um diálogo claro e sem preconceitos funciona para todas as idades. Caso vocês se sintam inseguros procurem auxílio de um profissional ou de livros especializados. Boa Sorte!!!



# Considerações finais

Adotar práticas educativas positivas é a melhor estratégia que pais e cuidadores podem utilizar para tornar a tarefa de educar crianças mais fácil e ter maiores garantias de que o desenvolvimento delas seja saudável.

Para aqueles que tem em seu dia a dia um número maior de práticas educativas negativas, esta é uma boa hora para rever suas posições e mudá-las. Essa tarefa não é fácil, mas será extremamente compensadora.

À todos que cumpriram a jornada da reflexão sobre as Práticas Educativas devo parabenizá-los, pois este já foi um grande início, bem como desejar boa sorte para o longo trabalho que se inicia: colocar em prática a reflexão feita.

Boa sorte a todos!!!

Cynthia Prada

### **Referências Bibliográficas:**

Gomide, P.I.C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Petrópolis: Vozes.

Gurl, B. & Fontenelle, D.H. (1997). *Pais Perfeitos*. Blumenau: Ed. Eko.