

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

**AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI EM INTERAÇÕES COM FAMILIARES E AMIGOS:
UMA ANÁLISE DE METACONTINGÊNCIAS**

Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

São Carlos - SP

2015

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

**AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM
CONFLITO COM A LEI EM INTERAÇÕES COM FAMILIARES E AMIGOS:
UMA ANÁLISE DE METACONTINGÊNCIAS**

Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como um dos requisitos para o título de Doutor em Psicologia. Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette. Co-orientador: Prof. Dr. Marcelo Frota Lobato Benvenuti

São Carlos – SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F655a Fogaça, Fabiane Ferraz Silveira
Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos : uma análise de metacontingências / Fabiane Ferraz Silveira Fogaça. -- São Carlos : UFSCar, 2015. 186 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Família. 2. Adolescente em conflito com a lei. 3. Habilidades sociais. 4. Metacontingências. I. Título.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

São Carlos, 15/06/2015

Prof. Dr. Almir Del Prette (Orientador e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos /UFSCar

Prof.ª Dr.ª Mariana Rezende Bazon
Universidade de São Paulo/ USP

Prof. Dr. Christian Vichi
Universidade Federal do Vale do São Francisco / UNIVASF

Prof.ª Dr.ª Josiane Rosa Campos
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" /UNESP

Prof.ª Dr.ª Ana Carolina Braz
Universidade Federal de São Carlos /UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 14:00h no dia 15/06/2015.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Almir Del Prette

Prof.ª Dr.ª Maria Rezende Bazon

Prof. Dr. Christian Vichi

Prof.ª Dr.ª Josiane Rosa Campos

Prof.ª Dr.ª Ana Carolina Braz

Homologada pela CPG-PPGpsi na

_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.ª Dr.ª Camila Domeniconi
Coordenadora do PPGpsi

Agradecimentos

O meu profundo agradecimento aos professores Almir Del Prette e Zilda Del Prette por toda a orientação e apoio na realização deste trabalho.

Agradeço ao professor Marcelo Benvenuti por ter aceitado o convite à co-orientação, por suas valiosas contribuições no processo de coleta e análise de dados e nos trâmites do estágio sanduíche.

Agradeço a professora Ramona Houmanfar por ter me aceito no seu laboratório e ter proporcionado tantas experiências acadêmicas enriquecedoras. Dear Ramona, thanks for your harm mentorship!

Agradeço aos professores Christian Vichi, Marina Rezende Bazon, Daniely Tatmatsu, Ana Carolina Braz e Josiane Rosa Campos por terem participado como membros da banca do Exame de Qualificação e de Defesa e terem auxiliado no aperfeiçoamento deste trabalho.

Agradeço aos participantes deste estudo, suas famílias e profissionais do atendimento socioeducativo que viabilizaram a realização desta pesquisa.

Aos docentes do PPGPsi da UFSCar, em especial aos professores Deisy de Souza, Celso Goyos, João do Carmo e Lúcia Williams por aulas inspiradoras que levarei para a minha trajetória profissional.

Aos colegas do laboratório Relações Interpessoais e Habilidades Sociais da UFSCar, Camila, Bárbara, Catarina, Carol, Dany, Dani Lopes, Denise, Eliane, Ivana, Josi, Larissa, Livia, Lucas Sá, Lucas Freitas, Maria Luiza, Talita e Vanessa os meus agradecimentos por todos os momentos de aprendizado e descontração.

Agradeço aos colegas do laboratório da Dr Ramona Houmanfar e da UNR, em especial Carolyn, Daniel, Monica, Maria, Caite e Malia por terem me apoiado nas dificuldades e curtido bons momentos. Thank you so much guys!

Aos amigos de São Carlos, Catarina, Josi, Camilinha, Dany e família, Solange, D. Neusa (Má), Tati, Talita, Djenane, Eliane, Cris Alves e Lucas sou muito grata por todo o carinho e incentivo. Todos esses anos foram muito melhores por eu ter vocês ao meu lado!

Agradeço a Marinéia da Secretaria do PPGPsi por toda a paciência e ajuda.

Aos meus pais, José e Célia e a minha irmã Cris, por me encorajarem a persistir nos meus objetivos, o meu eterno agradecimento.

Agradeço ao Vitor por todos esses anos de companheirismo e apoio em todas as minhas empreitadas acadêmicas.

A Profa. Dra. Alessandra Bolsoni muito obrigada por ser minha orientadora e amiga.

Ao CNPq e Capes Fulbright por terem concedido as bolsas de estudo.

Fogaça, F. F. S. (2015). *Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: Uma análise de metacontingências*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Resumo

O exame de interações regulares do adolescente em conflito com a lei com os seus pais, irmãos e amigos indica quais categorias de habilidades sociais (principalmente assertividade, autocontrole, conversação e empatia) são fortalecidas por processos de modelagem e modelação e traz mais indícios à discussão da relação entre comportamento social e padrão antissocial. Neste estudo foi analisado um conjunto de contingências comportamentais entrelaçadas estabeledoras de repertórios de habilidades sociais e que estão associadas à produção de objetivos de medidas socioeducativas. Este estudo é composto por três capítulos, que de forma independente, buscam responder a questões específicas. O capítulo 1. “Habilidades sociais e adolescência: considerações sobre os adolescentes em situação de risco ou envolvidos em conduta infracional” discutiu a inclusão do repertório de habilidades sociais como uma das variáveis de avaliação e intervenção com adolescentes. Conclui-se que investimentos com a população de adolescentes em conflito com a lei têm se concentrado na avaliação e promoção de classes de HS, com indicativos de melhoras nas habilidades treinadas, enfatizando o ambiente familiar como contexto natural, associados a redução de reincidência, ainda que com pouca ênfase no impacto de inserção em outros contextos sociais com adultos e pares significativos. O capítulo 2. “Contribuições de estudos teóricos, descritivos, quase experimentais e experimentais na discussão de metacontingências em interações familiares” explorou a metacontingência como uma unidade de análise e discute-se, que padrões de relacionamento interpessoal podem ser entendidos como produtos comportamentais selecionados e transmitidos entre indivíduos de uma mesma família. Por fim, o capítulo 3. “Identificando repertórios de habilidades sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: uma análise de metacontingências” buscou analisar contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs), compostas por categorias de habilidades sociais, das quais adolescentes em conflito com a lei, mães, irmãos e amigos participam na relação com produtos agregados da intervenção socioeducativa. Participaram do estudo três famílias compostas por um adolescente em conflito com a lei, um adolescente sem histórico de infração e a mãe. Os dados foram coletados por meio de aplicação de instrumentos padronizados e entrevistas. Os dados foram organizados a partir das etapas: desenvolvimento de um sistema de categorização de contingências comportamentais entrelaçadas, (CCEs), estabelecimento de relações entre categorias de CCEs e categorias de habilidades sociais e estabelecimento de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados. Os resultados sugerem que os participantes que alcançaram escores mais elevados em HS (assertividade, autocontrole, conversação e empatia) e se engajaram em interações de negociação, conversação, apoio, cooperação, estabelecimento de regras e afastamento de pares antissociais conseguiram alcançar alguns dos objetivos da medida socioeducativa (produtos agregados).

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; família; habilidades sociais; metacontingências

Fogaça, F. F. S. (2015). Social skills evaluation in juvenile offender interactions with relatives and friends: A metacontingency analysis (Doctoral dissertation). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Abstract

The study of juvenile offender's interactions with mother, brother, and friend indicates which categories of social skills (assertiveness, self-control, conversation, and empathy) are established by shaping and modeling processes. Furthermore, it produces more evidences to the relationship between prosocial and antisocial behavior. This study aimed to describe a set of interlocking behavioral contingencies (IBCs) comprised by categories of social skills, which in turn contribute to legal measures outcomes.

This study is made up by three independent chapters. The chapter 1. "Social skills of young offenders and at risk adolescents" discussed the social skills repertoires as one of multiple factors of evaluation and intervention with adolescents. In summary, the outcomes indicated improvement on social skills categories, specially presented in home settings, the decrease of offending persistence, and lower evidences of the impact of social skills improvements on other adults and peers relationships. The chapter 2, named "Contributions of conceptual, descriptive and experimental metacontingencies studies to family interactions", explored the metacontingency unit of analysis. Specifically, it discussed the interpersonal relationship patterns as behavioral products transmitted along family members. The last chapter, named "Identifying social skills repertoires in juvenile offenders' interactions with relatives and friends: a metacontingencies analysis" aimed to describe IBCs that contribute to legal measures results. The participants were three families composed by a mother, a juvenile offender, and a brother without a history of delinquency. Self-reports instruments and interviews were used. The data analysis procedures were as follows: the development of IBCs coding system, establishing relationship between categories of IBCs and categories of social skills, and establishing relationship between categories of IBCs and categories of aggregate products. The results suggested that the participants, who achieved better scores on socials skills categories, also got engaged in conversation, support, negotiation, cooperation, and rules establishment interactions. Also they achieved some of the goals of legal measures (aggregate products).

Key-words: juvenile offender; family; social skills; metacontingencies

Sumário

Apresentação	8
Habilidades sociais e adolescência: considerações sobre os adolescentes envolvidos em conduta infracional	14
Resultados de estudos experimentais e não-experimentais em metacontingências: indicações para análises de interações familiares.....	51
Identificando classes de habilidades sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: uma análise de metacontingências.....	84
Método.....	107
Participantes	107
Local	108
Procedimentos de coleta de dados	114
Procedimentos de análise de dados	115
Resultados e Discussão.....	122
Discussão Geral	148
APÊNDICE 1	167
APÊNDICE 2	168
APÊNDICE 3	169
APÊNDICE 4	171
APÊNDICE 5	175
APÊNDICE 6	177
APÊNDICE 7	181
ANEXO 1	186

Índice de tabelas

Tabela 1. Características dos participantes. Entre parênteses a modalidade (PSC ou LA) e indicação de primeira (1º) ou segunda (2º) medida socioeducativa em andamento.....	108
Tabela 2. Descrição da Entrevista Estruturada 1 utilizada com as mães (questões principais)	110
Tabela 3. Descrições das Entrevistas Estruturadas 2 e 3 utilizadas com os adolescentes (questões principais).....	111
Tabela 4. Checklist de resultados parciais com relação aos produtos agregados da medida socioeducativa	114
Tabela 5. Resultados das avaliações de concordância entre observadores	120
Tabela 6.....	128
Tabela 7. Categorias de CCEs compartilhadas por pelo menos duas famílias e organizadas por díades, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N).....	130
Tabela 8. Categorias específicas de CCEs da Família 1 organizadas por díade, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N).....	132
Tabela 9. Categorias específicas de CCEs da Família 2 organizadas por díade, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N).....	133
Tabela 10. Categorias específicas de CCEs da Família 3 organizadas por díade, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N).....	134
Tabela 11. Resultados da Família 1 quanto as categorias de habilidades sociais associadas às categorias de CCEs	135
Tabela 12. Resultados da Família 2 quanto as categorias de habilidades sociais associadas às categorias de CCEs	137
Tabela 13. Resultados da Família 3 quanto as categorias de habilidades sociais associadas às categorias de CCEs	138
Tabela 14. Resultados parciais das três famílias (comparando o início e após quatro meses de engajamento na medida socioeducativa) quanto aos objetivos gerais da medida socioeducativa	140
Tabela 15. Resultados de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados da Família 1. Os resultados estão organizados por tema, categoria de CCE e transcrições. Entre parênteses o respondente da entrevista.....	142
Tabela 16. Resultados de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados da Família 2. Os resultados estão organizados por tema, categoria de CCE e transcrições.....	144
Tabela 17. Resultados de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados da Família 3. Os resultados estão organizados por tema, categoria de CCE e transcrições.....	146

Índice de figuras

Figura 1. Proposta de análise: metacontingências que são compostas por categorias de habilidades sociais apresentadas por adolescentes em conflito com a lei, mães, irmãos e amigos.	105
Figura 2. Ilustração das etapas 2.1) e 2.2) do sistema de categorização	116
Figura 3. Ilustração da etapa 2.3) do sistema de categorização.....	118
Figura 4. Resultados (percentis) da Família 1 nas categorias, Autocontrole, Empatia, Conversação e Assertividade.	123
Figura 5. Resultados (percentis) da Família 2 nas categorias Autocontrole, Empatia, Conversação e Assertividade.	124
Figura 6. Resultados (percentis) da Família 3 nas categorias Autocontrole, Empatia, Conversação e Assertividade.	125
Figura 7. Síntese de resultados de relações entre categorias de HS (em negrito) e categorias de CCEs para as três famílias.....	139

Apresentação

Há consenso nos dias atuais de que os adolescentes estão se envolvendo em práticas criminosas de proporções cada vez mais graves e com início cada vez mais precoce, ao mesmo tempo em que se tornam as maiores vítimas de violência (Assis & Constantino, 2005). Tanto a violência sofrida quanto a praticada por jovens possui fortes vínculos com a situação de vulnerabilidade a que estão submetidos desde o nascimento, dificultando o acesso a oportunidades nos campos da saúde, educação, trabalho e lazer (Nunes, 2006).

Entender a violência como produto e não causa, implica na consideração de uma longa cadeia de eventos de difícil visibilidade, inclusive por sua dimensão histórica (Carvalho-Neto, Alves & Baptista 2007). O combate sério do problema da violência deve começar com um mapeamento funcional dos diferentes tipos de infração, suas fontes históricas e imediatas de controle, que deveria ser usado para uma política preventiva, “na qual uma mudança real e profunda nos arranjos sociais e econômicos fosse implementada com melhores condições de saúde, educação, emprego, moradia, saneamento básico e lazer para todos” (Carvalho Neto et al., 2007, p.15).

Desvantagem socioeconômica, condições de moradia impróprias, vizinhança violenta, histórico familiar de conduta infracional, predomínio de práticas parentais negativas, evasão escolar, uso de drogas, associação a grupos desviantes e dificuldades na apresentação de habilidades sociais congrega o emaranhado de condições consideradas como fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e conduta infracional. Com relação às problemáticas sociais, da qual a prática de ato infracional faz parte, cabe destacar as considerações de Carrara (2008) de que “soluções abrangentes para as mazelas sociais parecem destinada ao fracasso. Formas de governo capazes de

conduzir as nações à justiça social, de uma só vez, quando transpostas às relações interpessoais concretas, apesar dos méritos éticos-morais, parece carecer de substrato científico-metodológico (p.43)”. Uma alternativa possível, diz respeito “as soluções por aproximações sucessivas de metas menores” (Carrara, 2008, p. 42), o que não significa a desconsideração dos avanços da análise de fenômenos sociais amplos.

As habilidades sociais são selecionadas neste estudo como “uma meta menor” de investigação e intervenção com adolescentes em situação de risco para conduta infracional. A literatura destaca as habilidades sociais como um repertório relevante que começa a ser adquirido na infância e é constantemente aperfeiçoado no decorrer da vida, de acordo com demandas interpessoais de maior complexidade (Del Prette & Del Prette, 2005). No caso dos adolescentes, há indicativos de que as habilidades sociais contribuem para um bom desempenho acadêmico, relações interpessoais satisfatórias e saúde psicológica.

Há indicativos de que adolescentes em conflito com a lei desenvolvem relações sociais restritas, participando de grupos menores de amigos e com alta rotatividade de amizades (Bazon & Estevão, 2012). Investimentos em pesquisas com tal população (Kifer, Lewis, Green, & Phillips 1974; Kirigin, Braukmann, Atwater, & Wolf 1982; Serna, Schumaker, Sherman & Sheldon, 1991; Tisdelle & Lawrence, 1988) têm se concentrado na avaliação e promoção de categorias de habilidades sociais, com indicativos de melhoras nas habilidades treinadas, associadas à redução de reincidência e ênfase no ambiente familiar como contexto natural. A literatura aponta a influência da família (pais e irmãos) e pares (amigos) tanto na aquisição de comportamento antissocial como em comportamento socialmente competente (Monahan, Steinberg, Cauffman, & Mulvey, 2009; Snyder, Chrepferman, Bullard, Mceachern, & Patterson, 2012).

Padrões de relacionamento interpessoal podem ser entendidos como produtos comportamentais selecionados e transmitidos entre indivíduos de uma mesma família. A aprendizagem de comportamentos antissociais indica um componente intergeracional de transmissão da violência (Rocha, 2008), que terá um impacto maior, dado o início precoce, ainda na infância e apresentado com alta intensidade e variabilidade (Patterson, Reid & Dishion, 2002). Adicionalmente o processo de aprendizagem denominado de horizontal (Pacheco & Hutz, 2009) pressupõe que pares pertencentes ao núcleo familiar, atuem também como modelo e apresentem consequências diferenciais aos padrões antissociais.

Estudos correlacionais e preditivos com grandes amostras de participantes destacam a associação do comportamento antissocial com uma baixa ocorrência de classes de habilidades sociais, sobretudo, empatia, autocontrole e assertividade em grupos de adolescentes com histórico de medida socioeducativa (Schaffer, Clark & Jeglic, 2008). Regularidades nos padrões de interação entre o adolescente em conflito com a lei com os seus familiares e amigos podem favorecer ou dificultar a apresentação de assertividade, autocontrole, empatia e habilidades de comunicação.

O exame de interações regulares entre o adolescente em conflito com a lei e seus pais, irmãos e amigos indicará quais categorias de habilidades sociais (principalmente assertividade, autocontrole, conversação e empatia) são fortalecidas por processos de modelagem e modelação, o que trará mais indícios a discussão da relação entre comportamento social e padrão antissocial. Adicionalmente, a descrição minuciosa de padrões de interação do adolescente com indivíduos que compõem a sua rede de suporte mais imediata, poderá ser de interesse de profissionais do atendimento socioeducativo, especialmente por sugerir aspectos de avaliação e intervenção, que favorecerão a consecução dos objetivos da medida socioeducativa.

Neste estudo buscou-se circunscrever um conjunto de contingências entrelaçadas estabelecidas de repertórios de habilidades sociais e que estão associadas a produção dos resultados da medida socioeducativa. Este estudo é composto por três capítulos, que de forma independente, buscam responder a questões específicas, por meio de seções de introdução, desenvolvimento e considerações finais. Ressalta-se que partes de um determinado capítulo podem ser reproduzidas em outros, de forma a articular discussões conceituais e/ou empíricas. Ao final do terceiro capítulo é apresentada uma discussão geral referente ao estudo como um todo, bem como, a descrição de etapas futuras de análise.

No capítulo 1. “Habilidades sociais e adolescência: considerações sobre os adolescentes envolvidos em prática infracional” é discutido a inclusão do repertório de habilidades sociais como uma das variáveis de avaliação e intervenção com adolescentes. O capítulo 2. “Resultados de estudos experimentais e não-experimentais em metacontingências: indicações para análises de interações familiares” discutiu o uso da metacontingência como uma unidade de análise em investigações de interações familiares. Por fim, no capítulo 3. “Identificando repertórios de habilidades sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: uma análise de metacontingências” foram analisadas contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs), compostas por categorias de habilidades sociais, das quais adolescentes em conflito com a lei, mães, irmãos e amigos participam na relação com produtos agregados da intervenção socioeducativa.

Referências

- Assis, S.G., & Constantino, P.C. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90.
- Bazon, M. R., & Estevão, R. (2012). Juvenile Criminal Behavior and Peers' Influences: A Comparative Study in the Brazilian Context. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1157- 1166.
- Carrara, K. (2008). Entre a utopia e o cotidiano: uma análise de estratégias viáveis nos delineamentos culturais. *Revista Psicolog*, 1, 42-54.
- Carvalho Neto, M. B., Alves, A.C.P., & Baptista, M. Q. G. (2007). A consciência como um suposto antídoto a violência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 27-44.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes
- Kifer, R.E., Lewis, M.A., Green, D.R., & Phillips, E.L. (1974). Training predelinquent youths and their parents to negotiate conflict situations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 357-364.
- Kirigin, K. A., Braukmann, C. J. Atwater, J. D., & Wolf, M. M. (1982). An Evaluation of Teaching-Family (Achievement Place) Group Homes for Juvenile Offenders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 1-6.
- Monahan, K. C., Steinberg, L., Cauffman, E., & Mulvey, E. P., (2009). Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1654-68.

- Nunes, C. N. R. (2006). *Adolescente em conflito com a lei: a saga das punições na rota da exclusão social*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Pacheco, J.T.B.& Hutz, C.S. (2009). Variáveis familiares predictoras do comportamento antisocial em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 213-219.
- Patterson, G. R., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Rocha, G. V. M. (2008). *Psicoterapia analítico-comportamental com adolescentes infratores de alto-risco: modificação de padrões anti-sociais e diminuição da reincidência criminal*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Schaffer, M., Clark, S., & Jeglic, E.L. (2008) The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime and Delinquency*, 586-589.
- Serna, L. A., Schumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon, J. B. (1991). In-home generalization of social interactions in families of adolescents with behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(4), 733-746.
- Snyder, J. J., Chrepferman, L. P., Bullard, L., Mceachern, A. D. & Patterson, G. R (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*, 24, 1117–1138.
- Tisdelle, D.A & Lawrence, J. L (1988). Adolescent interpersonal problem-solving skill training: Social validation and generalization. *Behavior Therapy*, 19, 171–182.

Habilidades sociais e adolescência: considerações sobre os adolescentes envolvidos em conduta infracional

Os diferentes contextos em que os adolescentes estão inseridos (família, escola e grupo de amigos) proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de repertório social (Larson & Verma, 1999). Por outro lado, as múltiplas condições de risco que afetam as famílias de adolescentes em conflito com a lei tornam tal população vulnerável para o desenvolvimento de relações interpessoais deficitárias, problemas de comportamento e transtornos psicológicos.

Estudos indicam que adolescentes em conflito com a lei apresentam dificuldades no estabelecimento e manutenção de relacionamentos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2006; Del Prette, Rocha, Silvares & Del Prette, 2012). Diante de diferentes condições de risco, um repertório elaborado de habilidades sociais tem maior probabilidade de produzir apoio instrumental (ajuda financeira e divisão de responsabilidades) e emocional (afeição e aprovação) (Dessen & Braz, 2000).

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) destaca comportamentos que contribuem para a consecução de objetivos nas interações sociais. Um comportamento é classificado como habilidade social quando atende aos critérios de competência social (Del Prette & Del Prette, 2010), isto é, quando também está alinhado a consequências favoráveis ao grupo. A dimensão instrumental e dimensão ético-moral da competência social são importantes na avaliação de comportamentos, pois a consecução de objetivos sociais que desconsiderem direitos alheios pode ocorrer em formas mais sutis de comportamento antissocial, especialmente os que não empregam violência.

As dificuldades na apresentação de habilidades sociais, que atendam aos critérios de competência social, são orientadas pelas hipóteses de processos ineficazes de modelagem (déficit de repertório), falta de antecedentes apropriados (falha no controle de estímulos ou influência de variáveis motivacionais) e falta de suporte do ambiente (consequências ineficazes ou concorrentes). No caso de crianças e adolescentes, a combinação de tais hipóteses auxilia na explicação dos processos responsáveis pela apresentação de comportamento antissocial e/ou comportamento socialmente competente.

Nesta direção, este trabalho tem como objetivo discutir a inclusão das habilidades sociais como uma das variáveis de avaliação e intervenção com adolescentes em conflito com a lei. Para efeito deste capítulo, inicialmente serão descritas algumas características das modalidades de medidas socioeducativas, bem como, características sociodemográficas de adolescentes em conflito com a lei e suas famílias. Posteriormente, serão discutidos padrões comportamentais de adolescentes em conflito com a lei e resultados de programas de intervenção. Por fim, apresentam-se algumas considerações sobre o campo das Habilidades sociais (HS) e procedimentos de avaliação e intervenção em classes de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei.

Medidas socioeducativas, Características Sociodemográficas e Comportamentais do Adolescente em Conflito com a Lei e Resultados de Intervenções

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o adolescente em conflito com a lei é definido como aquele entre 12 e 18 anos de idade que, em decorrência de transgressão a normas codificadas, cumpre medidas socioeducativas e/ou protetivas (Brasil, 2008). Faz parte também das prerrogativas do ECA, a distinção entre medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade. A decisão do juiz da Vara

da Infância e Adolescência sobre qual medida socioeducativa será deferida ao adolescente depende da severidade do ato infracional e das condições do adolescente em cumpri-la (Brasil, 2008).

Segundo Nunes (2006), a medida de Prestação de serviço à comunidade (PSC) consiste no cumprimento de tarefas de interesse da comunidade em hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, por um período máximo de seis meses, com carga horária de oito horas semanais, incluindo sessões de atendimento com um assistente social ou psicólogo. A medida de Liberdade Assistida (LA) é adotada em casos de reincidência ou severidade do ato infracional (Nunes, 2006) e é fixada em um período mínimo de seis meses. A decisão do poder judiciário, quanto à escolha de aplicação de medidas de LA ou PSC, depende também da análise do contexto familiar do adolescente. A medida de PSC é mais adequada nas situações nas quais os atos infracionais são considerados “mais leves” e as relações familiares estão preservadas. Nos casos de infrações mais graves ou quando os adolescentes encontram-se desvinculados de suas famílias, o juiz opta pela medida de LA (Teixeira, 2009), que implica em acompanhamento mais sistemático do assistente social ou psicólogo e encaminhamento da família a programas sociais (mediante avaliação da equipe multidisciplinar).

A medida de semiliberdade não pode exceder o período de três anos. Admite-se a execução de atividades externas e usufruir dos finais de semana junto da família, porém as refeições e pernoites são feitas em instituições específicas para esses fins (Brasil, 2008). A medida de internação pode ser considerada a mais restritiva, visto que implica na privação completa de liberdade. De acordo com o ECA, a medida de internação só pode ser aplicada em caso de ato infracional grave, descumprimento de medida socioeducativa anterior ou quando o adolescente comete o mesmo ato

infracional repetidas vezes. A medida de internação não pode exceder o período de três anos e a liberação será compulsória aos 21 anos.

Uma pesquisa realizada em 2012 pelo Departamento de Pesquisas Judiciárias do Conselho Nacional de Justiça buscou traçar o perfil de 17,5 mil jovens, que cumpriam a medida socioeducativa de internação no Brasil. Foram realizadas consultas a 14.613 processos judiciais e entrevistas com adolescentes de todos os estados e Distrito Federal. Os resultados demonstraram que 60% dos adolescentes entrevistados tinha entre 15 e 17 anos e que mais da metade (57%) não frequentava a escola antes de ingressar na unidade. A maioria dos adolescentes evadidos da escola parou de estudar ainda no Ensino Fundamental (87%). A metade dos adolescentes pesquisados (54%) era reincidente em ato infracional. Embora o roubo e o tráfico de drogas sejam as infrações que levaram a maior parte dos jovens ao cumprimento de medidas socioeducativas (60% dos entrevistados), a infração de homicídio foi o mais frequente entre os reincidentes.

Observam-se compatibilidades entre o levantamento nacional e amostras das regiões Sul (Pacheco, 2004), Sudeste (Zane, 2010), Centro-oeste (Conselho Nacional de Justiça, 2012), Norte (De Souza, 2013) e Nordeste do Brasil (Nunes, 2006) quanto a variáveis críticas como idade média de 17 anos, sexo masculino, evasão escolar e histórico de uso de drogas. A infração de roubo atingiu o maior percentual em todas as regiões e é seguida pelo tráfico de drogas nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste e homicídio na região Centro-oeste (Conselho Nacional de Justiça, 2012).

Scaramella, Conger, Spoth e Simons (2002) esclarecem a distinção entre os termos comportamento antissocial e ato infracional, sendo que o primeiro pode ou não incluir a violação de normas, já o segundo prevê estritamente a utilização de critérios jurídicos em função da transgressão às leis. Para Pacheco e Hutz (2009), tal distinção

não impede uma articulação, pois o escalonamento na intensidade e variabilidade do comportamento antissocial pode culminar na prática infracional.

A apresentação ocasional de comportamentos de risco ou de violação à lei pode ser considerada como uma característica desenvolvimental da fase da adolescência e é denominada de delinquência comum (Le Blanc, 2003, citado por Bazon, Komatsu, Panosso & Estevão, 2011). Por outro lado, a persistência na prática de delitos é definida como delinquência persistente. De acordo com Bazon et al. (2011) a delinquência persistente se associa ao constructo de engajamento infracional relativos aos processos de manutenção da conduta delituosa no tempo.

Os resultados do estudo de Komatsu (2014) apontaram que a grande maioria dos indivíduos apresenta comportamentos de risco e violações de leis no decorrer da adolescência. Entretanto, a apresentação destes comportamentos, especialmente os de violação das leis, não ocorre de forma homogênea entre os adolescentes, o que justificaria a necessidade de avaliação do grau de engajamento infracional. Para o autor, o grau de engajamento infracional dos adolescentes pode ser diferenciado considerando a idade do primeiro delito, a diversidade de delitos praticados e o volume de delitos no último ano. O desenvolvimento do constructo teórico de engajamento infracional, bem como de instrumentos de avaliação trará maior sistematização ao trabalho dos profissionais do Direito e Psicologia, com relação aos níveis de risco e serviços mais apropriados (Bazon & Maruschi, 2012).

Para Biglan e Taylor (2000), a redução nas taxas de violência e criminalidade deve envolver a identificação de comportamentos de risco e variáveis contextuais, que afetam as comunidades e famílias. A agressividade durante a infância, cujos prejuízos são mais proeminentes quando ocorre em diferentes contextos e com alta variabilidade (Biglan & Taylor, 2000; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989), é um dos

comportamentos de risco mais sistematicamente investigados na explicação do comportamento antissocial. Loeber e Hay (1997) sugerem que o comportamento agressivo, especialmente a agressão física, apresentada antes dos 12 anos de idade, é um componente crítico da evolução do comportamento antissocial.

Há indicativos de que a impulsividade e dificuldades de resolução de problemas também representam características comportamentais de adolescentes em conflito com a lei (Gallo, 2006; Padovani, Shelini & Williams, 2009). Para White et al. (1994), a impulsividade na adolescência pode influenciar diretamente a conduta infracional ao interferir na capacidade de avaliação de consequências, bem como, indiretamente, ao contribuir para o mau desempenho escolar. Segundo Carroll et al. (2006), adolescentes que apresentam uma continuidade do comportamento antissocial da infância para adolescência apresentam alta frequência de comportamentos impulsivos.

Dificuldades em resolução de problemas, sobrepostos a comportamentos agressivos e impulsivos, colocam os adolescentes em risco para um padrão de comportamento antissocial e, conseqüentemente, à violação de leis. Comportamento antissocial pode ser definido como um padrão comportamental “ao mesmo tempo aversivo e contingente aos comportamentos de outras pessoas” (Patterson et al., 2002, p.5), com violação dos direitos alheios, desconsideração de danos causados a outrem e imediatividade na busca de gratificações e benefícios próprios (Rocha, 2008).

Um dos modelos que adota uma perspectiva probabilística na descrição do fortalecimento de comportamentos antissociais consiste no Modelo de Coerção (Patterson et al., 1992). De acordo com o Modelo de Coerção a criança aprende com o treino familiar que comportamentos coercitivos são eficientes no controle do ambiente social. Em outras palavras, dificuldades na adoção de práticas educativas positivas e à presença de pais e avós atuando como modelo, podem produzir a aquisição do

comportamento antissocial. O fortalecimento do comportamento antissocial, por seu turno, produz o afastamento dos pais, professores e pares. A baixa frequência de interações professor-aluno gera prejuízos na aprendizagem de conteúdos escolares relevantes e, conseqüentemente, pode levar ao fracasso escolar, aumentando a probabilidade do adolescente se envolver com grupos de risco. Para Pacheco e Hutz (2009), as bases empíricas do Modelo de Coerção sugerem maiores prejuízos quando os comportamentos antissociais são instalados ainda na fase escolar e com forte variabilidade, destacando também a dimensão horizontal da aprendizagem antissocial sob influência de irmãos, primos e amigos.

Discute-se na literatura a distinção entre duas trajetórias de comportamento antissocial. Na trajetória precoce, caracterizada pelo início na infância e continuidade na adolescência, há uma maior probabilidade de agressão física, comportamento opositor, rejeição entre os pares e fracasso escolar (Granic & Patterson, 2006). Os fatores responsáveis pelas trajetórias de início precoce são a baixa responsividade, práticas parentais inconsistentes e deficitárias e o fortalecimento de problemas de comportamento durante a infância (Lahey & D'Onofrio, 2010; Shaw, Hyde & Brennan, 2012).

De acordo com Granic e Patterson (2006), a trajetória tardia com início na adolescência é caracterizada por comportamentos antissociais do tipo encoberto, tais como, mentir e gazear aula. Em geral, os adolescentes de trajetória tardia são oriundos de famílias menos coercitivas, que reforçaram soluções pró-sociais às demandas interpessoais (Granic & Patterson, 2006).

Alguns fatores são propostos na explicação da trajetória antissocial tardia (Snyder et al., 2012). Pares antissociais podem ser considerados como modelos de conduta independente e questionadora de regras sociais. Como consequência,

adolescentes que adquiriram repertório pró-social podem se associar momentaneamente a indivíduos que apresentam comportamentos antissociais. A redução do monitoramento parental e flexibilização de algumas regras representam outros fatores de influência, que levam a ocorrência de incidentes considerados, a princípio, de baixo risco, como passar a noite fora de casa e declínio do rendimento acadêmico, que podem evoluir para comportamento antissocial. O monitoramento parental parece depender da disposição de crianças e adolescentes em compartilhar informações com os adultos. Portanto, a alta frequência de tempo livre sem supervisão e, especialmente com pares antissociais, pode estar associada a uma maior probabilidade de desenvolvimento de comportamentos antissociais (Maruschi, Estevão & Bazon, 2013, 2014).

De acordo com Steinberg (2004) a maioria dos jovens que cumpre medidas socioeducativas enfrenta uma combinação de múltiplos fatores ambientais de risco antes de o seu primeiro contato com o sistema judiciário, sobretudo, alto índice de pobreza e criminalidade na comunidade. Outras variáveis contextuais consideradas distais e proximais (Matos, 1983), por não estarem presentes nas menores unidades de interação pais-filhos, podem exercer efeitos cumulativos ou imediatos no fortalecimento do comportamento antissocial. Variáveis distais e proximais, tais como a pobreza combinada à violência, condições de moradia inadequadas para o número de residentes, desemprego, uso de drogas e álcool, participação em crime ou contravenção e conflito conjugal comprometem as funções parentais no controle e envolvimento com os filhos (Forehand & Jones, 2003; Gomide, 2006).

Maruschi, Estevão e Bazon (2013, 2014), verificaram que os fatores de risco de maior impacto para o engajamento infracional estão presentes no contexto de lazer (pouco envolvimento em atividades estruturadas de natureza pró-social e com orientação de adultos), no contexto educativo/trabalho (desempenho pobre, insatisfação,

dificuldades no relacionamento com amigos, professores, chefes e colegas de trabalho) e no contexto familiar (qualidade da relação, pouca disciplina e supervisão). A exposição contínua aos fatores mencionados está associada a alta probabilidade de engajamento infracional, com pior prognóstico para os indivíduos que apresentam frequência elevada de delitos de diferentes naturezas (Maruschi et al., 2013/2014).

De acordo com Biglan (2004), os programas de intervenção sobre os fatores de risco para comportamento antissocial estabelecem objetivos para a família, escola e organizações sociais/científicas. Fazem parte dos programas de intervenção com as famílias o suporte para mães grávidas, especialmente as mães jovens e com baixo nível socioeconômico, treinamento de habilidades parentais e serviços de lar substituto temporário para adolescentes de famílias com múltiplas e severas condições de risco. Com relação aos programas de intervenção na escola, os autores sugerem o treinamento de disciplina eficaz com os professores e treino de resolução de problemas com as crianças. Às organizações sociais e científicas cabe a defesa de ações efetivas por campanhas para políticas públicas e articulação de centros de pesquisa visando a produção de parâmetros gerais de intervenção sobre os fatores de risco.

Os estudos de cunho interventivo com a população de adolescentes em conflito com a lei adotam enfoques distintos, privilegiando somente o adolescente ou o adolescente e sua família. Em uma metanálise com 361 estudos na língua inglesa, Lipsey (2009) verificou que intervenções psicoterápicas (psicoterapia individual ou treino de habilidades em grupo) com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são mais efetivas na redução da reincidência do que medidas disciplinares, que somente utilizam a restrição de liberdade (em inglês *boot camps*).

Rocha (2008) investigou os efeitos de sessões de Terapia Analítico-Comportamental com 11 adolescentes, que cometeram delitos graves. Foram avaliadas as frequências de expressão de afeto, demonstração de desagrado/frustração, culpar o outro, permanência na escola e manutenção de emprego. Para nove dos onze participantes houve aumento nos comportamentos de expressão de afeto, demonstração de desagrado e frustração e diminuição de hostilidade, culpar o outro e mentir durante as sessões. O acompanhamento após a medida de internação revelou que quatro adolescentes estavam estudando, seis atuavam no mercado informal de trabalho, três tinham emprego formal e três reincidiram em ato infracional.

As habilidades de demonstração de desagrado e frustração também foram ressaltadas por Landenberger e Lipsey (2005), ao conduzirem uma metanálise sobre intervenções de Terapia Cognitiva-Comportamental. Os autores verificaram que as intervenções com adolescentes em conflito com a lei, que incluem o manejo das emoções e resolução de problemas estão associadas a melhores resultados e diminuição de reincidências.

Dentre as habilidades enfatizadas em intervenções com famílias de adolescente em conflito com a lei estão a disciplina consistente (Armstrong, Wilks & Melville, 2003), disciplina não coercitiva e estabelecimento de limites (Gallo, 2006). Armstrong et al. (2003) desenvolveram um programa de intervenção que contou com famílias de adolescentes em conflito com a lei. Foram realizadas sessões na modalidade de grupos abertos. Melhoras significativas foram descritas no bem estar geral (confiança, otimismo, redução de sentimento de culpa, etc.), bem como, nas habilidades parentais de estabelecimento de limites e disciplina consistente. Gallo (2006) conduziu um treino de habilidades de manejo parental com quatro mães (famílias monoparentais) de adolescentes em conflito com a lei. Foram realizadas avaliações pré e pós-intervenções a

partir de instrumentos padronizados de autorrelato. Foram realizadas 16 sessões incluindo as etapas de avaliação e intervenção. Como resultados foram observados a melhora da autoestima, redução de sintomas depressivos, alteração de escores clínicos para limítrofes ou normais em problemas de comportamento e mudança do estilo parental. As discretas melhoras das práticas educativas positivas (estabelecimento de limites e uso de disciplina não coercitiva) foram explicadas a partir da constatação de que as famílias estavam expostas à múltiplas condições de risco, que afetavam, sobretudo o fortalecimento de manutenção de práticas educativas alternativas.à coerção.

Os programas de Armstrong et al. (2003) e Gallo (2006) tiveram como objetivos a promoção de habilidades parentais e melhora do bem estar geral, avaliadas através de medidas de autorrelato pré e pós-intervenção (Armstrong et al., 2003; Gallo, 2003). Em síntese, o conjunto de estudos citados com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e/ou suas famílias indicam que os programas de intervenção são considerados superiores em relação às medidas restritivas de liberdade (Lipsey, 2009; Rocha, 2008); as habilidades de resolução de problemas e controle emocional são variáveis preditoras de sucesso (Landenberguer & Lipsey, 2005) e que as intervenções com pais devem incluir habilidades envolvidas nas diferentes relações interpessoais e não somente nas interações pais-filhos (Gallo, 2006).

A seção seguinte examina o campo das HS em relação aos conceitos centrais e procedimentos de intervenção.

Habilidades Sociais: principais conceitos e aspectos de intervenção

As consequências derivadas do fortalecimento do comportamento antissocial remetem às contribuições do campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS), haja vista que diante de diferentes fontes de estimulação aversiva, um repertório elaborado de

habilidades sociais tem maior probabilidade de fortalecer a rede de suporte e garantir o acesso a reforçadores socialmente aceitáveis. No cerne da fundamentação do campo das HS repousa a premissa de que um amplo repertório de habilidades sociais representa um fator de proteção para interações mais satisfatórias e saúde mental (Del Prette & Del Prette, 2006). Resultados de metanálises têm demonstrado a eficácia e efetividade do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) na promoção de repertório interpessoal com crianças e adolescentes (Gresham et al., 2004; Losel & Beelmann, 2003).

Torna-se importante salientar, neste ponto, que um repertório de habilidades sociais restrito representa uma dentre outras possibilidades para o fortalecimento de comportamentos antissociais, bem como, para qualquer outro problema de comportamento. Com relação aos eventos antecedentes, pode-se supor como determinantes para as dificuldades, a falta de ocasião apropriada para a emissão de respostas ou falha no treino de controle discriminativo ao passo que em se tratando das consequências, a falta de suporte do ambiente para a manutenção do comportamento alternativo ou consequências concorrentes, que geram situações de conflito, são elos de contingência a serem investigados (Follette, Naugle & Linnerooth, 1999).

O campo das HS é estabelecido por proposições teóricas e evidências de eficácia e efetividade em diversos contextos de pesquisa e aplicação. Historicamente associada aos esforços pioneiros de Salter, Wolpe, Lázarus (Bornstein, Bellack & Hersen, 1977), Argyle e Trower (Del Prette & Del Prette, 2010), o campo das HS pressupõe que déficits de habilidades sociais estão associados a diferentes transtornos psicológicos e que uma ampla gama de procedimentos em contextos naturais e estruturados pode ampliar/fortalecer o repertório socialmente competente em diferentes momentos do desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2010; Spence, 1981).

A pluralidade de definições de habilidades sociais não representou um entrave ao avanço de estudos de diferentes naturezas. Compatibilidades nas definições costumam ressaltar o contexto interpessoal (Bornstein et al., 1977), no qual tarefas sociais específicas (Gresham, 2009), estabelecem ocasião para comportamentos que tornam prováveis certas consequências socialmente aceitáveis (Del Prette & Del Prette, 2010).

Os termos habilidades sociais e competência social, ainda que relacionados, não são equivalentes. Habilidades sociais consistem de classes de comportamentos sociais que contribuem para a qualidade e efetividade das interações sociais (Del Prette & Del Prette, 2010). Estudos teóricos e empíricos no campo das HS “indicam a importância das habilidades sociais enquanto adjetivação de categorias de repertórios comportamentais relevantes para interações sociais satisfatórias” (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010, p. 345). De acordo com Del Prette e Del Prette (2010), um comportamento social é designado como habilidade social quando contribui para a competência social, esta entendida como a avaliação do desempenho em termos de consecução de objetivos (dimensão instrumental), aprovação da comunidade verbal, melhora da relação, equilíbrio de consequências reforçadoras para si e para os outros demais a curto e longo prazo (dimensão ético-moral).

As habilidades sociais podem ser entendidas como uma categoria de comportamento social. Comportamentos sociais designam “o comportamento de duas ou mais pessoas uma em relação a outra ou em conjunto, em relação a um ambiente comum (Skinner (1953/1993 p. 297)”. Com base em alguns trabalhos (Guerin, 1994; Skinner, 1953/1993), Sampaio e Andery (2010) discutem que comportamentos sociais possuem como características, condições antecedentes sutis e complexas, consequências geralmente atrasadas e generalizadas, estabelecidas em esquemas intermitentes e com

variabilidade na probabilidade de reforçamento dependendo da condição do agente reforçador. As condições necessárias para a obtenção de consequências desejáveis podem se referir a requisitos do responder que são conscientemente programados pelo próprio agente reforçador (Skinner, 1953/1993) ou controles outros (p. ex. condições emocionais, motivacionais) não associados ao comportamento alvo em questão.

De acordo com Andery, Micheletto e Sérgio (2005), a variabilidade na probabilidade de reforçamento indica que “respostas de uma mesma classe nem sempre produzirão as mesmas alterações ambientais e que tais alterações não dependem exclusivamente da emissão destas respostas, já que dependem das condições do agente reforçador” (p. 155). Sobre o agente reforçador, Skinner (1953/1993) afirma “(...) que deve ser sensível e complexo. Entretanto, um sistema reforçador que seja afetado desse modo pode conter deficiências inerentes que leve a um comportamento instável” (p. 329). Portanto, a dependência em relação às condições do agente reforçador indica que “o critério de eficácia pode variar com bastante frequência” (Endemann & Tourinho, 2007).

Defende-se que as habilidades sociais referem-se a uma categoria de comportamento social que não atende a tal característica de variabilidade na probabilidade de reforçamento. Em outras palavras, as habilidades sociais reduzem a instabilidade na obtenção de reforço em situações sociais considerando o mesmo ou diferentes agentes reforçadores, justamente por favorecer a participação do ambiente social na produção das consequências reforçadoras desejadas (elemento definidor do que é habilidade social). Indivíduos que adquiriram certo repertório comportamental denominado de HS manejam situações interpessoais e tornam consequências desejáveis mais prováveis por neutralizar controles outros (condições do agente reforçador) não relacionados aos requisitos do comportamento alvo.

As classes de HS permitem a satisfação de necessidades e consecução de objetivos (tal como proposto por Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010) e de aprovação para si pelo grupo social. O desempenho social é avaliado como “socialmente competente” se atende a partes ou a totalidade dos critérios de equilíbrio entre a distribuição dos efeitos positivos (para si e para o grupo) e consideração da dimensão temporal das consequências (imediate ou com atraso) (Del Prette & Del Prette, 2010). Indivíduos podem adquirir repertórios de habilidades sociais nas diferentes classes (p. ex. comunicação, empáticas, educativas, etc.) e apresentá-las frente às demandas interpessoais, ainda que não considerem o impacto das mesmas sobre o grupo em curto ou longo prazo.

A aprendizagem de habilidades sociais decorre de arranjos ambientais de caráter incidental ou intencional a que os indivíduos estão expostos durante a sua história de vida. A família pode ser considerada um grupo social de menor proporção (Naves & Vasconcelos, 2008) sobre o qual recai a tarefa - atribuída pelo grupo social mais amplo - de estabelecer repertórios importantes para a manutenção da sobrevivência do próprio grupo e interação com outras agências de controle (Banaco, 2008). Portanto, constata-se a importância dos agentes educativos, incluindo pais e professores, no planejamento de condições de aprendizagem, assim como na função de modelo de comportamento socialmente competente. A vertente interventiva do campo das HS preconiza que o processo de aquisição, aperfeiçoamento ou fortalecimento de habilidades sociais pode ser alcançado a partir de treinamentos sistemáticos em contextos estruturados (Del Prette & Del Prette, 2010).

Pesquisas que privilegiam o fortalecimento da competência social de pais e filhos ocorrem em menor proporção se comparado aos estudos de alteração de práticas

educativas parentais negativas e redução de problemas de comportamento (Bolsoni, Silveira & Marturano, 2008). Os resultados da metanálise de Bolsoni et al. (2010), demonstraram que a redução de problemas de comportamento isoladamente (26%) ou associada à melhoria das práticas parentais (20%) representaram os objetivos de intervenção mais frequentes em 192 estudos publicados entre 1986 e 2006. O fortalecimento da competência social de pais e filhos representou o objetivo de intervenção com o menor percentual.

Losel e Beelmann (2003), em uma metanálise sobre os efeitos do THS com crianças e adolescentes, verificaram que os resultados mais expressivos de redução de comportamentos antissociais foram obtidos com adolescentes que já tinham cometido alguma infração. Os autores ressaltaram também que a maioria dos programas avaliados contou com amostras pequenas e avaliação de seguimento de no máximo um ano, o que reduz a amplitude dos resultados alcançados.

Gresham et al. (2004) revisaram seis metanálises dos efeitos do THS sobre as ocorrências de problema de comportamento em crianças e adolescentes. As metanálises ocorreram entre 1987 e 2003 e envolveram 338 estudos, com mais de 25.000 participantes entre 3 e 18 anos. No geral, os resultados de validade interna indicaram uma mudança significativa em 65% dos participantes dos grupos de THS em comparação com 35% dos participantes do grupo controle. Tal efeito foi discutido pelos autores como tendo um efeito de magnitude moderada. Para Spence (2003), a potencialização dos resultados dos programas THS, incluindo resultados de longa duração e generalização para diferentes ambientes, é alcançada, sobretudo, com a definição de classes de HS voltadas para populações e dificuldades específicas, com adequada duração de acordo com as necessidades dos participantes, oferecimento de sessões extra de suporte, oferecimento de algumas sessões estendidas para o ambiente

escolar e domiciliar, inclusão de pares socialmente competentes para garantir diferentes modelos e aprimoramento de protocolos de intervenção.

Em um estudo de revisão do campo das HS no Brasil (Bolsoni-Silva et. al., 2006), foi observada a prevalência de delineamentos quase-experimentais, vagas referências à avaliação de generalização e lacunas quanto a inclusão de populações mais amplas e diversificadas. O refinamento da metodologia em estudos de THS com a população brasileira pode ser observada mais recentemente em pesquisas com crianças, pais e professores com a utilização de delineamento quase-experimental, grupo controle equivalente, avaliação por diferentes informantes e avaliação de seguimento (Dias, 2014; Lopes, 2013).

No conjunto de estudos, o campo das HS de cunho preventivo de dificuldades comportamentais com adolescentes brasileiros destacam-se as pesquisas lideradas por Murta (2006, 2012, 2013). Murta, Del Prette, Nunes e Del Prette (2006) avaliaram os efeitos de uma intervenção em grupo com quatro adolescentes. Em 10 sessões de intervenção foram discutidos os temas: autoestima, cuidado com a saúde, relacionamentos interpessoais, fatores de risco e proteção na adolescência, solução de problemas, comunicação assertiva e como se comportar em entrevistas de emprego. Os registros fornecidos pelos participantes durante as sessões sinalizaram a satisfação com o programa, principalmente com relação às habilidades de comunicação e assertividade.

Discussões sobre igualdade de gênero foram conduzidas por Murta et al. (2012) em uma intervenção do tipo universal (programas de intervenção destinados à população geral) com 93 adolescentes. A intervenção ocorreu em uma escola durante o período de atividades escolares e foi composta por 15 sessões de 90 minutos de duração. A intervenção enfatizou, entre outros temas, o desenvolvimento de HS e o manejo das

emoções. A análise dos relatos coletados durante as sessões revelaram bons índices de satisfação dos participantes.

Murta, Del Prette e Del Prette (2013) avaliaram um programa intervenção para a prevenção de violência no namoro, baseada na promoção de habilidades de vida e habilidades sociais. O estudo utilizou um delineamento quase-experimental, com avaliações pré, pós-intervenção e seguimento. A intervenção incluiu a comunicação assertiva, empatia e manejo das emoções. Foram realizadas sessões semanais em grupo, com um total de 60 adolescentes. Como resultados foram verificados um aumento na frequência da categoria negociação e redução nas categorias resignação e violência.

Os estudos de THS com crianças e agentes educativos indicam a importância da ampliação e fortalecimento do repertório de habilidades sociais aliadas a alteração das práticas parentais (Bolsoni et al., 2010). Com os adolescentes brasileiros os programas de THS têm como características principais o enfoque universal, de caráter preventivo de problemas de comportamento e com a inclusão de grandes amostras (Murta et al., 2006, Murta et al., 2012, Murta et al., 2013).

Na sequência serão apresentados alguns programas com adolescentes em conflito com a lei que incluíram classes de HS como um componente de intervenção.

Avaliação e Intervenção em Classes de HS com Adolescentes em Conflito com a Lei

Segundo Kuperminc e Allen (2001), adolescentes com histórico de prática infracional apresentam dificuldades no manejo de situações interpessoais. Tal afirmação é respaldada pela concepção de que um repertório restrito de habilidades sociais coloca a criança e o adolescente em risco para o desenvolvimento de comportamento antissocial (Losel & Beelmann 2006; Sorlie, Hagen & Ogden, 2008). Entretanto, hipóteses alternativas defendem que as dificuldades na apresentação de habilidades

sociais podem revelar uma preferência do adolescente por comportamentos avaliados como menos desejáveis por outras pessoas (Kuperminc & Allen, 2001). Em outras palavras, a relação entre baixa frequência de habilidades sociais e alta frequência de comportamento antissocial pode também indicar, que as metas pró-sociais defendidas por adultos significativos não são consideradas como reforçadoras pelos adolescentes ou uma baixa ocorrência de consequências mantenedoras de classes de HS em contextos específicos.

Kuperminc e Allen (2001) investigaram a associação entre orientação social, habilidades de resolução de problemas sociais, comportamento antissocial e uso de drogas em 113 adolescentes que receberam alguma penalidade escolar (suspensão de aulas ou reprovação de série). O estudo contou também com a participação de um adulto significativo (pais ou professores) de cada adolescente. As habilidades de resolução de problemas sociais foram avaliadas por meio de uso de cenários sociais, que envolviam estratégias de negociação com situações de conflito com pares, pais e adultos. Dois indicadores de orientação social foram utilizados: a avaliação de autoeficácia (itens específicos dos inventários *Adolescent Problem Inventory for Boys* e *Problem Inventory for Adolescent Girls*) e o nível de identificação com os valores prosociais de um adulto significativo (obtidos através da comparação dos resultados da avaliação de um adulto e do adolescente quanto a itens específicos do *Adolescent Problem Inventory for Boys* e *Problem Inventory for Adolescent Girls*). Os resultados de análise de regressão indicaram uma associação direta entre orientação social e comportamento antissocial e uma associação indireta entre orientação social e uso de drogas, mediada pelas habilidades de resolução de problemas sociais. Especificamente, os adolescentes que reportaram uma orientação social positiva, isto é, elevado nível de autoeficácia e elevado nível de identificação com valores pró-sociais de adultos,

alcançaram também resultados positivos em resolução de problemas e baixos níveis de comportamento antissocial.

De acordo com Gresham (2009), dificuldades na apresentação de habilidades sociais estão mais associadas a variáveis motivacionais do que a falta de oportunidades de aprendizagem. Corroborando com Gresham (2009), outros estudos defendem que a competência social nem sempre impede a aquisição de comportamento antissocial, da mesma forma que nem todas as crianças que apresentam baixa frequência de comportamento antissocial apresentam alta frequência de comportamento socialmente competente (Leve, Pears & Fisher, 2002).

Para Sorlie et al. (2008), as diferenças quanto à associação entre comportamento antissocial (comportamento que causa prejuízos físicos ou psicológicos a pessoas ou danos a patrimônio) e competência social (capacidade de atingir sucesso em tarefas sociais específicas) derivam do quanto os adolescentes foram expostos a condições de risco. A autora avaliou a estabilidade dos padrões de comportamento antissocial e competência social em um estudo longitudinal com adolescentes dos 13 aos 15 anos. O estudo contou com 556 estudantes sem histórico de comportamento de risco, seus pais e professores. De forma consistente com as expectativas, os resultados indicaram que a competência social (avaliado por meio da aplicação do *Social Skills Rating System*) foi mais estável que o comportamento antissocial (aplicação do *Bergen Questionnaire on Antisocial Behavior*) entre os 13 e 15 anos. Baixos níveis de competência social aos 13 anos estiveram associados a altos níveis de comportamento antissocial aos 15 anos. A autora discute que os constructos competência social e comportamento antissocial são fortemente e inversamente correlacionadas em amostras não clínicas, o que parece não ocorrer em amostras expostas a situação de risco conforme discutido por Leve et al. (2002).

Para Borrero et al (2010), os princípios da lei da igualação, indicam que meramente reforçar um comportamento apropriado mais frequentemente do que um comportamento inapropriado pode não reduzir as dificuldades comportamentais a níveis clínicos significativos. Segundo a lei da igualação, primeiramente investigada de forma experimental por Herrnstein na década de 60, contingências programadas em esquemas concorrentes estabelecem uma alternância no responder na mesma proporção em que consequências reforçadoras são produzidas em tais alternativas (Todorov & Hanna, 2005).

No estudo de Borrero et al. (2010) com três participantes (entre nove e quatorze anos) com deficiência intelectual, os resultados demonstraram que as taxas relativas de comportamentos/gestos de pedido (comportamento apropriado) e gritos/empurrões (comportamento inapropriado) se igualaram às taxas de reforçamento para cada alternativa, ainda que todos os participantes tenham demonstrado uma preferência pelo comportamento inapropriado (indicado pela maior frequência no responder). No referido estudo, a redução no comportamento inapropriado ocorreu quando procedimentos de reforçamento diferencial de comportamentos alternativos (DRA) e extinção foram utilizados.

Constata-se que são poucos os estudos na área de comportamento antissocial que abordam a lei da igualação como um procedimento de análise. McDowell e Caron (2010) discutem as diferenças na manutenção de verbalizações com conteúdo agressivo e verbalizações normativas por adolescentes e seus pares. Interações breves de oitenta e um adolescentes e seus amigos residentes em uma comunidade violenta foram gravadas e categorizadas em duas categorias mutuamente exclusivas, verbalizações de quebra de regras e verbalizações normativas. As respostas com provável valor reforçador de cada amigo para cada categoria de verbalização (quebra de regra ou normativa) também foram

registradas. A distribuição do responder entre verbalizações agressivas e normativas foi explicada pela lei da igualação, com uma preferência maior dos participantes em favor da verbalização normativa. Para os autores, os resultados são explicados a partir da história de reforçamento comum na cultura dos participantes, ou seja, comportamentos que têm sido sistematicamente reforçados no passado (verbalização normativa) são preferidos aos comportamentos com menor probabilidade de reforçamento (verbalizações com conteúdo agressivo), ainda que tenham possibilidades de reforçamento similares na situação presente. Quando as análises foram separadas por agrupamentos de participantes, foi verificado que quanto maior a severidade do comportamento antissocial, maior foi a preferência por responder com verbalizações agressivas.

Constata-se que os maiores investimentos com a população de adolescentes em situação de risco ou que cometeram ato infracional têm se concentrado na avaliação e promoção de classes de HS, sendo que os esforços na descrição do enfraquecimento de classes de HS devido a condições antecedentes (p. ex. falhas no controle discriminativo e questionamento de regras sociais) ou consequentes (consequências concorrentes ou falta de consequências apropriadas) são incipientes. Tal fenômeno possivelmente reflete a necessidade de se mapear repertórios e déficits em HS para posteriormente vislumbrar variáveis antecedentes e consequentes de controle.

Diferentes classes de habilidades sociais foram incluídas nos programas de avaliação e intervenção, tais como negociação e concordância (Kifer, Lewis, Green & Phillips, 1974), habilidades de conversação, elogiar e aceitar críticas (Kirigin, Braukmann, Atwater & Wolf, 1982) e resolução de problemas (Padovani et. al., 2009; Tisdele & Lawrence, 1988). Avaliações conduzidas ao final das intervenções indicaram o aumento na frequência das habilidades treinadas (Padovani et. al., 2009), resultados

favoráveis à generalização (Kifer et. al, 1974; Kirigin et. al, 1982; Tisdele & Lawrence, 1988), bem como, a redução na reincidência de conduta infracional (Kirigin et al., 1982).

Duas díades mãe-filha e uma díade pai-filho em situação de risco participaram do estudo de Kifer et al. (1974). Duas categorias de análise foram definidas: os comportamentos de negociação (verbalizações que indicam a opinião de um participante, pedidos de apresentação da opinião da outra pessoa, descrição de pontos de discordância ou sugestões de curso de ação) e concordâncias (verbalizações que indicam a concordância sobre a opinião do outro participante e concordância quanto a curso de ação sugerido). O estudo foi composto por etapas de avaliação pré-intervenção (visita domiciliar com atividade de role-playing), role-playing pré e pós-sessão, prática orientada e avaliação pós-intervenção (visita domiciliar com atividade de role-playing). Foi verificado o aumento da frequência de comportamentos de negociação durante o role-playing pós-sessão, que também foi generalizado para a discussão em situações novas (avaliação pós-intervenção). Comparações pré e pós-intervenção indicaram uma maior frequência de comportamentos de concordância na avaliação pós-intervenção.

O estudo de validação social de categorias de habilidades sociais proposto por Spence (1981) pautou-se na premissa de que decisões importantes quanto ao futuro dos adolescentes, principalmente os que cumprem medidas socioeducativas, são estabelecidas a partir de contatos breves com adultos significativos, tais como, professores, assistentes sociais e empregadores, por isso, a necessidade de se investigar quais são os desempenhos valorizados por tais audiências. Participaram do estudo 70 adolescentes entre 10 e 15 anos de idade do sexo masculino. Dois observadores independentes avaliaram filmagens de entrevistas e atividade de role-playing, a partir de escalas likert que indicavam o quanto o adolescente se mostrou amigável, o quanto o

adolescente se mostrou ansioso, a proficiência de habilidades sociais e a probabilidade do adolescente conquistar uma vaga de emprego. Como resultados principais foram observados que os indicadores de estabelecer contato visual e iniciar conversação foram positivamente correlacionados com todas as quatro escalas avaliadas. Verbalizações com alta duração indicaram ser um preditor significativo de bom desempenho de habilidades sociais. Nas avaliações do quanto o adolescente se mostrou amigável, probabilidade de conquistar um emprego e baixa ansiedade social sobressaíram as categorias fluência da verbalização, sorrir, baixa latência de resposta, iniciar conversação e longa duração de verbalização.

O estudo de Kirigin et al. (1982) avaliou os efeitos do *Teaching Family Program* (TFP) sobre os comportamentos antissociais de adolescentes. O TFP é baseado na premissa de que o comportamento antissocial pode ser reduzido ou evitado ao ser proporcionado um relacionamento positivo com adultos significativos, que fornecem consequências diferenciais para comportamentos socialmente desejáveis. Pode-se supor que o TFP apesar de não ser um programa de THS contém categorias comportamentais também enfatizadas nos mesmos. Participaram do estudo 140 adolescentes do TFP e 52 adolescentes de outros programas de intervenção. Em ambos os grupos, os participantes tiveram ao menos um contato com o sistema judiciário. No programa TFP foram treinadas as habilidades de negociação, seguir instrução, conversação, elogiar e aceitar críticas. Os resultados favoreceram o TFP com relação a todas as medidas avaliadas: acusações de infração, frequência com que de fato os adolescentes participaram das infrações das quais foram acusados e avaliação de satisfação do participante.

Tisdele e Lawrence (1988) avaliaram um treino de resolução de problemas com oito adolescentes que apresentavam comportamento antissocial. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla entre comportamentos. Na intervenção em grupo

foram treinados os seguintes componentes de resolução de problemas: definição do problema, definição de objetivos, geração de alternativas, comparação entre prováveis consequências e tomada de decisão. Seis situações problema foram apresentadas e discutidas com os adolescentes nas avaliações de linha de base, ao final de cada sessão de intervenção e na avaliação de seguimento (todas as sessões foram gravadas). Foi verificado um aumento nas habilidades de resolução de problema, que se generalizaram para as situações não treinadas em sessão e mantidas na avaliação de seguimento de um mês.

Para Padovani et al. (2009), as estratégias de resolução de problemas representam elementos importantes em intervenções com adolescentes que apresentam comportamentos antissociais. Padovani (2008) avaliou a eficácia de um treino de resolução de problemas com seis adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino. Foram realizadas três sessões de avaliação pré-intervenção, dez sessões de intervenção, uma sessão de avaliação pós-intervenção e uma sessão de avaliação de seguimento três meses após o término da intervenção. Durante o estudo foi observada a diminuição dos escores de raiva em dois participantes e a diminuição dos escores de depressão em todos os participantes. Foi observada a melhora na avaliação de repertório de resolução de problemas em um dos dois participantes, que apresentou déficits na avaliação pré-intervenção.

Considerando a metodologia empregada nos estudos sobre classes de HS verifica-se o uso de filmagens na coleta de dados (Kifer et. al., 1974; Kirigin et. al.,1982; Tisdelle & Lawrence, 1988), utilização de atividade de role-playing como estratégia de avaliação e/ou intervenção (Kifer et. al.,1974; Kirigin et. al., 1982; Tisdelle & Lawrence, 1988), avaliações realizadas na residência dos participantes (Kifer et. al., 1974), avaliações contínuas entre sessões (Kifer et. al., 1974) e avaliação da

generalização (Kifer et al., 1974; Kirigin et al., 1982; Padovani, 2008). Com relação aos estudos com adolescentes em risco de desenvolvimento de comportamento antissocial verifica-se que parte das indicações de Del Prette (2007), como por exemplo, a preocupação com medidas de observação direta de comportamento a partir de role-playings e avaliação da dimensão de generalização foram empregadas. Constata-se também que resultados de sucesso estejam associados ao treinamento de habilidades sociais específicas, como negociação e resolução de problemas, ao invés de programas extensos com muitos componentes.

Considerações Finais

A aprendizagem de comportamentos antissociais no contexto familiar indica um componente intergeracional de transmissão da violência (Rocha, 2008), que terá um impacto maior dado o início precoce, apresentado com intensidade e variabilidade e generalizado para diferentes ambientes. Os estudos empíricos em que padrões comportamentais do adolescente foram avaliados (Spence, 1981) ou treinados (Kirigin et al., 1982) dão suporte para a importância de adultos significativos na aquisição de comportamento antissocial e comportamento socialmente competente.

Há que se considerar que muitas famílias ao se depararem com condições de risco, enfrentam dificuldades para promover repertório socialmente competente nas dimensões instrumentais (consecução de objetivos e acesso a reforçadores positivos e negativos) e ético-moral (aprovação da comunidade verbal, melhora da relação, equilíbrio de consequências reforçadoras para si e para os outros demais a curto e longo prazo), que estão em direção opostas a desconsideração dos direitos de outrem e busca por gratificações imediatas, presentes na definição do comportamento antissocial.

Adolescentes em situação de risco, como os que se envolvem com drogas e conduta infracional, são apontados como tendo maiores dificuldades em maximizar o acesso a reforços mediados em situações sociais. Tais dificuldades são consistentes com as hipóteses de contribuição de déficits comportamentais e/ou condições antecedentes e consequentes insuficientes ou inadequadas para a apresentação de repertório de habilidades sociais, colocando a criança e o adolescente em risco para o desenvolvimento de um padrão antissocial. Propostas de intervenção em classes de HS destacam resultados satisfatórios com relação a avaliação pós-intervenção, indicativos de generalização entre ambientes e no tempo, bem como os fatores preditores de tais resultados. Parte dos estudos de avaliação e intervenção em habilidades sociais incluíram díades compostas por adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e suas mães ou pais (Kifer et al., 1974; Kirigin et al, 1982). A inclusão de díades pode estar fortemente associada ao modelo explicativo de evolução do comportamento antissocial proposto por Patterson et al. (2002), que é baseado na premissa de que o comportamento antissocial pode ser reduzido ou evitado, quando indivíduos significativos fornecem consequências diferenciais para comportamentos socialmente aceitáveis.

Referências

- Andery, M. A. P., Micheletto, N., & Sério, T. M. A. P. (2005). A análise de fenômenos sociais: esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(2), 149-165.
- Armstrong, H. A., Wilks, C., & Melville, C. (2003). Clinical factors in group psychotherapy for parents of adolescents with disruptive behavior problems. *Journal of Adolescent Mental Health*, 15(1), 21-30.
- Banaco, R. A. (2008). A terapia analítico-comportamental em um grupo especial: a terapia de famílias. In M. Delitti (Org), *Terapia Analítico-Comportamental em grupo* (pp. 193-212). Santo André: ESetec.
- Bazon, M. R., Komatsu, A. V., Panosso, I. R., & Estevão, R. (2011). Adolescente em conflito com a lei na perspectiva desenvolvimental. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (5), 59-87.
- Bazon, M. R., & Maruschi, M. C. (2012). Algumas das demandas do direito à psicologia na área da infância e da adolescência: desafios e possibilidades. *Revista da Defensoria Pública*, 5(1), 33-51.
- Biglan, A. (2004). Contextualism and the development of effective prevention practices. *Prevention Science*, 5(1), 15-21.
- Biglan, A., & Taylor, T. K. (2000). Increasing the use of science to improve child-rearing. *Journal of Primary Prevention*, 21, 207-226.

- Bolsoni-Silva, A.T., & Carrara, K (2010). Habilidades Sociais e Análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológica. *Psicologia em Revista, 16(2)*, 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montagner, A. R., Bandeira, M., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette, (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp.17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 5(2)*, 125-142.
- Bornstein, M., Bellack, A., & Hersen, M. (1977). Social-Skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 183-195.
- Borrero, C. S. W., Vollmer, T. R, Borrero, J. C., Bourret, J. C., Sloman, K. N., & Samaha, A. L. (2010). Concurrent reinforcement schedules for problem behavior and appropriate behavior: Experimental applications of the matching law. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 93*, 453–46.
- Brasil (2008). *Adolescentes privados de liberdade no Brasil*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recuperado em 21 de janeiro, 2011 em www.direitosdacrianca.org.br

- Carroll, A. F., Hemingway, J., Bower, A., Ashman, S., Houghton, & Durkin, K. (2006). Impulsivity in juvenile delinquency: Differences among early-onset, late-onset, and non-offenders. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(4), 519-529.
- Conselho Nacional de Justiça (2012). *Panorama Nacional a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação*. Recuperado em 10 de outubro, 2013 em <http://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias>.
- Day, D. M., Wanklyn, S. G., & Yessine, A. K. (2014). A review of terminological, conceptual, and methodological issues in the developmental risk factor literature for antisocial and delinquent behavior. *Child & youth care fórum*, 43(1), 97-112.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Psicologia educacional, forense e com adolescente em risco: Prática na avaliação e promoção de habilidades sociais. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 99-104.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 38-49.
- Del Prette, Z. A. P., Rocha, M. M., Silvaes, E. F. M., & Del Prette, A. (2012). Social skills and psychological disorders: Converging and criterion-related validity for YSR and IHSA-Del-Prette. *Universitas Psychologica*, 11(3), 941-955.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-231.
- De Souza, Z. R. A. (2013). *Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do estado do Pará*. Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará.

- Dias, T. P. (2014). *Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Endemann, M., & Tourinho, E. Z. (2007). Linguagem e instituições sociais em Skinner e Austin. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 15(2).
- Follette, W. V., Naugle, A. E. & Linnerooth, P. J. (1999). Functional alternatives to traditional assessment and diagnosis. In M. J. Dougher (Ed.), *Clinical behavior analysis* (pp. 99-125). Reno, Nevada: Context Press.
- Forehand, R., & Jones, D. J. (2003). Neighborhood violence and coparent conflict: interactive influence on child adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(6), 591–604.
- Gallo, A. E. (2006). *Adolescentes em conflito com a lei: avaliação e intervenção*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gomide, P. (2004). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113, 101–131.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F.M., Cook, C.R., Crews, S.D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30, 19-33.

- Guerin, B. (1994). *Analyzing social behavior: Behavior Analysis and the Social Sciences*. Reno: Context Press
- Kifer, R.E., Lewis, M.A., Green, D.R., & Phillips, E.L. (1974). Training predelinquent youths and their parents to negotiate conflict situations. *Journal of Applied Behavior Analysis* 7, 357-364.
- Kirigin, K. A., Braukmann, C. J., Atwater, J. D., & Wolf, M. M. (1982). An evaluation of teaching-family (achievement place) group homes for juvenile offenders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15, 1-6.
- Komatsu, A. V. (2014). *Comportamentos antissociais em adolescentes do sexo masculino: um estudo exploratório na cidade de Ribeirão Preto – SP*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Kuperminc, G.P, & Allen, J. P. (2001). Social orientation: Problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 597–622.
- Lahey, B. B., & D’Onofrio, B. M. (2010). All in the family: Comparing siblings to test causal hypotheses regarding environmental influences on behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 319-323.
- Landenberger, N. A., & Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: a meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 12, 65-80.
- Larson, R.W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.

- Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. In I. Alberto (Org.), *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (pp. 31-80). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Leve, L. D., Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2002). Competence in early development. In Reid, J.B.; & Patterson, G.R. (Ed), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 45-64). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: a meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4(2), 124-147.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Losel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84-109.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: Interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 295-304.

- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2012). Risco de persistência na conduta infracional em adolescentes: estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1), 679-687.
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2013). Aplicação de medidas socioeducativas em adolescentes: avaliação auxiliar às tomadas de decisão. *Psico*, 44(3), 453-463.
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 82-99.
- Matos, M. A. (1983). A medida do ambiente de desenvolvimento infantil. *Psicologia*, 9(1), 5-18.
- McDowell, J. J. & Caron, M. L. (2010). Bias and undermatching in delinquent boys' verbal behavior as a function of their level of deviance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 93, 471-483.
- Murta, S. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2013). Prevenção ao sexismo e ao heterosexismo entre adolescentes: contribuições do treinamento em habilidades de vida e habilidades sociais. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1(2), 73-85.
- Murta, S. G., Del Prette, A., Nunes, F.C., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Problemas en la adolescencia: Contribuciones del entrenamiento en habilidades sociales In J. C. Salamanca (Ed.), *Manual de intervención psicológica para adolescentes: Ámbito de la salud y educativo*. Colombia (Bogotá): PSICOM Editores.
- Murta, S. G., Ribeiro, D. C., Rosa, I. D. O., Menezes, J. C. L. D., Rieiro, M. R. S., Borges, O. D. S., & Del Prette, Z. A. (2012). Programa de habilidades

- interpessoais e direitos sexuais e reprodutivos para adolescentes: um relato de experiência, *PsicoUSF*, 17(1), 21-32.
- Naves, A. R. C. X. & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4(1), 13-25.
- Nunes, C. N. R. (2006). *Adolescente em conflito com a lei: a saga das punições na rota da exclusão social*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares predictoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 213-219.
- Padovani, R. (2008). *Resolução de problemas sociais com adolescentes em conflito com a lei: estratégias de mensuração e intervenção*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Padovani, R. D. C., Schelini, P. W., & Williams, L. C. D. A. (2009). Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado: evidências de validade e precisão. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 267-276.
- 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: A social interactional approach*. Castalia Publishing.
- Rocha, G. V. M. (2008). *Psicoterapia analítico-comportamental com adolescentes infratores de alto-risco: modificação de padrões anti-sociais e diminuição da reincidência criminal*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Sampaio, A. A. S., & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 26, 183-192.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Spoth, R., & Simons, R. L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development*, 73, 175–195.
- Shaw, D. S., Hyde, L. W., & Brennan, L. M. (2012). Early predictors of boys' antisocial trajectories. *Developmental Psychopathology*, 24(3), 871-888.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1953).
- Snyder, J. J., Chrepferman, L. P., Bullard, L., Mceachern, A. D. & Patterson, G. R (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*, 24, 1117–1138.
- Sorlie M, Hagen K.A, & Ogden T. (2008). Social competence and antisocial behavior: continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.
- Spence, S. H. (1981). Validation of social skills of adolescent males in an interview conversation with a previous unknow adult. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 159-168.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

- Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: what changes, and why? *Ann NY AcadSci*, 1021, 51–58.
- Teixeira, J. D. (2009). Jovens em conflito com a lei e políticas públicas de internação: a constante violação de seus direitos. *Revista Levs*, 3, 1-15.
- Tisdelle, D. A & Lawrence, J. L (1988). Adolescent interpersonal problem-solving skill training: Social validation and generalization. *BehaviorTherapy*, 19, 171–182.
- Todorov, J. C., & Hanna, E. S. (2005). Quantificação de escolhas e preferências. In J. Abreu-Rodrigues e M. R. Ribeiro (Orgs.). *Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 159-174). Porto Alegre: Artmed.
- White, L., Moffit, T.E., Caspi, A., Bartusch, J. D., Needdles, J., & Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(2), 192-205.
- Zane, V. C. (2010). *Adolescentes em conflito com a lei e suas famílias*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Resultados de estudos experimentais e não-experimentais em metacontingências: indicações para análises de interações familiares

Desde a década de 80, avanços conceituais e metodológicos no estudo da cultura vem sendo produzidos por diferentes pesquisas com destaque para os estudos de Sigrid Glenn, que ao propor uma abordagem integrada do materialismo cultural proposto por Harris e as proposições de Skinner, elucidou as diferenças entre contingências comportamentais e contingências culturais.

Unidades de análise no nível cultural, tais como, práticas culturais, macrocontingências e metacontingências tornam possíveis a mensuração dos resultados dos comportamentos de múltiplos indivíduos e a identificação das variáveis responsáveis pelo controle da articulação de comportamentos. Análises culturais podem incluir interações que se repetem por um longo (p. ex. uma mudança no ensino superior, como discutido por Malott & Glenn, 2006) ou curto período de tempo (p. ex. aprovação de uma lei específica, como mencionado por Malott & Glenn 2006), de acordo com níveis hierárquicos (como as organizações com fins lucrativo, como discutido por Malott & Martinez, 2006) ou servem para propósitos de socialização como as que ocorrem no ambiente familiar. As análises de interações coordenadas e recorrentes de membros familiares podem contribuir para a identificação das características deste tipo de unidade social e propostas que visam a avaliação de interações em grupos sociais mais complexos.

Este capítulo tem como objetivo discutir a metacontingência como uma unidade de análise de alguns tipos de fenômenos culturais e sua aplicação em investigações de interações familiares. Primeiramente, serão apresentados os conceitos para a análise da cultura sob o referencial da Análise do Comportamento. Os conceitos de metacontingências e macrocontingências representam novas possibilidades de análise de

fenômenos culturais de natureza distintas. O objetivo principal será a diferenciação da metacontingência de outras unidades de análise. Esta seção será seguida pelos principais procedimentos e resultados de estudos experimentais em metacontingências. Entre outros aspectos serão discutidos os efeitos da extinção, controle discriminativo, contingências concorrentes e a participação do comportamento verbal no processo de seleção cultural. A última seção deste capítulo versa sobre os procedimentos de coleta de dados em estudos descritivos de metacontingências e apresenta uma abordagem integrada das investigações conceituais e empíricas sobre interações familiares.

Breve descrição do processo de análise cultural na Análise do Comportamento

Segundo Todorov (2013), em estudos de metacontingências há um esforço em diferenciar contingências operantes (relações funcionais entre classes de respostas e consequências) de metacontingências (relações funcionais entre CCEs e produtos agregados). A proposição de novas unidades de análise, que incluam consequências que afetam os indivíduos se comportando em grupo, ao invés de comportamentos individuais (Sampaio & Andery, 2010), facilita a descrição de fenômenos no nível cultural.

Glenn (2004) em uma discussão teórica sobre as práticas culturais do ponto de vista da Análise do Comportamento elucidou as diferenças entre contingência operante, contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs), metacontingências e macrocontingências. Nas contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs) elementos das tríplexes contingências participam como condições antecedentes ou consequências das contingências de outros indivíduos. As contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs) produzem consequências individuais, que podem ser iguais ou diferentes de uma consequência conjunta, de magnitude maior, o produto

agregado (Sampaio & Andery, 2010; Todorov, Moreira & Moreira, 2005). A relação funcional entre CCEs e produto agregado, estabelecida por uma consequência cultural apresentada por grupos sociais (sistema receptor), define, em termos conceituais, uma metacontingência (Glenn, 2004). Macrocontingências foram definidas como a recorrência de comportamentos de múltiplos indivíduos, que ocorrem de forma não articulada e resultam em um produto agregado. Na metacontingência, verifica-se que consequências e/ou produtos culturais retroagem sobre a articulação de comportamentos, o que denota a ocorrência de processos de seleção cultural, ao passo que na macrocontingência, os produtos agregados são gerados por comportamentos não articulados de múltiplos indivíduos, o que denota a ocorrência de processos de seleção operante.

A análise dos fenômenos culturais de maior complexidade exige a inclusão de outros elementos. Houmanfar e Rodrigues (2006), em uma análise de organizações com fins lucrativos, estabeleceram um paralelo entre contingência operante e metacontingência. Os autores afirmam que o primeiro e o terceiro termo da metacontingência devem ser compostos por fatores ambientais. Esses fatores, denominados como meio cultural (p. ex. crenças sobre o futuro, tradições, fontes materiais e as políticas do governo), estabelecem a ocasião em que uma consequência cultural irá selecionar CCEs e produtos agregados. Em outras palavras, em uma determinada situação (meio cultural), um produto agregado (resultado de contingências comportamentais entrelaçadas), terá como consequência alguma alteração no ambiente (Todorov, 2013).

Para Delgado (2012) as investigações em metacontingências são compostas por análises moleculares que têm como alvo contingências individuais e análises molares que enfatizam as metacontingências. Alguns critérios de definição de fenômenos

comportamentais e culturais são destacados por Malott e Glenn (2006), por exemplo, o número de participantes, a natureza coletiva e não-agregada dos produtos e lócus comportamental e cultural da mudança. Fenômenos comportamentais sob um recorte cultural são contituídos por comportamentos de múltiplos indivíduos, que geram resultados que não seriam possíveis através do comportamento de um único participante, ou somente seriam possíveis após grandes investimentos de energia e tempo.

Juntamente com os avanços conceituais, estudos empíricos vêm produzindo evidências sobre a validade da unidade de análise de metacontingência. Na seção a seguir, será discutido o estado atual dos estudos experimentais de manipulação das variáveis mais importantes na seleção de metacontingências.

Resultados de análogos experimentais de seleção de metacontingências

O primeiro desafio empírico do campo da metacontingência consistiu do desenvolvimento de um análogo experimental que demonstrasse o processo de seleção de CCEs. Em linhas gerais, o principal objetivo foi demonstrar as mudanças nos comportamentos dos indivíduos, a partir da manipulação das consequências associadas ao desempenho do grupo.

Baseado no projeto experimental de Wiggins (1969), Vichi, Andery e Glenn (2009) realizaram um estudo experimental, que demonstrou mudanças comportamentais em um grupo. Embora Wiggins (1969) tenha analisado uma questão empírica de natureza diferente, a inovação da metodologia empregada e os resultados alcançados contribuíram muito para os estudos posteriores sobre metacontingências. Os principais resultados de Wiggins (1969) indicaram que os produtos agregados (distribuição igual

ou desigual de fichas em um grupo) foram controlados por consequências externas manipuladas pelo experimentador.

No estudo de Vichi (2004), oito estudantes universitários foram divididos em dois grupos de quatro participantes. Em cada tentativa, os participantes escolheram individualmente a quantidade de fichas para fazer uma aposta, e depois coletivamente, escolheram uma linha em uma matriz 8 x 8 constituída por um sinal de mais ou menos em cada célula. O grupo determinava a escolha da linha e, caso tivessem acertado, decidiriam como poderiam distribuir os lucros do grupo. Depois disso, o pesquisador anunciava se o grupo iria ser recompensado ou não com a quantidade total de fichas escolhidas por todos os participantes. Em um delineamento de reversão, na condição experimental A o grupo foi recompensado se na tentativa anterior as fichas foram distribuídas igualmente entre os participantes. Nas condições B, o grupo foi recompensado se na tentativa anterior, as fichas foram distribuídas de forma desigual entre os participantes. Os resultados demonstraram que a consequência cultural (receber o dobro ou metade das fichas) selecionou as contingências comportamentais entrelaçadas (processo de decisão de distribuição de fichas) e os produtos agregados (distribuição igual ou desigual de fichas).

O trabalho experimental conduzido por Martone (2008) teve como objetivo replicar os resultados de Vichi (2004), através da introdução de sucessivas gerações, variável já investigada por Baum, Richerson, Efferson e Paciotti (2004). A tarefa utilizada por Martone (2008) foi um jogo de apostas em que quatro jogadores decidiram individualmente o quanto investir. O programa de computador então solicitava ao grupo para escolher uma linha em uma matriz 7 x 7 composta por sinais de mais e menos. A distribuição (igual ou desigual) numa dada tentativa determinava os ganhos no ciclo seguinte. Foi utilizado um delineamento AB. Na condição A, o grupo recebeu o dobro

do investimento do grupo, se no último ciclo ocorreu uma distribuição igualitária. Da mesma forma, o grupo perderia a metade dos lucros se eles realizassem uma distribuição desigual. Na condição B, o critério da escolha correta foi a distribuição desigual. Durante o experimento, todos os jogadores foram gradualmente substituídos (dos mais antigos no experimento para os mais novos) por um novo participante. Os resultados demonstraram desempenhos inconsistentes. Em outras palavras, os resultados indicaram que a consequência externa (lucro distribuído) adquiriu controle sobre as CCEs (processo de decisão da distribuição de lucro de forma igualitária ou desigual), mas não continuamente. Também foi verificado que a substituição dos participantes não afetou consideravelmente o padrão de desempenho do grupo.

Os estudos empíricos pioneiros de evolução cultural (Baum et al, 2004; Martone, 2008; Vichi, 2004) manipularam consequências culturais que favoreceram tanto os indivíduos como o grupo. A fim de avaliar outras variáveis críticas, alguns estudos (Hunter, 2012; Magalhães, 2013; Pereira, 2008) planejaram condições experimentais para diferenciar as contingências individuais e metacontingências e seus respectivos efeitos.

Pereira (2008) realizou um estudo que empregou algumas fases de contingência individual (fases 1 e 2), contingência individual e consequência cultural (fase 3), contingência individual, consequência cultural e a introdução de novas gerações (fase 4). O experimento começou com um participante trabalhando em um computador. Em cada tentativa, quatro números foram apresentados em uma linha e o participante deveria digitar quatro números em uma fileira. Pontos foram adicionados a um contador se a soma de cada linha resultou em um número ímpar (fase 1). Em caso da soma das linhas resultar em um número par, pontos foram subtraídos (fase 1). Um segundo participante foi introduzido quando o desempenho do P1 atingiu a estabilidade. Ambos

os participantes trabalharam sob as mesmas contingências individuais, compartilhando a tela do computador (fase 2). Na fase 3, quando a soma dos números digitados de um participante foi maior do que a soma dos números digitados pelo outro, foram adicionados pontos de bonificação para ambos os participantes. O participante mais velho em cada geração foi substituído quando o seu desempenho atingiu o critério de estabilidade (fase 4). Os resultados sugerem que três de cinco duplas sistematicamente se comportou de forma a gerar o produto de agregado e a consequência cultural, a despeito das consequências das contingências individuais. Pequenas mudanças introduzidas no experimento 2 também produziram a seleção em metacontingências em três de seis duplas.

Brocal (2010) avaliou os efeitos da seleção de metacontingências com e sem uma fase de contingência individual anterior. No experimento 1 os procedimentos empregados por Pereira (2008) foram utilizados com apenas uma modificação: a supressão da consequência individual na fase 4. Os resultados demonstraram que houve a tanto a apresentação de desempenhos de produção de bônus (consequência cultural) e bônus (consequências individuais) até o final do experimento. No experimento 2, a retirada de contingências individuais ocorreu no início da fase dois. No experimento 2, a consequência cultural foi produzidas de forma sistemática. Os resultados sugerem que consequências individuais com grande magnitude podem dificultar a seleção posterior de metacontingências.

Hunter (2012) utilizou o paradigma de escolha para avaliar CCEs em dois grupos de dois participantes. O desempenho dos participantes foi avaliado em termos de frequência de respostas apresentadas no esquema de consequência individual e no esquema de consequência cultural. O experimento utilizou um delineamento ABABABAB e cada condição experimental contou com 70 tentativas. A condição A foi

denominada de independente, pois as consequências para as respostas dos dois participantes foram determinadas de forma independente. A condição B foi denominada de interrelacionada, pois as consequências para as respostas de cada participante dependiam dos comportamentos do outro participante. Na condição B (consequência cultural), além da entrega de pontos para cada participante, pontos foram adicionados ou removidos do outro participante. Os resultados indicaram que, inicialmente, os participantes selecionaram com mais frequência a opção que produziu maior reforço nas contingências individuais. No entanto, com a progressão de sessões, a seleção dos participantes deslocou-se para a alternativa de maior reforço para ambos os indivíduos.

No estudo de Magalhães (2013) foram estabelecidos conflitos entre consequências individuais (pontos) e culturais (pontos bônus) e diferenças na magnitude da consequência cultural (pontos bônus) entre os participantes. No Experimento I, o produto agregado requerido para a produção de bônus requeria a perda de pontos individuais (consequências individuais) por um dos participantes, isto é, um dos participantes deveria “abrir mão” de ganhar pontos individuais. No Experimento II, o produto agregado requerido para a produção de bônus requeria a perda de pontos individuais, entretanto, o participante que perdesse pontos individuais receberia o dobro de pontos bônus em relação ao outro participante. A produção de pontos do tipo bônus, considerada baixa pelo autor, ocorreu em 34% dos ciclos de tentativas do Experimento I e em 32% dos ciclos do Experimento II. Os autores discutem que a seleção operante pode competir com a seleção cultural. A incompatibilidade entre a produção de consequências individuais e culturais prejudicaram a seleção de CCEs e produtos agregados.

Algumas propriedades da relação funcional entre variáveis comportamentais e ambientais também foram investigadas em estudos de metacontingências. Caldas (2009)

analisou os efeitos da apresentação e retirada da consequência cultural sobre o desempenho dos participantes ao longo de gerações. Foi utilizada a mesma tarefa experimental (com sutis modificações) das três primeiras fases de Pereira (2008). Na fase quatro, todos os procedimentos da fase três foram mantidos, com exceção da consequência cultural, que foi suprimida. Em dois dos três experimentos, os resultados demonstraram a seleção e a posterior extinção das contingências comportamentais entrelaçadas em função da apresentação da consequência cultural.

Amorin (2010) verificou a manutenção de CCEs por um esquema de reforço intermitente. Duas condições experimentais operaram em todas as fases do experimento: consequências individuais e culturais contingentes ao produto agregado. As primeiras quatro fases foram bem semelhantes aos procedimentos do experimento de Pereira (2009). Na fase cinco, a consequência cultural foi apresentada em um esquema de reforço intermitente (esquema de razão variável). Os resultados indicaram que a consequência cultural intermitente manteve as CCEs, previamente estabelecidas por um reforço contínuo.

De acordo com Glenn (1991) o comportamento verbal é a “cola”, mecanismo, que mantém as contingências comportamentais entrelaçadas em gerações sucessivas de participantes. Velasco, Benvenuti e Tomanari (2012) questionaram se o comportamento verbal é necessário para a seleção de CCEs ou se é apenas um dos efeitos da seleção cultural. Um estudo em andamento, conduzido pelos mesmos autores, tem como objetivo desenvolver um análogo experimental de metacontingência em pombos, usando um método baseado em Vieira (2010) e Skinner (1962). O procedimento permite a avaliação (1) do efeito da "consequência cultural", produzida por CCEs que geram um certo efeito cumulativo; (2) o estabelecimento de uma condição antecedente

para cada uma dos dois metacontingências; e (3) a emergência de "práticas culturais" pela substituição sistemática dos indivíduos.

Oda (2009) classificou as verbalizações dos participantes de um estudo anterior (Caldas, 2009), que demonstrou a seleção de CCEs. As verbalizações dos participantes em todas as tentativas foram classificadas em tato, mando, mando-tato e generalidades (verbalizações não relacionadas com as condições experimentais). As primeiras verbalizações de cada geração foram classificados segundo as categorias de instrução utilizadas por Baum et al. (2004): informativo (preciso), mitologia (impreciso) e coercitiva. Os resultados indicaram uma maior frequência de verbalizações quando os desempenhos não produziram a consequência cultural e a supressão das verbalizações quando a consequência cultural foi interrompida. No início das tentativas os participantes emitiram mais tatos do que outras categorias, mas os participantes mais antigos no experimento emitiram mais mandos. Com a mudança de gerações, foi verificado um aumento na frequência de instruções informativas e mitológicas, bem como a supressão de instruções coercitivas.

Smith, Houmanfar e Louis (2011) investigaram os efeitos de regras sobre CCEs em uma condição análoga a uma tarefa de ambiente de trabalho. As regras, apresentadas na tela do computador para todos os participantes, foram classificadas em explícitas (especificavam como os participantes deveriam responder) e implícitas (vago, ambíguo). Foi utilizado um delineamento de reversão. Os resultados indicaram que as regras explícitas produziram um melhor desempenho na resolução de problemas. Os autores discutem a relevância do comportamento verbal na coordenação de comportamentos em tarefas complexas.

Em resumo, os estudos experimentais mencionados sugerem que (a) o comportamento das pessoas em um grupo pode ser alterada por meio da manipulação de uma consequência cultural contingente a coordenação de respostas (Pereira, 2008; Vichi et al., 2009); (b) estas consequências podem manter a coordenação de respostas em um esquema intermitente (Amorin, 2010); (c) a extinção de CCEs é observada após a retirada da consequência cultural (Caldas, 2009); (d) na presença de conflitos entre consequências individuais e para o grupo, os indivíduos parecem responder mais em favor de melhores recompensas para o grupo (Hunter, 2012); (e) a alta probabilidade de reforço durante a fase de contingência individual pode, posteriormente, dificultar a seleção de CCEs (Brocal, 2010; Magalhães, 2013); (f) sobre o comportamento verbal, todos os participantes emitem mais tatos, a recorrência de CCEs é influenciada por regras explícitas e as verbalizações parecem ser menos frequentes quando o produto agregado está sendo produzido (Oda, 2009; Smith et al., 2011).

Problemas sociais têm gerado estudos que se concentram em análises descritivas de metacontingências. A próxima seção traz uma síntese dos procedimentos comumente empregados em estudos naturalísticos e aplicados de metacontingências.

Estudos naturalísticos e aplicados em metacontingências

Para Pierce (1991) “quando resultados de estudos naturalísticos e experimentais convergem, o campo de estudos adquire maior credibilidade na comunidade científica” (p. 25). No entanto, é importante salientar que os domínios básicos ou aplicados têm seus próprios desafios a serem superados. Estudos naturalísticos são confrontados com a necessidade de especificação das variáveis e pesquisas básicas assumem os desafios de replicar contextos sociais complexos em laboratório.

Mudanças nas práticas de agroturismo em uma pequena comunidade brasileira de agricultores foram analisadas a partir do conceito de metacontingência (Zortea, Moraes, Firmino, Rodrigues & Fonseca, 2007). Os autores analisaram a história dos agricultores com base em entrevistas e documentos e discutem os resultados em termos de diagramas de CCEs propostos por Mattaini (1999). Os autores destacaram o cenário principal das mudanças: problemas financeiros, o contato com o modelo de agroturismo em outro país e visitantes casuais que foram às fazendas. Todas essas condições geraram mudanças estruturais e funcionais nas fazendas.

Le-Sénéchal-Machado e Todorov (2012) discutiram os efeitos de uma campanha de utilização da faixa de pedestres em Brasília. A campanha Fórum Permanente para a Paz no Trânsito incluiu o envolvimento da mídia (divulgação de taxas diárias de acidentes de trânsito, mortes), políticas governamentais, programas educativos e reuniões regulares coordenadas por membros de universidades, políticos, grupos religiosos e grupos de mídia. Os relatórios de reuniões com os líderes da campanha, artigos de jornais e revistas, entrevistas, e as taxas de acidentes, lesões e mortes foram coletadas. As interações recorrentes entre os líderes da campanha resultaram em mudanças nos comportamentos de pedestres e motoristas e diminuição nas taxas de acidentes. Os autores verificaram que as práticas conjuntas de órgãos sociais, apresentadas na forma de regras, influenciou o uso da faixa de pedestres.

Os estudos acima mencionados oferecem uma visão geral dos procedimentos em estudos naturalísticos de metacontingências: o uso de documentos oficiais, relatórios do governo (dados estatísticos), informações prestadas por organizações não-governamentais (dados estatísticos) e entrevistas com os principais participantes envolvidos com o processo de mudança. Nos estudos citados os procedimentos de coleta e análise de dados tiveram como objetivo identificar os elementos da

contingência individual, elementos das CCEs e a produção e/ou influência de produtos agregados.

Glenn e Malott (2004) discutiram alguns parâmetros úteis no sucesso da análise de metacontingências em organizações com e sem fins lucrativos. Essas medidas estão relacionadas aos produtos agregados, consequências culturais e os comportamentos mais importantes nas contingências comportamentais entrelaçadas, que devem ser coletadas em diferentes momentos. As autoras descreveram um exemplo hipotético de intervenção para diminuir o atraso na entrega de um jornal diário. O produto agregado foi descrito em termos da frequência das entregas do jornal realizadas no prazo e a consequência cultural foi definida como a frequência com que as penalidades para o atraso foram apresentadas. No mesmo exemplo, os autores sugerem que os comportamentos críticos das CCEs são a programação, contagem, carregamento e entrega dos jornais.

Supõe-se que os parâmetros propostos por Glenn e Malott (2004b) são extremamente úteis para análises de estudos naturalísticos ou quase-experimentais fundamentados em unidades de metacontingências. A importância de uma unidade de análise está relacionada a possibilidade de replicações em estudos com diferentes delineamentos, seja naturalísticos, descritivos, com experimentação em contexto aplicado ou em laboratório.

Candem e Ludwig (2013) conduziram um estudo experimental em contexto aplicado de avaliação dos efeitos de uma intervenção nas taxas de absentismo em dois hospitais. Os autores descreveram um cenário em que as taxas de absentismo dos auxiliares de enfermagem levaram a um aumento da carga de trabalho entre colegas. Tais CCEs podem ter criado um ciclo aditivo de faltas, em que os funcionários faltavam

ao trabalho para evitar o trabalho extra causado por faltas de colegas de trabalho. As variáveis dependentes estudadas foram: trabalhar de acordo com o número normal de horas, trabalhar horas extras para cobrir os colegas ausentes e se ausentar do trabalho. Foi utilizado um delineamento de reversão ABA com à linha de base múltipla entre três hospitais. Um feedback descritivo, com informações sobre como ausências e atrasos afetam a rotina de outros colegas de trabalho, foi distribuído individualmente por meio de um memorando anexado ao cartão de ponto de cada auxiliar de enfermagem. A intervenção em CCEs (feedback descritivo) diminuiu significativamente o número total de ausências por semana nos três hospitais. Na fase de retorno à linha de base, o número total de faltas e atrasos por semana nos três hospitais aumentou.

No estudo de Candem e Ludwig (2013) as múltiplas medidas do produto agregado foram realizadas durante semanas. Os produtos agregados foram definidos em termos da frequência de absenteísmo (faltar, atrasar-se ou deixar o trabalho mais cedo)) de auxiliares de enfermagem de três hospitais. As consequências culturais foram operacionalizadas em termos de feedback individual entregue em memorandos anexados em cartões de ponto. Comportamentos relevantes foram descritos como sair mais tarde, sair mais cedo e trabalhar horas extras. O delineamento de reversão com linha de base múltipla entre hospitais adicionou mais evidências para o fato de que os resultados foram produzidos pela intervenção em metacontingências.

Frazier e Leslie (2014) avaliaram os efeitos de feedbacks descritivos sobre o consumo de eletricidade em 17 domicílios. Os feedbacks de consumo foram fornecidos por monitores instalados nas residências dos participantes e poderiam ser acessados a qualquer momento. Foi utilizado um delineamento de reversão. Os participantes dos grupos I e III reduziram o consumo em aproximadamente 9% durante a fase de feedback. Houve um aumento no consumo de eletricidade nos domicílios do grupo II

(14,24%). Os resultados demonstraram a efetividade do uso de feedback, pois o consumo de eletricidade retornou aos níveis de linha de base quando os monitores foram retirados. As hipóteses de aumento de consumo com os participantes do grupo III foram discutidas em termos da variação sazonal do consumo de eletricidade. A investigação empírica de Frazier e Leslie (2014) não utilizou dos conceitos de metacontingências ou CCEs, mas alguns elementos salientados por Glenn e Malott (2004b) podem ser destacados. As múltiplas medidas do produto agregado podem ser operacionalizadas em termos do registro cumulativo do consumo de eletricidade (quilowatts/hora). A consequência cultural pode ser definida como o custo monetário da eletricidade consumida, como um aspecto manipulado pelo sistema receptor da cidade.

Glenn e Malott (2004) examinaram alguns tipos de complexidades das organizações com fins lucrativos. Os tipos de complexidades são representados pela quantidade e natureza das variáveis externas à organização, quantidade de componentes da organização em níveis hierárquicos. Entre outros tipos de complexidades presentes em grupos sociais, Tourinho e Vichi (2012) discutiram os efeitos da competição entre consequências individuais e culturais (p. ex. em situações nas quais as consequências individuais de curto prazo são negativas), contingências concorrentes disponíveis a cada membro do grupo e o alto nível de especialização de alguns comportamentos presentes nas CCEs, que vai exigir uma coordenação mais precisa entre comportamentos.. A despeito dos diferentes tipos de complexidades presentes em grupos sociais, este capítulo pretende discutir a unidade de metacontingência em interações familiares e, consequentemente, irá explorar os conceitos mais consolidados da área. Portanto, as ferramentas conceituais discutidas na primeira seção serão revisitadas como um panorama de aplicação em análises da família. A síntese apresentada na sequência irá

explorar os conceitos de condições antecedentes, produto agregado, sistema receptor e CCEs.

Sidman (1988) afirma que "(...) a validade de uma determinada variável pode ser determinada, alterando algum aspecto da experiência original ou pela realização de novos e sucessivos experimentos. Não há maneira simples de avaliar a generalidade de uma variável. Cada experiência sucessiva serve para estender o conhecimento necessário de algum modo diferente em relação aos experimentos anteriores" (p. 65). Seguindo o argumento de Sidman sobre a generalidade de uma variável, a generalidade de uma unidade de análise deve ser demonstrada independente do foco do estudo e as características do delineamento. Até momento, algumas dimensões de estudos naturais e aplicados foram discutidas, entretanto, é fundamental que os principais componentes da unidade de metacontingência, independentemente das características do estudo, sejam consistentemente refinadas e os resultados replicados.

Alinhado com as considerações acima expressas, a próxima seção destina-se a produzir uma abordagem integrada de análise de metacontingências em interações familiares, com base em estudos conceituais, quase-experimentais e descritivos.

Metacontingências em interações familiares

A família pode ser considerada como um grupo social de menor proporção (Naves & Vasconcelos, 2012), responsável por prover apoio financeiro e emocional aos seus membros (Glenn, 1986/2005) e estabelecer comportamentos relevantes (por exemplo, autonomia e responsabilidade), os quais por sua vez, garantem a sobrevivência do grupo familiar e a interação com outras instituições (Banaco, 2008). De acordo com Mattaini (1999), no decorrer de gerações cada família desenvolve uma “cultura familiar”, um conjunto de práticas, que ocorrem de forma previsível sob certas

circunstâncias. Como descrito por Glenn (2004), cada prática cultural “envolve a repetição de comportamento operante em uma mesma geração ou entre sucessivas gerações” (p. 60). A repetição de práticas educativas parentais entre gerações está bem documentada na literatura e exemplifica o conceito de prática cultural. Na sociedade brasileira, padrões de autoritarismo e punição física têm sido aceitos como práticas educativas dominantes (Carrara & Bolsoni-Silva, 2009).

Além do exame da propagação de comportamento operante semelhante entre indivíduos sucessivos (Andery, Micheleto & Sério, 2005), a análise cultural também inclui a investigação da recorrência da articulação entre comportamentos de membros de um grupo. Malott e Glenn (2006) ressaltam que “CCEs bem estabelecidas podem permanecer intactas (com variações) mesmo quando uma ou algumas pessoas são substituídas” (p. 36). A substituição de participantes é menos comum em grupos familiares do que em organizações com ou sem fins lucrativos comumente enfatizadas na literatura. Como a recorrência da coordenação de comportamentos corresponde ao aspecto principal da metacontingência, a baixa frequência de substituição de participantes não implica em considerações especiais com relação a análise da família.

Condições antecedentes em metacontingências têm sido denominadas de meio cultural e são constituídas por pensamentos sobre o futuro, tradições e políticas governamentais (Houmanfar & Rodrigues, 2006). Os fatores ambientais que compõem o meio cultural estabelecem a ocasião para os entrelaçamentos de contingências comportamentais, que resultam em produtos agregados. Condições ambientais aversivas ou reforçadoras podem ter um profundo impacto nos indivíduos e na família como um todo. Tradicionalmente, fatores ambientais familiares são diferenciados de acordo com o nível de proximidade com as experiências diárias de crianças e adolescentes. Fatores

familiares são classificados como proximais (p. ex. interação pais-filhos), distais (p. ex. conflito conjugal) e globais (condição socioeconômica da família) (Mattaini, 1996).

Para Glenn e Malott (2004) os produtos agregados fazem parte da função, a razão de existência das organizações. No caso de grupos e organizações, os produtos agregados não correspondem aos efeitos cumulativos dos comportamentos dos participantes, mas sim aos efeitos da coordenação de comportamentos (Glenn, 2004). A manutenção do grupo, a promoção de comportamentos importantes (Banaco, 2008) e o suporte financeiro e emocional (Glenn, 1986/2005) são exemplos de produtos agregados.

Contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs) observadas nas interações familiares incluem comportamentos dos diferentes membros da família nuclear e extensa. Na evolução da família nuclear e extensa, cada mudança significativa em comportamentos de um participante, em função de processos desenvolvimentais ou contingências externas à família, requer um novo rearranjo de contingências familiares. Mudanças nas CCEs podem resultar em variações nos resultados, os quais por sua vez, podem aumentar ou diminuir a probabilidade de recorrência das CCEs (Glenn, 2004). Em cada família, variações nas CCEs viabilizam novos produtos agregados, tais como a gradual autonomia, a flexibilização de regras, a independência financeira e acolhimento de novos membros.

Malott e Glenn (2006) defendem que “quando a condição que causa insatisfação ou ameaça é o resultado dos comportamentos de muitas pessoas, então uma intervenção cultural deverá ser proposta” (p. 33). Produtos agregados que causam insatisfação podem ser selecionados por demandas de outros grupos (Malott & Glenn, 2006) devido aos seus efeitos deletérios de longo prazo. O impacto de dispositivos eletrônicos no

desenvolvimento de crianças e adolescentes é uma questão intrigante hoje em dia. Estudos têm mostrado que a mídia eletrônica pode fornecer informações sobre práticas de saúde e promover conexão social. No entanto, evidências recentes levantam preocupações sobre os efeitos da mídia sobre produtos agregados indesejáveis, como por exemplo, dificuldades acadêmicas, distúrbios alimentares (Strasburger, Jordânia & Donnerstein, 2010).

O sistema receptor é composto por indivíduos externos, outras organizações ou membros da própria organização. O fato de a família ser considerada uma unidade social básica, faz com que seu sistema receptor seja composto por várias outras organizações / agências (p. ex., governo, sistema de ensino, sistema de assistência social, sistema de saúde e comunidade). Todas as fontes de controle selecionam tipos específicos de produtos agregados, principalmente os relacionados à saúde e proteção.

Se os requisitos do ambiente externo (sistema receptor) mudam, as contingências entrelaçadas e os produtos agregados tendem a variar e adaptar-se às novas exigências (Malott & Glenn, 2006). Mudanças nos requisitos do sistema receptor definem contingências importantes, que estão associados a produtos agregados desejáveis. Tanto a estrutura (componentes da CCEs) quanto função (produtos) de um grupo se modificam ou deixam de existir como resultado de meios de seleção externa.

Um exemplo do impacto dos requisitos do sistema receptor nas interações familiares são as mudanças nas leis de custódia de crianças e adolescentes após o divórcio dos pais. A guarda compartilhada, um fenômeno recente no Brasil, vem sendo implementado desde 1980 em muitos países, como Reino Unido, França, Canadá e os EUA (Azambuja, Larretéia & Filipouski, 2012). Os pais que não vivem juntos e têm a guarda conjunta (também chamado de guarda compartilhada) compartilham as decisões

da vida da criança. Estas características da guarda compartilhada (novo requisito) estabelecida pelo sistema judiciário (sistema receptor) impuseram a decisão compartilhada (novos arranjos nas contingências comportamentais entrelaçadas) para garantir as necessidades da criança (produtos agregados).

Naves (2013), baseado nas propostas de Skinner (1953/1993), afirma que uma lei busca regulamentar uma nova prática cultural que deve ser emitida por uma sociedade. No caso das leis civis, principalmente aquelas que envolvem regulamentações voltadas para as interações entre membros familiares, observa-se que as práticas culturais já são emitidas pela população antes da regulamentação em lei. Quando uma prática cultural é regulamentada em lei, sinaliza para a população que há uma consequência cultural que seleciona tal prática.

No Brasil, a lei civil número 7672/20101, popularmente conhecida como “lei Menino Bernardo” estabelece a proibição de punições físicas, humilhações e ameaça intensa contra crianças e adolescentes (Ribeiro, 2013). A lei também prevê ações sancionatórias em relação aos pais, como o engajamento em programas de intervenção e perda do poder familiar. As características da lei da palmada (novo requisito) estabelecida pelo sistema judiciário (sistema receptor) estabeleceram a palmada como um ato ilegal e, que, portanto, exigirá uma variação nas práticas educativas entre parceiros (novos arranjos nas contingências comportamentais entrelaçadas) para proteger o bem-estar das crianças e adolescentes (produtos agregados).

Assim como na seleção operante, a variação em contingências individuais também desempenha um papel crítico na seleção de CCEs. Em um processo cascata, mudanças em contingências individuais podem causar alguns ajustes nas CCEs, os quais por sua vez, terão um impacto nos produtos agregados. Como um processo contínuo, o produto agregado modificado, que resultou de variações anteriores nas CCEs e nas

contingências individuais, é selecionado pelo sistema receptor, uma vez que corresponda, mesmo com uma grande flexibilidade, às demandas atuais (Glenn, 2004; Naves & Vasconcelos, 2012).

Nas últimas décadas, o aumento dos postos de trabalho e a contratação de mulheres resultaram no decréscimo da contratação de homens. Entretanto, a taxa de desemprego das mulheres é mais alta que a dos homens independente da faixa etária (Garcia & Gonzaga, 2014). A situação de desemprego gera variações nas CCEs que envolvem o orçamento familiar. O exemplo acima ilustra os efeitos em cascata que começam com a suspensão do salário (contingência individual), que afeta o orçamento familiar (contingências comportamentais entrelaçadas), resultando em variações nos gastos da família (produto agregado), que também afetará a sociedade como um todo (sistema econômico).

Pesquisas não experimentais no ambiente natural e análogos experimentais no laboratório não devem ser vistos como pertencentes a diferentes domínios de investigação científica, mas como um esforço cumulativo para compreender os fenômenos culturais sob a perspectiva da Análise de Comportamento. Os resultados obtidos por tais estudos podem contribuir para planejamento de mudanças em macrocontingências e metacontingências. Na sequência serão apresentados dois estudos descritivos de metacontingências em interações familiares (Fogaça, 2013; Naves, 2008).

Um dos principais objetivos de Naves (2008) foi o de descrever as interações familiares através da manipulação de estímulo antecedente, baseado nos modelos de família tradicional e contemporâneo (Vasconcelos, 2013). A Família 1 foi composta por pai, mãe e dois filhos e a Família 2 foi composta pela mãe e quatro filhos. Cada família participou de sessões em grupo para a realização das atividades da pesquisa. Foi

empregado um delineamento ABACA. A fase A foi constituída por um análogo experimental de quatro atividades frequentes da família: hora do lanche, tarefa de casa, brincar e organização do quarto. Durante a fase B, foi discutido um texto sobre valores da família tradicional (papel da mulher é de ser mãe e cuidadora, o homem dedica-se ao trabalho). A discussão centrou-se nas questões: criação de filhos, o papel da mulher na família e papel do homem na família. Na fase C foi discutido um texto sobre valores da família contemporânea (o pai e a mãe, casados ou não, possuem iguais responsabilidades domésticas e financeiras). A discussão centrou-se as mesmas perguntas da fase B. Foram analisadas a frequência de interações entre membros da família, a frequência de cada categoria comportamental e valores da família (modelo tradicional e contemporâneo). Os resultados da Família 1 mostraram que a interação mãe-filho mais jovem obteve a maior frequência durante as todas as atividades. As interações pai-filho mais velho alcançou a menor frequência durante as todas as atividades. As categorias mais frequentes foram Solicitação e Descrição. Durante as fases B e C, Família 1 identificou que compartilhou mais características com o modelo tradicional de família. Com a Família 2 foram identificados resultados inconsistentes quanto as interações das díades. As duas categorias comportamentais dos participantes mais frequentes foram Solicitação e Descrição. Durante as fases B e C a Família 2 também identificou que compartilha mais características do modelo tradicional. A autora discutiu a prevalência das categorias de auxílio/supervisão quando as mães interagiram com as crianças mais novas. As interações com os filhos mais velhos foram caracterizadas por conversas e pedidos. As CCEs verificadas nas duas famílias destacaram a prevalência do modelo tradicional de família (com mães responsáveis pelas tarefas de casa e supervisão das crianças) e a transmissão dos valores familiares ao longo de gerações.

A análise descritiva exploratória realizada por Fogaça et al. (2013) buscou identificar déficits e repertórios de categorias de habilidades sociais com compatibilidades conceituais entre mãe e filhos, quais sejam assertividade, conversação, empatia e autocontrole em CCEs. Participaram do estudo duas famílias compostas por mãe, adolescente em conflito com a lei (ACL) e irmão sem histórico de medida socioeducativa. Foram utilizados dois instrumentos de avaliação de habilidades sociais: Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette) e o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA- Del Prette). Os instrumentos de habilidades sociais foram empregados como uma avaliação preliminar de habilidades sociais. Foram utilizadas entrevistas estruturadas que investigavam as interações entre adolescente em conflito com a lei-mãe, adolescente em conflito com a lei-irmão, irmão sem histórico de medida socioeducativa-mãe. Os resultados de habilidades sociais foram apresentados em termos de percentis obtidos em assertividade, conversação, empatia e autocontrole. As entrevistas foram transcritas e organizadas de acordo com as etapas (a) identificar os participantes e o tema da interação; (b) identificar qualquer elemento que indique que o comportamento de um participante (mãe, ACL ou irmão) participa como antecedentes (condições sociais) para respostas de outros participantes ou participa como consequências sociais; (c) com base em Mattaini (1991) as transcrições foram organizadas em episódios de interações, isto é, as CCEs foram organizadas em diagramas de três termos; (d) foram identificados exemplos de déficits e repertório de assertividade, conversação, empatia e autocontrole nos diagramas. As comparações dos dados obtidos a partir das duas famílias destacaram que: a) o repertório geral de habilidades sociais do ACL é menor do que a de seus irmãos; b) as CCEs entre mãe e ACL são menos frequentes; c) os temas das CCEs frequentemente abordam o uso de drogas e pares antissociais; d) todos os membros da Família 2 obtiveram os melhores

escores em habilidades sociais, incluindo o ACL e e) os irmãos relataram que exercem maior apoio com menos coerção do que as suas mães. Como limitações, verificam-se o uso exclusivo de instrumentos de autorrelato (instrumento padronizado e entrevistas) na coleta de dados, bem como a falta de planejamento de procedimentos de investigação de produtos agregados.

Alguns aspectos de procedimentos e resultados de Naves (2008) merecem ser destacados. Primeiramente, observa-se que a tentativa de avaliação de produtos agregados não foi suficientemente explorada. As atividades experimentais de fazer refeições, fazer dever de casa, brincar e organizar o quarto podem ser entendidas como paralelos importantes de produtos agregados, como as práticas de nutrição, engajamento escolar e diversão/lazer. Portanto, tais análogos de produtos agregados poderiam ser relacionados às categorias de CCEs identificadas e analisadas. Com relação ao estudo de Fogaça (2013) é importante mencionar como limitações a coleta de dados baseada em relatos verbais e a falta de identificação e discussão de produtos agregados, os quais limitam a discussão sobre o processo de seleção de CCEs.

Considerações finais

A unidade de contingência de três termos é amplamente utilizada em pesquisas e intervenções por permitir a manipulação dos seus elementos definidores e a replicação dos resultados. Nesta direção, quando os pesquisadores adotam a tríplice contingência como unidade de análise, os mesmos devem selecionar os participantes (em termos de espécie, características, etc.) e definir qual será a resposta-alvo e o estímulo a ser manipulado (Todorov, 1985). Em um paralelo com a contingência de três termos, a unidade de metacontingência demonstrará a sua utilidade, quando os seus elementos, as

suas definições operacionais e as variáveis de controle forem elucidadas e medidas por processos validados.

Nas seções anteriores deste capítulo foram apresentadas contribuições experimentais e não experimentais para a análise da cultura a partir da unidade de metacontingência. Os estudos experimentais pioneiros indicaram que o comportamento dos indivíduos em grupo podem ser alterados através da manipulação de consequências contingentes a coordenação de comportamentos (Baum et al., 2004; Martone, 2008; Vichi, 2004).

Um conjunto crescente de pesquisas tem identificado que propriedades selecionadoras das consequências culturais precisam ser efetivas o suficiente para competir com os efeitos da contingência individual. Nessa direção, os resultados indicam que a seleção de CCEs é influenciada pela magnitude das consequências individuais (Brocal, 2010) e a competição entre consequências individuais e do grupo (Hunter, 2012), que favorecem as contingências operantes em caso de maiores perdas individuais (Magalhães, 2013).

Alguns estudos de metacontingências em ambiente natural abordaram os efeitos de uma campanha para o uso da faixa de pedestres, o desenvolvimento do agroturismo, o consumo de eletricidade e a redução de absenteísmo de enfermeiros. Dessa forma, os resultados de estudos naturalísticos, quase-experimentais e descritivos fornecem aspectos interessantes a serem examinados pelas pesquisas básicas (Sampaio & Andery, 2010).

A análise das configurações da família brasileira podem se beneficiar do conceito de metacontingências (Vasconcelos, 2013) através da identificação de condições antecedentes e consequentes aos resultados dos grupos. De acordo com

Naves (2008), é importante que os elementos da metacontingência sejam aplicados na análise de interações familiares. Dentre outros objetivos, as análises de interações familiares podem enfatizar produtos agregados de interesse, o meio cultural como condição antecedente e mudanças nos requisitos dos sistema receptor, que impacta nos entrelaçamentos.

Como contribuições ao estudo da família, a análise cultural conduzida por Naves (2008) enfatizou a transmissão de práticas através das gerações, com base em entrevistas estruturadas e introdução de antecedentes verbais, já a pesquisa de Fogaça (2013) examinou déficits de habilidades sociais em famílias de adolescente em conflito com a lei, através do uso da CCEs como unidade de análise. No estudo de Fogaça (2013) há compatibilidades com o estudo de Naves (2008) ao considerar a expansão das díades investigadas, incluindo o relacionamento com irmãos como uma importante fonte de influência. Investigações posteriores devem refinar os procedimentos de múltiplas avaliações dos produtos agregados e dos comportamentos mais relevantes das CCEs em interações familiares.

Referências

- Amorim, V. C. (2010). *Análogos experimentais de metacontingências: efeitos da intermitência da consequência cultural*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Andery, M. A. P., Micheletto, N., & Sério, T. M. A. P. (2005). A análise de fenômenos sociais: esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(2), 149-165.
- Azambuja, M.R.F; Larratea, R.V.; Filipouski, G. R. (2010). Guarda compartilhada a justiça pode ajudar os filhos a ter pai e mãe? *Juris Plenum*, 6 (31), 69-99.
- Banaco, R. A. (2008). A terapia analítico-comportamental em um grupo especial: a terapia de famílias. In M. Delitti & P. Derdyk (Orgs.), *Terapia Analítico-Comportamental em Grupo* (pp. 193-212). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Baum, W. M., Richerson, P. J., Efferson, C. M., & Paciotti, B. M. (2004). Cultural evolution in laboratory microsocieties including traditions of rule giving and rule following. *Evolution and Human Behavior*, 25, 305–326.
- Brocal, A. L. (2010). *Análogos experimentais de metacontingência: O efeito da retirada da consequência individual*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Caldas, R. A. (2009). *Análogos experimentais de seleção e extinção de metacontingências*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Candem, C. M. & Ludwig, T. D. (2013). Absenteeism in Health Care: using interlocking behavioral contingency feedback to increase attendance with certified nursing assistants. *Journal of Organizational Behavior Management*, 33(3), 165 – 174.
- Carrara, K., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em revista*, 16(2), 330-350.
- Delgado, D. (2012). The selection metaphor: The concepts of metacontingencies and macrocontingencies revisited. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 13-24.
- Fogaça, F. F. S., Benvenuti, M.F.L., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Social skills in interlocking behavioral contingencies: the case of young offender's families*. In: Seventh International Conference - Association for Behavior Analysis International, 2013, Merida- Mexico. Conference Book.
- Frazier, P., & Leslie, J. (2014). Feedback and goal-setting interventions to reduce electricity use in the real world. *Behavior and Social Issues*, 23, 20-34.
- Garcia, L., & Gonzaga, L. L. (2014). Pesquisa de Emprego e Desemprego: trinta anos de acompanhamento do mercado de trabalho na Região Metropolitana de São Paulo. *Estudos avançados*, 28(81), 127-140.
- Glenn, S. S. (1986). Metacontingencies in Walden Two. *Behavior and Social Action*, 5, 2-8.

- Glenn, S. S. (1991). Contingencies and metacontingencies: Relations among behavioral, cultural, and biological evolution. In P. A. Lamal (ed.), *Behavior analysis of societies and cultural practices* (pp. 39-73). New York: Hemisphere.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27, 133-151.
- Glenn, S. S., & Malott, M. E. (2004). Overcoming barriers to extrapolation: reply to Hobbs. *Behavior and social issues*, 13(2), 119-123.
- Glenn, S. S. & Malott, M. E. (2004b). Complexity and selection: Implications for organizational change. *Behavior and Social Issues*, 13, 89-106.
- Houmanfar, R., & Rodrigues, N. J. (2006). The metacontingency and the behavioral contingency: Points of contact and departure. *Behavior and Social Issues*, 15(1), 13-30.
- Houmanfar, R., Rodrigues, N. J., & Ward, T. A. (2010). Emergence and metacontingency: Points of contact and departure. *Behavior and Social Issues*, 19, 78-103.
- Hunter, C. S. (2012). Analyzing behavioral and cultural selection contingencies. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 44,1, 43.
- Lé Sénéchal-Machado, V., & Todorov, J. C. (2012). A travessia na faixa de pedestre em Brasília (DF/Brasil): Exemplo de uma intervenção cultural. *REBAC-Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4(2), 191-204.
- Magalhães, F. G. (2013). *Efeitos da incompatibilidade entre consequências individuais e culturais em análogos experimentais de metacontingências*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Malott, M. E. & Glenn, S. S. (2006). Targets of intervention in cultural and behavioral change. *Behavior and Social Issues*, 15, 31-56.
- Malott, M. E., & Martinez, W. S. (2006). Addressing organizational complexity: A behavioural systems analysis application to higher education. *International Journal of Psychology*, 41(6), 559-570.
- Martone, R. C. (2008). *Efeitos de consequências externas e de mudanças na constituição do grupo sobre a distribuição dos ganhos em uma metacontingência experimental*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Mattaini, M. A. (1999). *Clinical intervention with families*. Washington: Nasw Press.
- Naves, A. R. C. X. (2008). *Contingências e metacontingências familiares: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Naves, A. R. C. X. (2013). *Relações entre a mídia e leis nas mudanças da família brasileira: uma análise comportamental da evolução de práticas culturais*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Naves, A. R. C. X., & Vasconcelos, L. A. (2012). O estudo da família: contingências e metacontingências. *REBAC-Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4(1),13-25.
- Oda, L. V. (2009). *Investigação das interações verbais em um análogo experimental de metacontingências*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Pereira, J. M. C. (2008). *Investigação experimental de metacontingências: separação do produto agregado e da consequência individual*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pierce, W. D. (1991). Culture and society: The role of behavioral analysis. In P. A. Lamal (Ed.), *Behavioral analysis of societies and cultural practices* (pp. 13-37). New York: Hemisphere.
- Ribeiro, F. B. (2014). Governo dos adultos, governo das crianças: Agentes, práticas e discursos a partir da lei da palmada. *Civitas–Revista de Ciências Sociais*, 13(2), 292-308.
- Sampaio, A. A. S., & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 183-192.
- Sidman, M. (1988). *Tactics of scientific research*. Basic Books, Incorporated, PUB.
- Skinner, B. F. (1962). Two ‘synthetic social relations’. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5 (4), 531-33.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1953).
- Smith, G. S., Houmanfar, R., & Louis, S. J. (2011). The Participatory Role of Verbal Behavior in an Elaborated Account of Metacontingency: From Theory to Investigation. *Behavior and Social Issues*, 20, 112 – 145.
- Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.

- Todorov, J. C. (1985). O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1(1), 75-88.
- Todorov, J. C. (2013). Conservation and transformation of cultural practices through contingencies and metacontingencies. *Behavior and Social Issues*, 22, 64-73.
- Todorov, J. C., Moreira, M. B., & Moreira, M. (2005). Contingências entrelaçadas e contingências não relacionadas. *Metacontingências: Comportamento, cultura e sociedade*, 55-59.
- Tourinho, E. Z., & Vichi, C. (2012). Behavioral-analytic research of cultural selection and the complexity of cultural Phenomena. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 169-179.
- Vasconcelos, L. A. (2013). Exploring macrobehaviors and metacontingencies: Non-experimental and experimental contributions. *Revista Suma Psicológica*, 20(1), 31-43.
- Velasco, S. M., Benvenuti, M. F., & Tomanari, G. Y. (2012). Metacontingencies, experimentation and nonhumans: Searching for conceptual and methodological advances. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 25-34.
- Vichi, C. (2004). *Igualdade ou desigualdade em pequeno grupo: Um análogo experimental de manipulação de uma prática cultural*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vieira, M. C. (2010). *Condições antecedentes participam de metacontingências*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Wiggins, J. A. (1969). Status differentiation, external consequences, and alternative reward distributions. In R. L. Burgess, & D. Bushell Jr. (Eds.), *Behavioral sociology: The experimental analysis of social process* (pp. 109-126). New York, NY: Columbia University Press.

Zortea, T., Moraes, L. M., Firmino, J. E. C., Rodrigues, A. B. H., Fonseca, K. A. (2007). Agroturismo e Análise do Comportamento: Uma proposta de Análise de Práticas culturais em cidades do Espírito Santo. *Anais do XVI Encontro da ABPMC*. Brasília, Universidade de Brasília.

Identificando classes de habilidades sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: uma análise de metacontingências

Muitos comportamentos aprendidos na infância para evitar punição são restabelecidos na adolescência na forma de questionamento de regras, justamente pelo fato do agente punidor não estar mais constantemente presente monitorando as atividades do adolescente (Banaco, 2002). Transgressões menores de normas sociais são consideradas por alguns estudiosos como condutas normativas da adolescência e, portanto, devem ser diferenciados do padrão de comportamento antissocial estável e com implicações para saúde e segurança do indivíduo e da comunidade (Alloway, Lawrence & Rodger, 2014). Scaramella, Conger, Spoth e Simons (2002) esclarecem a distinção entre as terminologias comportamento antissocial e ato infracional, sendo que o primeiro pode ou não incluir a violação de normas, já o segundo prevê estritamente a utilização de critérios jurídicos em função da transgressão às leis. Para Pacheco e Hutz (2009), tal distinção não impede uma articulação, pois o escalonamento na intensidade e variabilidade do comportamento antissocial pode culminar na prática infracional.

Segundo Kuperminc e Allen (2001), adolescentes com histórico de prática infracional apresentam dificuldades no manejo de situações interpessoais. Tal afirmação é respaldada pela concepção de que um repertório restrito de habilidades sociais coloca a criança e o adolescente em risco para o desenvolvimento de comportamento antissocial (Losel & Beelmann 2006; Sorlie, Hagen & Ogden, 2008).

O exame de interações regulares do adolescente em conflito com a lei com os seus pais, irmãos e amigos pode indicar quais classes de habilidades sociais (principalmente, assertividade, autocontrole, conversação e empatia) são fortalecidas por processos de modelagem e modelação. Indicativos de déficits e repertórios de habilidades sociais em adolescentes que cometeram prática infracional também trarão

novas questões ao debate sobre as relações entre o padrão antissocial e comportamento pró-social ou socialmente competente (Kokko et al, 2006). Neste capítulo buscar-se-á circunscrever um conjunto de contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs) estabelecedoras de repertórios de habilidades sociais e que estão associadas a produção dos resultados da medida socioeducativa.

Para Farrington (2005) os indicadores de comportamento antissocial na infância/adolescência incluem furto e vandalismo, resistência à autoridade, agressão física, impulsividade, consumo precoce de bebida alcoólica, fugir de casa, mentir, praticar crueldade contra os animais e gazear aula. Os indicadores comportamentais na fase adulta incluem crimes contra pessoas e patrimônio, consumo excessivo de álcool e uso de drogas, rupturas conjugais constantes, direção perigosa e falta de pagamento de dívidas (Farrington, 2005).

Para Farrington, Jolliffe, Loeber, Stouthamer-Loeber e Kalb (2001) os diferentes fatores, que se combinados, resultam na transmissão de comportamento antissocial entre gerações de uma mesma família correspondem a: (a) exposição contínua a múltiplos fatores de risco, tais como a pobreza e comunidades degradadas, (b) influência mútua entre os membros da família (por exemplo, os irmãos mais velhos podem incentivar os mais jovens), (c) história de crime na família e (d) práticas educativas parentais deficitárias (punição física, falta de supervisão e disciplina inconsistente). A punição física severa é apontada como um importante fator de risco para comportamentos antissociais em comunidades pobres e violentas (Sá, Curto, Bordin & Paula, 2009).

Considerando as práticas educativas, supõe-se que nas famílias em que pais utilizam formas mais sutis de aconselhamento e que são consistentes em seus comportamentos, há pouco risco de que crianças e adolescentes desenvolvam comportamento antissocial (Dekovic, Janssens & As, 2003). Ao invés de restringir o

comportamento do adolescente através de punição, os pais de adolescentes bem ajustados permitem com que seus filhos tomem as suas próprias decisões, ao mesmo tempo em que monitoram as suas atividades e companhias (Baumrind, 1991).

Do ponto de vista de fatores de proteção, Henry, Tolan e Gorman-Smith (2001) constataram que famílias com maior proximidade e coesão familiar geralmente têm menos ocorrências de comportamento antissocial. A pesquisa de Dekovic et al. (2003) indicou que um relacionamento negativo, isto é, com alta frequência de conflito e baixa frequência de interações positivas entre os adolescentes e seus pais está associado a maiores ocorrências de comportamento antissocial. Snyder e Huntley (1990) defendem que o relacionamento entre adolescentes que apresentam comportamentos antissociais e seus pais parece ser caracterizado por uma falta de intimidade e excesso de raiva e culpabilização. Além disso, os adolescentes que têm uma relação positiva com os pais são mais propensos a informá-los sobre suas atividades diárias e revelar-lhes os seus pensamentos e sentimentos (Snyder & Huntley, 1990). Portanto, a qualidade da comunicação entre pais e filhos adolescentes parece estar estreitamente relacionada com o envolvimento em comportamento antissocial (Dekovic et al., 2003).

Ehrensaft et al. (2003) verificaram que o baixo envolvimento parental (p. ex. baixo suporte emocional e pouco interesse nas atividades do filho), monitoramento ineficaz (p. ex. desconhecimento das atividades e companhias dos filhos), altos níveis de conflito entre pais e filhos (p. ex. punição física constante) e história materna de comportamento antissocial, contribuíram para a ocorrência de problemas de comportamento dos filhos adolescentes. Foi constatado também que o comportamento antissocial materno é uma variável preditora de problemas de comportamento de filhos adolescentes de até 15 anos de idade.

Correlações entre comportamento antissocial (uso de drogas e delinquência) durante a adolescência da mãe e problemas de comportamento de filhos de até oito anos foi verificada por Thorberry, Gallant e Lovegrove (2009). Como esperado pelos autores, os resultados indicaram que a presença de comportamento antissocial na adolescência da mãe teve um efeito indireto sobre o comportamento antissocial da criança, mediado¹ por suas práticas parentais (envolvimento parental, monitoramento e disciplina consistente). A influência da história paterna de comportamento antissocial é dependente de seu nível de contato com a criança. Para os pais com alta frequência de contato com seus filhos, o uso de drogas e delinquência na adolescência está diretamente associado com os problemas de comportamento da criança, mas para os pais que mantêm pouco contato com os filhos os resultados de correlação encontrados foram insatisfatórios.

Nas últimas décadas têm se visto uma maior atenção para a compreensão do impacto das comunidades no desenvolvimento dos jovens. De acordo com Ackerman, D'Eramo, Umylny, Schultz e Izard (2001), as mães que vivem em bairros com altos níveis de criminalidade e com uma estrutura familiar monoparental tendem a passar muito tempo fora de casa, a fim de assegurar o suporte financeiro e, portanto, têm maiores dificuldades para estabelecer limites e manter o controle sobre o comportamento dos filhos. Na pesquisa feita em uma área urbana com alto risco de criminalidade Sá et al. (2009) verificaram que os adolescentes de ambos os sexos são expostos a níveis muito elevados de desvantagem social e são incentivados a apresentar comportamentos agressivos como uma estratégia de enfrentamento.

¹ Uma variável pode ser considerada mediadora se influencia a relação entre variável independente e variável dependente (Kazdin, 1986).

Para Sullivan (2013), a influência dos pares no comportamento dos adolescentes pode ser considerada como um fator de risco ou proteção. Adolescentes oriundos de famílias expostos a múltiplas condições de risco tendem a passar mais tempo com os pares fora do período escolar (Salvo, 2010). Burk e Laursen (2005) afirmam que as relações de amizade são constituídas por aspectos positivos (por exemplo, companheirismo, segurança e suporte) e negativos (por exemplo, o conflito e rivalidade). As características positivas e negativas da amizade são associadas, respectivamente, ao bom desempenho acadêmico e problemas de comportamento (Burk & Laursen, 2005).

Ciariano et al. (2007) avaliou a influência das amizades sobre os comportamentos dos adolescentes, em um estudo que contou com 622 participantes. Foram avaliados o senso de autoeficácia (aplicação da escala da avaliação de Bandura, 1997), o nível de qualidade das amizades (foram utilizados 17 itens do *Friendship Quality Scale* de Bukowski et al., 1994), o comportamento antissocial (a partir de uma escala de frequência dos comportamentos de mentir, desobedecer e agredir) e o quanto a vida familiar gerava stress.. Como esperado, as amizades de alta qualidade foram relacionadas com a avaliação de autoeficácia mais positiva e também a mentiras e desobediência. As adolescentes foram mais propensas a construir amizades de alta qualidade com alta frequência de autorrevelação de pensamentos e sentimentos em comparação aos adolescentes do sexo masculino. Conforme as hipóteses, o estudo mostrou que, sob condições de elevados níveis de stress na família, as relações de amizade não tiveram um efeito positivo sobre os comportamentos dos adolescentes.

Adolescentes que vivem em bairros com extrema pobreza e criminalidade têm maior acesso a grupos de pares desviantes (Thornberry et al., 2009). A influência dos pares sobre os comportamentos do adolescente está mais associada às decisões quanto a

atividades de lazer, enquanto que a influência dos pais é mais proeminente com relação ao desempenho escolar e carreira profissional (Ciariano et al, 2007).

O estabelecimento de amizade é considerado como fator de proteção na adolescência, por proporcionar o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para o ajustamento psicossocial como comunicação e resolução de conflitos (Branco & Wagner, 2009, como citado por Bazon & Maruschi, 2012). Por outro lado, a associação entre relacionamento com pares e reincidência infracional é demonstrada por pesquisas que indicam que o tempo livre, sem supervisão, gasto com pares associa-se à probabilidade aumentada de emissão de comportamentos divergentes, como uso de bebidas, cigarro, droga ilícita, atividade sexual promíscua, além do cometimento de atos infracionais (Maruschi, Estevao & Bazon, 2013, p. 91).

Para Thornberry et al. (2009) as primeiras ocorrências de comportamento antissocial do adolescente são afetadas pela exposição a grupos de pares desviantes. A influência do relacionamento com pares antissociais parece ocorrer principalmente em relação ao desrespeito a regras sociais e valorização de condutas ilícitas (Maruschi, Estevão & Bazon, 2012).

Monahan, Steinberg e Cauffman (2009), ao conduzirem um estudo longitudinal com 1.354 jovens, examinaram como a exposição a pares desviantes afeta o comportamento antissocial entre os 14 e 22 anos de idade. Foram encontradas evidências de que adolescentes que apresentam comportamentos antissociais preferem associar-se a pares desviantes, e que essa preferência está associada ao aumento na probabilidade futura de se engajar em novas transgressões. Entretanto, também foi verificado que a influência dos pares desviantes sobre o comportamento antissocial do jovem diminui a partir dos 20 anos de idade.

Ardelt e Day (2002) discutem que os irmãos mais velhos podem apresentar os irmãos mais novos ao seu grupo de pares desviantes, bem como ajudá-los a evitar a supervisão dos pais. A correspondência de trajetórias de comportamento antissocial entre irmãos do sexo masculino foi verificada por Ensor, Marks, Jacobs e Hughes (2010), especialmente nos anos pré-escolares e escolares.

Para Downey e Condrón (2004) uma relação entre irmãos, que é balizada por apoio e conflito, provê oportunidades para a aprendizagem das habilidades de manejo das emoções, negociação e de se colocar no lugar do outro. Irmãos mais velhos poderão servir como modelos positivos e fonte de apoio emocional aos irmãos mais novos na interação com os amigos e outros adultos (Ardelt & Day, 2002), além de amenizar o impacto negativo de variáveis familiares, especialmente o conflito conjugal (Brody, 2004).

A adolescência é também um período central para o fortalecimento de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais. Comportamento pró-social tem sido considerado como um fator de proteção contra a progressão de comportamento antissocial (Kokko et al, 2006). Comportamento pró-social implica em ter motivação e habilidades para desempenhar papéis significativos na sociedade (Biglan, Flay, Embry & Sandler, 2012), como por exemplo, auxiliar quando solicitado, auxiliar em situações de crise, com ou sem a participação de outras pessoas e com ou sem expectativas de recompensa (Carlo et al., 2014).

Para Veenstra et al. (2008) crianças e adolescentes que apresentam comportamento pró-social são consideradas mais populares e com melhor desempenho acadêmico, enquanto que crianças com baixa frequência de comportamento pró-social são mais solitárias, ansiosas e apresentam pior desempenho acadêmico. Uma análise de categorias específicas de pró-social demonstrou que ajudar sem ser solicitado e sem

expectativa de recompensa foram os comportamentos mais fortemente e inversamente relacionados à delinquência e agressão (Carlo et al., 2014).

Embora alguns jovens possam apresentar comportamentos pró-sociais e antissociais, há razões conceituais para se esperar uma relação geral inversa entre ambos, pois os primeiros requerem algum nível de seguimento de regras sociais e respeito à autoridade (Carlo, Crockett, Wilkinson & Beal, 2011). Entretanto, apesar da necessidade de mais evidências empíricas, alguns estudos sugerem que a ausência de comportamentos agressivos não implica que o indivíduo tenha um amplo repertório de comportamentos pró-sociais (Kokko et al., 2006). Portanto, a redução na frequência de problemas de comportamentos (por exemplo, agressividade e impulsividade) não implica necessariamente no aumento de comportamentos pró-sociais (Carlo et al., 2014). Esta noção sugere que um programa eficaz na redução de comportamentos agressivos, necessita paralelamente incluir um componente explícito de treino de comportamentos pró-sociais (Kokko et. al., 2006).

Para Kokko et al. (2006) o exame da relação entre comportamentos pró-sociais e antissociais é melhor compreendido pela metodologia de estudo longitudinal com os mesmos indivíduos. No mesmo estudo, as trajetórias de comportamento pró-social e agressão física entre os seis e doze anos de idade foram identificadas em uma amostra com 1.025 participantes. Itens do *Social Behavior Questionnaire* (SBQ) respondidos pelos pais e professores foram usados para avaliação de comportamento pró-social e agressão física. Compuseram a medida de comportamento pró-social os itens: ser convidado para se juntar a brincadeiras e jogos, ajudar desconhecidos, elogiar atitudes, voluntaria-se, etc. Compuseram a medida de agressão física os itens: intimidar outra criança, chutar, morder ou bater e brigar com outra criança. As medidas foram coletadas com todos os participantes aos seis e aos doze anos. Aos 17 anos foram avaliadas a

evasão escolar e agressão física (avaliados com sete escalas diferentes que medem a frequência de brigas, associação a gangues, porte de armas e ameaçar ou agredir alguém).

Foram identificadas três trajetórias de agressão física comparando os períodos entre os seis e doze anos de idade: baixa (representando 35,5% dos participantes), moderada (representando 46, 2% dos participantes) e alta agressão (representando 18,3% dos participantes). Foram identificadas duas trajetórias de comportamento pró-social: baixo (57,6% dos participantes) e moderado (42,4% dos participantes). As trajetórias foram então analisadas como variáveis preditoras de evasão escolar e violência física aos 17 anos de idade.

As análises indicaram que 50,4% dos participantes classificados como baixo e 49,6% classificados como moderado em comportamento pró-social foi classificado como tendo trajetória baixa de agressão. Entretanto, 62,8% dos participantes que foram classificados em agressão moderada estavam também na classificação baixa em pró-social, indicando que o aumento do nível de agressão física está relacionado a diminuição de comportamento pró-social. Apenas uma parte da amostra de participantes (n=535) apresentou alta agressão física e moderada classificação em comportamento pró-social durante o mesmo período. Os resultados demonstraram que a trajetória alta de agressão entre 6 e 12 anos estavam fortemente associados ao abandono escolar e agressão física aos 17 anos. No entanto, as trajetórias de nível moderado e alto de comportamento pró-social entre os seis e doze anos não produziram efeitos compensatórios aos 17 anos de idade com relação à violência física e evasão escolar.

Uma avaliação de convergência entre instrumentos de avaliação verificou uma baixa correlação entre problemas de comportamento e indicadores de habilidades sociais (HS) em adolescentes (Del Prette, Teodoro & Del Prette, 2014). No entanto,

cabe destacar que correlações negativas significativas, ainda que de magnitude baixa, foram verificadas entre agressividade e empatia, agressividade e autocontrole e agressividade e civilidade. Os autores discutem que em determinadas situações a apresentação de habilidades sociais pode não atender aos critérios de competência social, isto é, quando a apresentação de habilidades sociais implica em benefícios ao próprio indivíduo em detrimento de consequências desfavoráveis ao grupo.

Empatia pode ser concebida como uma experiência emocional vicária desencadeada pela interpretação de dicas emocionais de outros indivíduos (Pelaez, 2001). Para Perner, Ruffman e Leekam (1994) o relacionamento com pares (irmãos e amigos) provê a base para o desenvolvimento da empatia. Considera-se que os adolescentes que apresentem maior frequência de comportamento empático criem condições mais favoráveis às relações de amizade e intimidade, estabelecendo maior rede de apoio, o que facilita a obtenção de ajuda e afeto (Campos, Del Prette & Del Prette, 2014; Sanches-Queija, Oliva & Parra, 2006).

Teorias sobre o desenvolvimento do comportamento antissocial e criminal indicam que os jovens que relatam uma maior capacidade de resposta emocional aos sentimentos dos outros são menos inclinados a apresentar um comportamento agressivo e delinquente (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). No estudo de De Kemp, Overbeek, Wied, Engels e Scholte (2007) foram encontradas correlações negativas entre empatia e comportamento antissocial em adolescentes de 12 anos de idade.

No estudo de Ellis (1982), análises fatoriais indicaram que: (a) os adolescentes em conflito com a lei atingiram escores menores em empatia em comparação com adolescentes sem histórico de infração, (b) adolescentes em conflito com a lei cuja infração não incluiu agressão (sem agressão a pessoas e propriedade) alcançaram melhores escores que adolescentes que cometeram infrações com agressão e (c)

diferentemente do grupo com histórico de infração, os resultados do grupo sem histórico de infração mostrou aumento no escore de empatia com a progressão da adolescência.

Na pesquisa de Schaffer, Clark e Jeglic (2008) a correlação negativa entre comportamento antissocial e empatia em adolescentes em conflito com a lei foi mediada pelo estilo parental permissivo (pouco controle e pouca punição, Baumrind, 1971) e não pelo estilo autoritário (alta exigência, regras e punição, Baumrind, 1971), como elucidado nas hipóteses do estudo. Elevados escores em tomada de perspectiva e baixos escores de empatia foram encontrados por Sutton et al. (1999) em adolescentes autores de bullying, que não praticaram agressão física, mas que pertenciam a grupos/gangues, e portanto, estavam sujeitos a negociação de alianças, distribuição de poder e estabelecimento de regras.

De uma perspectiva analítico comportamental, a tomada de perspectiva consiste na observação do comportamento de um indivíduo, predição do comportamento subsequente ou responder de acordo com os pensamentos e sentimentos que outro indivíduo experiencia (Lê-Blanc et al., 2003), envolvendo, portanto, a inferência de eventos privados no interlocutor. A inferência de eventos privados de outrem, e subsequentemente, previsão de comportamentos futuros constituem-se de repertórios importantes para a produção de reforçadores nas situações interpessoais (Schindler, 2008), pois denotam o controle por dimensões significativas de estímulos sociais. O sucesso de interações sociais em grande parte é resultado da capacidade de tomada de perspectiva e demonstração de entendimento, empatia e responder de um modo apropriado a uma variedade de estímulos sociais (Spradlin & Brady, 2008).

Na área das HS a empatia é composta por habilidades específicas de “observar, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, assumir a perspectiva do outro, oferecer ajuda e compartilhar (Del Prette & Del Prette,

2009, p. 5). Com a população brasileira, resultados semelhantes sobre dificuldades em empatia por adolescente em conflito com a lei foram encontrados por Del Prette, Rocha, Silvaes e Del Prette (2012). Os resultados de aplicação do Inventário de Habilidades Sociais na Adolescência (IHS-Del-Prette) com 52 participantes indicaram dificuldades em empatia (habilidades de parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio) em 50% dos participantes e em autocontrole (habilidades para lidar com as reações do interlocutor com razoável controle da raiva e agressividade) em 90% da amostra.

No caso dos adolescentes, a literatura destaca a associação entre dificuldades em autocontrole e baixo desempenho acadêmico, uso de álcool e drogas, comportamento antissocial e transtornos psicológicos como ansiedade e depressão (Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Benda (2005) avaliou a relação entre o autocontrole e uso de álcool, drogas e delinquência em 3.335 estudantes do Ensino Médio. Foram utilizadas uma escala de avaliação de delinquência (com análise da frequência de ataques contra pessoas e patrimônio), escala de uso de álcool e drogas e escala de autocontrole (que avaliava, dentre outros itens, a frequência de ameaças verbais e físicas e direção perigosa). Análises estatísticas demonstraram associações entre autocontrole, uso de álcool e crime contra patrimônio em adolescentes do sexo masculino. A relação entre autocontrole e crimes contra pessoas foi verificada com a amostra de adolescentes mais jovens de até 14 anos.

Os resultados do estudo transversal de Sullivan (2013) corroboram com os resultados de Benda (2005), quanto à diferenciação da relação entre autocontrole e comportamento antissocial por faixa etária dos participantes. O estudo de Sullivan (2013) avaliou a influência do autocontrole (composto pelas medidas de busca por sensações novas, nível de impulsividade e persistência na realização de tarefas) sobre a apresentação de comportamento antissocial (roubo ou furto com ou sem uso de armas,

direção perigosa e danos contra patrimônio) em uma amostra de 2,130 participantes de nove a quinze anos de idade. Os resultados indicaram uma correlação negativa entre autocontrole e comportamento antissocial durante a fase inicial da adolescência (aos 12 anos de idade).

Conner, Stein e Longshore (2009), em um estudo longitudinal com 317 adolescentes em conflito com a lei, avaliaram a influência na reincidência infracional das seguintes indicadores de baixo autocontrole: preferência por atividades físicas, preferência por atividades simples, temperamento volátil e correr riscos. Análises estatísticas de equações estruturais indicaram, que o baixo autocontrole, como um constructo único, resultado da soma dos indicadores de baixo autocontrole, não está associado ao uso de drogas e comportamento antissocial. No entanto, dentre as dimensões específicas avaliadas, o correr riscos foi positivamente associado a infrações contra pessoas ou patrimônio.

Na literatura analítico-comportamental, os estudos liderados por Rachlin discutem o autocontrole nas situações “nas quais as alternativas de escolha diferem quanto ao atraso e magnitude do estímulo reforçador, sendo um reforçador maior e mais atrasado e o outro menor e imediato ou menos atrasado” (Hanna & Ribeiro, 2005, p. 176). O conflito entre consequências pode ser representado por “reforçadores menores imediatos versus forte punição atrasada, reforçadores menores imediatos versus reforçadores maiores atrasados, punição imediata versus reforçadores atrasados e punição imediata fraca versus punição atrasada forte” (Zin, Lopes, Frungillo, Escobal & Goyos, 2013, p. 35). Escolhas impulsivas, ou responder de acordo com a alternativa com acesso a reforçador menor e imediato, podem ser provenientes de (a) falhas no seguimento de regras que descrevem contingências precisas sobre autocontrole, (b) formulação de autorregras impulsivas, (c) regras emitidas por grupos sociais que

estabelecem uma conduta impulsiva e (d) modelo impulsivo fornecido pelo grupo (Zin et al., 2013).

O autocontrole é considerado um comportamento ainda mais importante quando o comportamento impulsivo concorrente pode produzir efeitos atrasados aversivos para indivíduo e para o grupo. No autocontrole ético, o indivíduo se comporta de maneira a produzir consequências para si mesmo de menor magnitude, juntamente com consequências mais favoráveis de longo prazo ao grupo (Borba et al, 2014).

Para Borba et al (2014), a maior parte dos problemas sociais envolvem situações em que a produção de consequências culturais não apenas é independente das consequências individuais, mas também concorre com a produção de consequências individuais de maior magnitude. O estudo de análogo experimental de Borba (2013) demonstrou a efetividade da consequência cultural na instalação e manutenção de respostas de autocontrole ético sob condições nas quais os participantes podiam monitorar os comportamentos uns dos outros e a produção de consequências para o grupo concorria com a produção de reforçadores de maior magnitude para os indivíduos. Foi verificado também a maior efetividade de metacontingências (a apresentação de consequência cultural exigia a articulação dos comportamentos dos participantes) e não macrocontingência (a apresentação de consequência cultural contingente ao produto cumulativo de contingências individuais) para a seleção de respostas de autocontrole ético.

No campo das habilidades sociais (HS) as escolhas impulsivas estão associadas à apresentação de respostas agressivas, que permitem o acesso a reforçadores imediatos nas situações interpessoais. Respostas de autocontrole dependem da “aprendizagem de exposição e tolerância a sentimentos negativos (tristeza, raiva, frustração) e, possivelmente, escolha de cursos de ação menos danosos à saúde” (Campos et al., 2014,

p. 421). No caso dos adolescentes, a exposição a situações de críticas, gozações, tentativas mal sucedidas de execução de atividades com manejo adequado de frustração e controle de respostas agressivas evidenciam as habilidades de autocontrole (Del Prette & Del Prette, 2009).

Marchezini-Cunha e Tourinho (2010) apresentam uma relevante discussão acerca das origens do comportamento assertivo e as relações entre autocontrole e assertividade. Fatores culturais como valorização da individualidade, privacidade, mérito pelo alcance de bens materiais e bons relacionamentos interpessoais estão na base da defesa dos próprios direitos e objetivos. O fortalecimento de respostas assertivas corresponde a uma alternativa benéfica ao grupo ao evitar as consequências adversas imediatas do comportamento agressivo ou em longo prazo do comportamento passivo. Segundo os autores “o controle social do comportamento assertivo fica ainda mais claro quando se observa que respostas de expressão de sentimentos só são reforçadas socialmente se produzirem pouca ou nenhuma estimulação aversiva para o grupo” (p. 29). Análises de relações entre autocontrole e assertividade destacam a produção de consequências para o indivíduo e o grupo e que favorecem diferencialmente o grupo. As semelhanças entre o comportamento assertivo e o de autocontrole sugerem que a “assertividade constitui uma instância de resposta autocontrolada, bem como os comportamentos agressivo e passivo funcionariam como instâncias interpessoais de comportamento impulsivo” (p.30).

Os estudiosos do campo das HS concebem a asserção no contexto de defesa de direito e/ou situações que envolvam riscos de consequências aversivas (Teixeira, 2014). Estudos têm demonstrado que adolescentes, que não foram expostos a situações de risco, apresentam bons resultados na avaliação de assertividade (Comodo, 2012;

Campos et al., 2014), com destaque para os adolescentes maiores de 14 anos (Comodo, 2012).

O estudo de Heimberg, Harrison, Goldberg, Desmarais e Blue (1979) comparou o desempenho dos participantes entre os resultados da aplicação do Inventário de Assertividade de Rathus (1973) e em atividades de role-playing de assertividade. Participaram do estudo 45 adolescentes. Foram usadas oito situações de role-playing e em todas as situações os participantes tiveram que solicitar mudança de comportamento do interlocutor. Foram avaliadas a latência, duração de resposta, duração do contato visual, volume de voz e avaliação geral de assertividade por observadores independentes. A hipótese de que indivíduos com altos escores no inventário de assertividade alcançariam melhores resultados no role playing não foi confirmada. Foi observada também uma baixa frequência de comportamento agressivo na atividade de role-playing para os grupos com altos e baixos escores de assertividade obtidos na aplicação do inventário.

Wright, Nichols, Graber, Brooks-Gunn e Botvin (2004) investigaram a relação entre assertividade e comportamento antissocial em um estudo com uma amostra de 129 adolescentes de ambos os sexos dos 13 aos 14 anos. Foram utilizadas as seguintes categorias de comportamentos assertivos: negar pedidos, usar afirmações diretas e oferecer alternativas pró-sociais na solução de problemas. Como indicadores de comportamento antissocial foram avaliadas as frequências de roubo, furto e vandalismo. Os adolescentes avaliaram a probabilidade de apresentação das categorias assertivas em situações hipotéticas relacionadas a oportunidades de fumar cigarro e furtar. As análises de regressão indicaram que altos escores na avaliação de assertividade aos 13 anos de idade foi associado com baixas ocorrências de comportamento antissocial aos 14 anos.

Dentre os comportamentos pré-requisitos para o desenvolvimento da assertividade destacam-se as habilidades sociais de comunicação (Campos et al, 2014; Del Prette & Del Prette, 2005). Situações interpessoais neutras de aproximação, com baixa probabilidade de reação indesejada por parte do interlocutor requerem um conjunto de repertórios associados a iniciar, manter e encerrar conversação, fazer e responder perguntas, pedir e apresentar feedback e apresentar e responder a elogios (Del Prette & Del Prette, 2005). Avaliações do padrão de comunicação entre pais e adolescentes em situação de risco indicaram que mães fazem mais perguntas relacionadas aos problemas de comportamento dos filhos e os mesmos tendem a responder de forma agressiva (Sabbag, 2010).

Hipóteses sobre a relação entre dificuldades estruturais na linguagem e dificuldades em habilidades sociais de comunicação foram avaliadas por Snow e Powell (2008). Os resultados revelaram que adolescentes em conflito com a lei apresentaram baixos escores nas habilidades sociais de comunicação e baixos escores nas tarefas que exigiram abstração (estrutura da linguagem). Diferentemente do que ocorreu com o grupo sem histórico de infração, os resultados dos adolescentes em conflito com a lei não indicaram correlações significativas entre competência no uso da linguagem e habilidades sociais de comunicação.

Serna et al. (1991) avaliaram os efeitos de um treino de comunicação com três famílias compostas por pais e adolescentes, que tiveram ao menos um contato com o sistema judiciário. Nas avaliações pré e pós-sessão de intervenção os participantes realizaram um role playing com o pesquisador, que avaliou a frequência de habilidades sociais de comunicação dos adolescentes (dar e aceitar feedback positivo e negativo, negociar, seguir instruções e resolução de problemas) e dos pais (as mesmas dos adolescentes acrescidas de dar instruções e facilitar a resolução de problemas). Durante

a fase de treino foram abordadas as mesmas habilidades da avaliação pré e pós intervenção. No decorrer da fase de treino foi feita a avaliação de generalização a partir de sessões semanais domiciliares. Os resultados demonstraram um aumento da frequência das habilidades sociais treinadas com os adolescentes e seus pais em comparações pré e pós-sessão, generalização do uso das habilidades sociais em casa em interações mediadas, mas pouca generalização em interações sem a mediação do pesquisador.

A redução da reincidência infracional foi verificada no estudo de Hazel, Schumaker, Sherman & Sheldon-Wildgen (1982) com adolescentes em conflito com a lei, que incluiu habilidades de comunicação como objetivos da intervenção. Participaram do estudo 13 adolescentes que estavam cumprindo medidas judiciais disciplinares. O programa incluiu as habilidades de dar e receber feedback positivo e negativo, iniciar e manter conversação, resolução de problemas e negociação. Foram empregadas atividades de role-playing durante a sessão e no ambiente domiciliar. Avaliações de follow-up após oito meses indicaram manutenção das habilidades adquiridas e diminuição da reincidência infracional.

A literatura referenciada até momento foi orientada por três de conjuntos de questões: 1) evolução do comportamento antissocial entre a infância e adolescência, 2) a influência da interação do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos no fortalecimento de comportamento antissocial e 3) o papel do comportamento pró-social e classes de habilidades sociais na avaliação e intervenção com o adolescente em conflito com a lei. Tais conjuntos de proposições serão retomados na sequência e articulados aos objetivos deste capítulo.

Estudos sobre a evolução do comportamento antissocial costumam ressaltar comportamentos de risco, como a agressividade física na infância e vandalismo,

delinquência e uso de drogas na adolescência e fatores de influência como histórico materno e paterno de comportamento antissocial, redução do monitoramento parental na adolescência e influência dos pares (Farrington, 2005; Snyder et al., 2012).

Análises comparativas entre famílias com e sem adolescentes com histórico infracional destacam a importância de aspectos da interação entre pais e filhos, tais como, a prevalência de interações positivas, disciplina consistente e monitoramento não coercitivo como condições de proteção ao desenvolvimento do comportamento antissocial (Dekovict et al, 2003). Tais características do relacionamento entre pais e filhos podem minimizar o impacto negativo de histórico de comportamento antissocial dos pais e variáveis contextuais como condição socioeconômica, instabilidade no emprego, condições de moradia inadequadas e comunidade violenta.

A influência dos amigos torna-se mais intensa na adolescência e está especialmente associada ao engajamento em atividades de lazer e tempo livre. A mútua influência entre os adolescentes tem como característica a prevalência de modelagem de comportamentos e reduzido controle instrucional (Salvo, 2010), mantido principalmente por consequências reforçadoras positivas (Mcdowell & Caron, 2010; Patterson et al., 1992). Pares antissociais são preferidos por adolescentes com histórico de conduta infracional (Maruschi et al., 2012) e exercem uma forte influência nos primeiros atos infracionais (Monahan et al., 2009).

Comportamentos antissociais competem, interferem na aquisição de comportamento pró-social e habilidades sociais, no sentido de que uma história de coerção e oposição limitam as oportunidades de aprendizagem de comportamentos alternativos (Gresham, Van & Cook, 2006). Há indicativos de que a trajetória de evolução de comportamento pró-social da infância para a adolescência é mais estável que a trajetória de comportamento antissocial (Kokko et al., 2006).

Constata-se que os maiores investimentos com a população de adolescentes em conflito com a lei têm se concentrado na avaliação e promoção de categorias de habilidades sociais, sendo que os esforços na descrição do enfraquecimento de tais categorias devido a condições antecedentes (p. ex. falhas no controle discriminativo e questionamento de regras sociais) ou consequentes (consequências concorrentes ou falta de consequências apropriadas) são incipientes. Tal fenômeno possivelmente reflete a necessidade de se mapear repertórios e déficits primeiramente para depois vislumbrar variáveis antecedentes e consequentes.

Estudos correlacionais e preditivos com grandes amostras de adolescentes com e sem histórico de medida socioeducativa destacam a associação do comportamento antissocial com uma baixa ocorrência de classes de HS, sobretudo, empatia, autocontrole e assertividade (Ellis, 1982; Sullivan, 2013; Wright et al., 2004). A idade (início da adolescência aos 12 anos) e o tipo de infração (contra pessoas) cometida pelo adolescente são variáveis que estão relacionadas a dificuldades de apresentação de empatia e autocontrole.

A literatura aponta a influência da família (pais e irmãos) e pares (amigos) tanto na aquisição de comportamento antissocial como em comportamento socialmente competente (Baumrind, 1991; Brody, 2004; Ehrensaft et al., 2003; Salvo, 2010). Regularidades em padrões de interação entre o adolescente em conflito com a lei com os seus familiares e amigos resultam, entre outros produtos, na aquisição ou dificuldades na apresentação de assertividade, autocontrole, empatia e habilidades de comunicação (Fogaça et al., 2013).

Adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, especialmente de prestação de serviços a comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA), estão às voltas com objetivos que visam o afastamento de condições de risco e o contato com

demandas para comportamento socialmente competente, como por exemplo, a progressão para níveis mais elevados de escolarização, participação em grupos da comunidade e identificação de interesses profissionais. A consecução de tais objetivos de intervenção prevê o engajamento não só do adolescente e da equipe técnica do âmbito das medidas socioeducativas, como também o envolvimento dos familiares e de outros indivíduos significativos, que compõem a rede de suporte. A descrição minuciosa de padrões de interação do adolescente com indivíduos que compõem a sua rede de apoio mais imediata, poderá ser de interesse de profissionais do atendimento socioeducativo, especialmente por trazer indicativos de aspectos de avaliação e intervenção, que favorecerão a consecução dos objetivos da medida socioeducativa.

Conforme descrito no capítulo 2, fenômenos sociais incluem produtos agregados resultados da recorrência de comportamento operante (não articulados) de múltiplos indivíduos (macrocontingências), bem como, a recorrência da coordenação de comportamentos operantes de múltiplos indivíduos (metacontingência) (Mallot & Glenn, 2006). Este estudo utilizar-se-á da metacontingência como unidade para descrição das interações de adolescente em conflito com a lei (com mãe, irmão e amigo), que atingiram ou não os objetivos da medida socioeducativa (produtos agregados). A Figura 1. ilustra o uso da metacontingência para o alcance dos objetivos deste estudo.

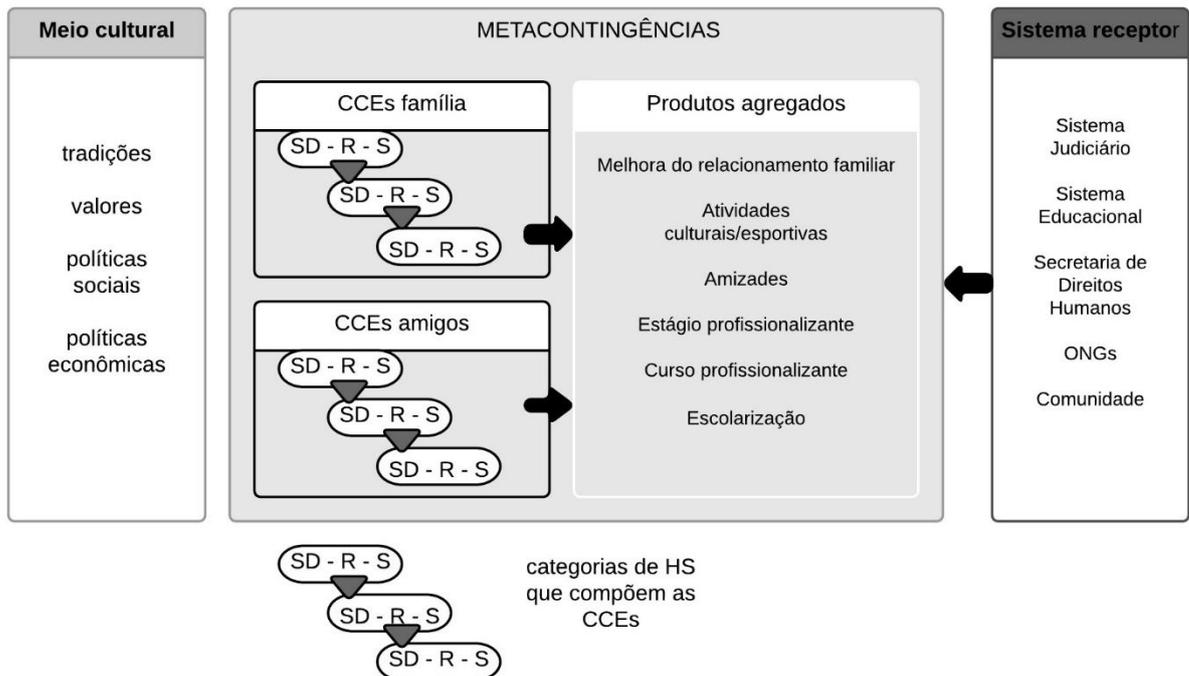


Figura 1. Proposta de análise: metacontingências que são compostas por categorias de habilidades sociais apresentadas por adolescentes em conflito com a lei, mães, irmãos e amigos.

As condições antecedentes em metacontingências são definidas como meio cultural, que estabelecem ocasião para o entrelaçamento de contingências comportamentais, que resultam em produtos agregados (Houmanfar & Rodrigues, 2006). O fato do adolescente em conflito com a lei participar de unidades sociais básicas (grupo familiar e grupo de pares) faz com que o sistema receptor seja composto por diferentes agências (p. ex. agências governamentais, do sistema educacional, sistema social, sistema de proteção a criança e adolescente e impacto da comunidade). Todas essas agências do sistema receptor selecionam contingências comportamentais entrelaçadas e tipos específicos de produtos agregados, a maioria relacionada a questões de saúde e proteção. Neste estudo buscar-se-á circunscrever um conjunto de contingências entrelaçadas estabeledoras de repertórios de HS que estão associadas a produção dos resultados da medida socioeducativa.

Objetivo geral

Neste capítulo pretende-se analisar contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs), compostas por classes de habilidades sociais, das quais adolescentes em conflito com a lei, mães, irmãos e amigos participam.

Objetivos específicos

- a) Avaliar o repertório de assertividade, autocontrole, conversação e empatia em adolescentes em conflito com a lei, seus irmãos e mães;
- b) Elaborar classes de contingências comportamentais entrelaçadas dos quais adolescentes em conflito com a lei, seus irmãos, mães e amigos participam;
- c) Analisar quais classes de habilidades sociais (assertividade, autocontrole, conversação e empatia) compõem as CCEs das díades de adolescentes em conflito com a lei e suas mães;
- d) Analisar quais classes de habilidades sociais (assertividade, autocontrole, conversação e empatia) compõem as CCEs das díades de adolescentes em conflito com a lei e seus irmãos;
- e) Analisar quais classes de habilidades sociais (assertividade, autocontrole, conversação e empatia) compõem as CCEs das díades adolescentes em conflito com a lei e seus amigos;
- f) Discutir a relação entre as CCEs analisadas e a consecução de objetivos educacionais previstos na intervenção socioeducativa (produto agregados);
- g) Discutir a relação entre as CCEs analisadas e a consecução de outros produtos agregados.

Método

Participantes

A seleção dos participantes ocorreu em uma instituição pública que executa medidas socioeducativas em uma cidade do Estado de São Paulo. A pesquisadora participou de uma reunião com os pais e/ou mães de adolescentes atendidos pela instituição, coordenada pela equipe técnica da instituição, que teve como objetivos a apresentação das intenções do estudo e seleção de participantes. Os critérios utilizados para a seleção dos participantes foram (a) mãe ou pai (pais biológicos ou não biológicos), (b) que tivesse um filho adolescente (sexo masculino ou feminino) sem histórico de cumprimento de medida socioeducativa, (c) que tivesse um filho adolescente (sexo masculino ou feminino) que estivesse cumprindo o terceiro ou quarto mês das medidas socioeducativas de Prestação de serviço à comunidade (PSC) ou Liberdade assistida (LA), (d) o adolescente que cumpre a medida tinha que dever ter um amigo, que também estivesse cumprindo ou finalizado as medidas socioeducativas de PSC e LA.

De nove mães que se interessaram em participar, três desistiram por diferentes motivos (novo emprego, a recusa de um dos adolescentes e mudança de cidade). Os adolescentes em conflito com a lei cumpriam o terceiro ou quarto mês da medida socioeducativa. A coleta de dados foi conduzida com seis famílias. Serão apresentados os resultados de três famílias que atingiram os melhores resultados (Família 1), os piores resultados (Família 3) e resultados intermediários (Família 2) na avaliação de habilidades sociais em relação ao total da amostra. A infração cometida pelos três adolescentes foi de associação para o tráfico de drogas. Todos os adolescentes em conflito com a lei e suas mães cumpriam com regularidade os atendimentos agendados

pela equipe técnica da instituição. A Tabela 1 apresenta as características dos participantes.

Tabela 1.

Características dos participantes. Entre parênteses a modalidade (PSC ou LA) e indicação de primeira (1º) ou segunda (2º) medida socioeducativa em andamento

Família	Participante	Gênero	Idade	Escolaridade	Status social	Profissão
Família 1	mãe	feminino	49	Concluiu o Ensino Médio	divorciada	doméstica
	adolescente (PSC, 1º)	masculino	17	Cursando o Ensino Médio	---	---
	irmão	masculino	19	Concluiu o Ensino Médio	---	---
Família 2	mãe	feminino	45	Concluiu o Ensino Médio	divorciada	faxineira
	adolescente (LA, 2º)	masculino	15	Evadido (Ensino Fundamental)	---	---
	irmão	masculino	17	Evadido (Ensino Médio)	---	---
Família 3	mãe	feminino	44	Concluiu o Ensino Médio	divorciada	faxineira
	adolescente (LA 1º)	masculino	15	Evadido (Ensino Fundamental)	---	---
	irmão	masculino	17	Evadido (Ensino Médio)	---	vendedor

Local

Mediante autorização do Comitê de Ética (Anexo 1) e autorização individual (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1 e 2), o procedimento de coleta de dados foi conduzido na casa dos participantes (com as mães e irmãos) e na instituição (com os adolescentes em conflito com a lei e com os profissionais responsáveis pelo atendimento de cada adolescente).

Instrumentos

Instrumentos de autorrelato

Foram utilizados dois instrumentos de autorrelato o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette, 2001) e o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette, 2009). O IHS é composto por 38 itens que investigam as escalas Enfrentamento/Auto-afirmação com risco, Auto-afirmação de afeto positivo, Conversação e desenvoltura social, Auto-exposição a desconhecidos e Autocontrole da agressividade. Em cada item, o participante é solicitado a avaliar a frequência com que apresenta a reação descrita. O IHS é um inventário com características psicométricas satisfatórias, aplicável a jovens no final da adolescência e adultos, tendo sido objeto de várias pesquisas com participantes de diferentes faixas etárias.

O IHSA é composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento com diferentes interlocutores. Em cada item, o adolescente é solicitado a avaliar a frequência e o grau de dificuldade com que apresenta a reação indicada. São avaliadas seis escalas: Empatia, Autocontrole, Civilidade, Assertividade, Abordagem afetiva e Desenvoltura social.

Considerando a compatibilidade conceitual entre algumas das escalas avaliadas pelo IHS e IHSA, decidiu-se pela análise das seguintes categorias: Assertividade (habilidades para lidar com situações interpessoais que demandam a asserção e defesa de direitos, considerando o risco de reação indesejada por parte do interlocutor), Autocontrole (habilidades de controle da agressividade em situações aversivas, isto é, habilidade para lidar com reações do interlocutor com razoável controle da raiva e agressividade), Conversação (habilidades para situações neutras de aproximação, que demonstram bom reconhecimento de padrões diários de conversação) e Empatia (parafrasear, refletir sentimentos, expressar apoio).

Foram elaborados três roteiros de entrevistas com questões e ordem pré-estabelecidas, uma delas utilizada com as mães (Entrevista Estruturada 1), e duas direcionadas aos adolescentes em conflito com a lei e seus irmãos (Entrevistas Estruturadas 2 e 3). As questões da entrevista foram elaboradas a partir de hipóteses sobre temáticas, que representariam interações frequentes entre pais e filhos adolescentes em ambiente doméstico (situações de conversas, discordâncias, concordâncias, etc.) e entre pares. As questões foram previamente testadas no Estudo Piloto (Fogaça et al., 2013). As entrevistas estruturadas conduzidas pela pesquisadora produziram dados sobre as CCEs. A Tabela 2 apresenta a organização da Entrevista Estruturada 1.

Tabela 2.

Descrição da Entrevista Estruturada 1 utilizada com as mães (questões principais)

Sessão	Díade	O que vocês fazem juntos?	Sobre o que vocês conversam?	Sobre o que vocês concordam?	Sobre o que vocês discordam?	Quais são os comportamentos do ...que você gosta?	Quais são os comportamentos do...que você não gosta?
Sessão 1	M - ACL	x	x	x	x	x	x

ACL: adolescente em conflito com a lei, I: irmão, M:mãe

A Entrevista Estruturada 1 (Apêndice 3) foi conduzida em uma sessão com cada participante. A entrevista teve como objetivo a produção de dados de episódios de interações da díade mãe-adolescente em conflito com a lei (M-ACL). A Entrevista Estruturada 1 foi composta por seis questões principais e seis questões adicionais. Quando as questões principais não produziram as descrições de pelo menos dois episódios de interações, a pesquisadora apresentou as questões adicionais (Apêndice 3), uma de cada vez, ao final da apresentação das questões principais. Para cada episódio de interação descrito, a pesquisadora perguntou a respeito da frequência de ocorrência (se todos os dias, toda semana ou algumas vezes ao mês) e aspectos positivos e negativos

decorrentes da interação (“o que você acha que este exemplo de ... traz de positivo?” e “o que você acha que este exemplo de...traz de negativo?”). A Tabela 3 apresenta as descrições das Entrevistas Estruturadas 2 e 3.

Tabela 3.

Descrições das Entrevistas Estruturadas 2 e 3 utilizadas com os adolescentes (questões principais)

Entrevista	Respondente	Díade	O que vocês fazem juntos?	Sobre o que vocês conversam?	Sobre o que vocês concordam?	Sobre o que vocês discordam?	Quais são os comportamentos do (a)... que você gosta?	Quais são os comportamentos do (a)...que você não gosta?
2	ACL	ACL- I	x	x	x	x	x	x
		ACL-A	x	x	x	x	x	x
	I	I-ACL	x	x	x	x	x	x
3	ACL	ACL-M	x	x	x	x	x	x
	I	I - M	x	x	x	x	x	x

ACL: adolescente em conflito com a lei, I: irmão, M:mãe. A: amigo

A Entrevista Estruturada 2 (Apêndice 4) foi aplicada com cada participante em uma única sessão. Na Entrevista Estruturada 2 cada questão produziu dados sobre dois episódios de interações de cada díade. As questões apresentadas ao ACL tinham como objetivos a descrição de interações do mesmo com o seu irmão (díade ACL-I) e com o seu amigo (ACL-amigo). As questões apresentadas ao irmão tinham como objetivo a descrição de interações do mesmo com o ACL (díade I-ACL).

Na Entrevista Estruturada 3 (Apêndice 5) cada questão produziu dados sobre dois episódios de interações das díades ACL-mãe e I-M. As Entrevistas Estruturadas 2 e 3 foram compostas pelas mesmas questões da Entrevista Estruturada 1. Quando as questões principais não produziram descrições de interações, a pesquisadora apresentou as questões adicionais, uma de cada vez, ao final das questões principais. Para cada episódio de interação descrito, a pesquisadora perguntou a respeito da frequência de

ocorrência (se todos os dias, toda semana ou algumas vezes ao mês) e aspectos positivos e negativos decorrentes da interação (“o que você acha que este exemplo de...traz de positivo?” e “o que você acha que este exemplo de...traz de negativo?”).

Produtos agregados

Conforme discutido no capítulo 2, produtos agregados não resultam do comportamento de um único indivíduo, mas sim, da coordenação (no caso da metacontingência) ou acúmulo (no caso da macrocontingência) de respostas de múltiplos indivíduos (Glenn, 2004). Produtos agregados têm uma função seletora direta ou indireta, através de consequências culturais manejadas pelo sistema receptor, sobre os entrelaçamentos de contingências comportamentais (Mallot & Glenn, 2006). Quanto às dimensões dos produtos agregados pode-se distinguir entre critérios físicos como no deslocamento de objetos de grande volume (como citado em Skinner, 1953/1993) e arbitrários, como por exemplo, pontos de um time de basquete (Mallot & Glenn, 2006) e total de horas trabalhadas por um grupo de enfermeiros (Candem & Ludwig, 2013).

De um modo geral, as políticas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em vigor no Brasil (Brasil, 2011) afirmam que as intervenções com adolescentes em conflito com a lei devem promover o fortalecimento do vínculo familiar², a progressão para níveis educacionais mais elevados, a expansão das conexões com os membros da comunidade, a descoberta de interesses profissionais, culturais e esportivos e o engajamento em cursos profissionalizantes. Tais objetivos podem ser considerados como produtos agregados desejáveis da medida socioeducativa

² O objetivo do Sinase é oferecer diretrizes para o atendimento socioeducativo (Brasil, 2011). Os programas de atendimento socioeducativo deverão facilitar atividades de restabelecimento e manutenção dos vínculos familiares. No entanto, as formas de avaliação dos objetivos mencionados no corpo do texto são de responsabilidade dos Planos Estaduais e Municipais de Atendimento Socioeducativo.

que, entretanto, são de difícil consecução caso não haja a seleção de CCEs para tais fins. Presume-se que as CCEs das quais adolescentes em conflito com a lei, familiares e amigos participam, na interação com o sistema receptor formado pelo sistema judiciário, sistema educativo e sistema de atendimento socioeducativo, são em grande parte responsáveis pelos produtos agregados desejáveis da medida socioeducativa.

Neste estudo as medidas dos produtos agregados foram estimadas com base nos registros institucionais de resultados para cada família quanto a participação em atividades culturais/esportivas, qualidade do relacionamento familiar, conexões com a comunidade através de amigos sem histórico de medida socioeducativa, descoberta de interesses profissionais, engajamento em formação profissional e progressão para níveis educacionais mais elevados. Os registros foram produzidos de forma assistemática pelos assistentes sociais (Famílias 1 e 2) e psicólogo (Família 3) responsáveis pelo atendimento de cada adolescente. O checklist apresentado na sequência (Tabela 4) foi utilizado pela pesquisadora nas entrevistas com os profissionais, a fim de coletar os dados sobre os resultados parciais, quanto aos objetivos gerais de engajamento na medida socioeducativa, aqui definidos como produtos agregados.

Tabela 4.

Checklist de resultados parciais com relação aos produtos agregados da medida socioeducativa

Produtos agregados	1º mês da medida socioeducativa	4º mês da medida socioeducativa
Atividades culturais/esportivas	Quando o adolescente iniciou a medida socioeducativa estava engajado em alguma atividade cultural ou esportiva? () sim () não	Atualmente o adolescente participa de alguma atividade cultural/esportiva? () sim () não
Qualidade do relacionamento familiar	Quando o adolescente iniciou a medida socioeducativa, tinha um bom relacionamento (contatos frequentes e positivos) com os seus familiares? () sim () não	Atualmente, o adolescente tem um bom relacionamento (contatos frequentes e positivos) com os seus familiares? () sim () não
Amizades	Quando o adolescente iniciou a medida socioeducativa, tinha amigos sem histórico de medida socioeducativas? () sim () não	Atualmente, o adolescente tem amigos sem histórico de medida socioeducativas? () sim () não
Estágio profissionalizante	Quando o adolescente iniciou a medida socioeducativa, realizava estágio profissional? () sim () não	Atualmente, o adolescente realiza estágio profissional? () sim () não
Cursos profissionalizantes	Quando o adolescente iniciou a medida socioeducativa, realizava algum curso profissional?() sim () não	Atualmente, o adolescente realiza algum curso profissional?() sim () não
Escola	Quando o adolescente iniciou a medida socioeducativa, frequentava o ensino regular? () sim () não	Atualmente, o adolescente frequenta o ensino regular? () sim () não

Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente a pesquisadora realizou uma entrevista individual com cada profissional e coletou os dados de resultados parciais a partir do checklist apresentado na Tabela 4. A coleta de dados com cada família foi realizada em um total de sete sessões. As quatro primeiras sessões foram realizadas na residência dos participantes e as demais sessões na instituição que executa medidas socioeducativas. Na primeira sessão, foi aplicado o IHS com a mãe. Na segunda sessão, a pesquisadora realizou a

Entrevista Estruturada 1 com a mãe, que teve como objetivo a investigação de interações da mesma com o adolescente em conflito com a lei. Cada sessão teve cerca de 50 minutos de duração e o áudio foi gravado. Na terceira sessão o irmão do adolescente que cumpre medida socioeducativa respondeu ao IHSA. Na quarta sessão o irmão participou das Entrevistas Estruturadas 2 e 3. Cada entrevista teve cerca de 30 minutos de duração e o áudio foi gravado. Na quinta sessão, o adolescente em conflito com a lei respondeu ao IHSA. Na sexta sessão o adolescente em conflito com a lei participou da Entrevista Estruturada 2., que teve cerca de uma hora e dez minutos de duração e o áudio foi gravado. Na sétima sessão, a pesquisadora conduziu a Entrevista Estruturada 3 com o adolescente em conflito com a lei. O processo de coleta de dados considerando todas as famílias teve a duração de três meses.

Procedimentos de análise de dados

Habilidades Sociais

Os resultados do IHS e IHSA foram analisados de acordo com as normas dos instrumentos e organizados em figuras comparativas com os percentis de cada participante.

Contingências Comportamentais Entrelaçadas (CCEs)

A organização e análise das entrevistas ocorreu de acordo com as etapas:

- 1.) Transcrever as entrevistas de todos os participantes;
- 2.) Elaborar um sistema de categorização. A figura abaixo ilustra as etapas 2.1) e 2.2) do sistema de categorização.

		DÍADE ACL-MÃE																				
questão da entrevista	respondente: mãe (M) ou adolescente em conflito com a lei (ACL)	Transcrição	contingências comportamentais entrelaçadas																			
			critérios			categoria																
			comportamento dos respondentes	coordenação de comportamentos	recorrência de comportamentos	contexto																
participante principal da díade + ação principal + tema																						
O que vocês fazem juntos?	ACL	1. Nós fazemos compras (sapatos, roupas) juntos																				
	M	2. Nós vamos ao shopping juntos																				
	M	3. Nós vamos ao supermercado																				
		4. Ele me ajuda a escolher as frutas, produtos																				
	ACL	5. ele me ajuda a carregar as sacolas																				
		6. a gente se encontra mais a noite. Eu ajudo com a louça																				
		7. arrumo a mesa																				
	M	8. enquanto ela faz a janta a gente conversa, conversa sobre a família																				
		9. ela sorri, diz "obrigada filho"																				
	M	10. Nós assistimos TV juntos, eu chamo ele se tá passando algo legal																				

Figura 2. Ilustração das etapas 2.1) e 2.2) do sistema de categorização

2.1) Organizar os segmentos das transcrições para análise. Os segmentos das transcrições foram separados em linhas de planilhas do Excel (adaptação do sistema de categorização desenvolvido por Reimer et al., 2013) de acordo com as díades investigadas (ACL- mãe, ACL – irmão e ACL- amigo), a questão da Entrevista Estruturada e o respondente (mãe, ACL e irmão). A descrição de diferentes topografias de comportamento apresentadas pelo participante da Entrevista Estruturada foi utilizada como unidade de registro (Zamignani, 2007) para a delimitação dos segmentos de transcrições em diferentes linhas do sistema de categorização. Foram atribuídos números para cada segmento de transcrição. Para a inclusão na análise, os segmentos de transcrições tiveram que atender aos critérios: (a) descrever comportamentos dos respondentes (ACL, mãe ou irmão), (b) sob controle de comportamentos de outros participantes do estudo (coordenação de comportamentos) e (c) que ocorreram de forma recorrente nos últimos quatro meses. Os segmentos que não atenderam aos critérios estabelecidos foram excluídos da análise.

2.2) Elaborar categorias de contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs) para cada díade. Após a seleção dos segmentos, as categorias de CCEs foram estabelecidas de forma a descrever o comportamento de um participante sob o controle do comportamento do outro participante. Para cada segmento de transcrição, a pesquisadora identificou o comportamento apresentado pelo participante principal da CCE (o respondente da entrevista), o comportamento do outro participante da díade definido como variável de contexto imediato (contexto) e organizou tais elementos em uma categoria de análise. Por exemplo, no caso dos dados produzidos na entrevista com o ACL, o mesmo foi definido como participante principal da CCE e os comportamentos da mãe, irmão e amigo foram definidos como contexto imediato. Cada novo segmento de transcrição foi analisado de acordo com as categorias previamente definidas e, caso apresentassem características diferenciadas das demais, foram tratadas como novas categorias. Ao final da análise dos segmentos a pesquisadora revisou as categorias de CCE de forma a evitar sobreposições.

A etapa de elaboração de categorias de CCEs procurou adotar alguns dos parâmetros propostos por Danna e Matos (1999), tais como, a seleção de um critério de análise (neste estudo foi considerado tanto o critério topográfico quanto o funcional, levando em consideração semelhanças formais e elementos contextuais), especificação de categorias mutuamente exclusivas e objetivas e incluir no processo de denominação as características por meio das quais os observadores poderão identificar tal evento. As propostas de Mattaini (1996) de definição do participante principal da díade e da ação principal da interação também foram adotadas. Na elaboração de parte das categorias de CCEs foram adotadas definições operacionais de categorias elaboradas por Naves (2008) na análise de interações entre pais e filhos e também por categorias utilizadas pela própria pesquisadora em outros estudos (Silveira, Bolsoni-Silva & Meyer, 2010),

que tiveram como referência o sistema de categorização desenvolvido por Zamignani (2007).

Também foram estabelecidos qualificadores com base nos temas das CCEs. Portanto, foram estabelecidos dois campos na planilha Excel, um para a especificação do comportamento do participante principal da CCE (participante principal + ação principal + tema) e outro para os comportamentos do outro participante da díade (contexto imediato). A figura abaixo ilustra a etapa 2.3) do sistema de categorização.

		DÍADE ACL-MÃE									
questão da entrevista	respondente: mãe (M) ou adolescente em conflito com a lei (ACL)	Transcrição	contingências comportamentais entrelaçadas								
			critérios				categoria				
			contexto								
		comportamento dos respondentes		coordenação de comportamentos		recorrência de comportamentos		característica positiva (P) ou negativa (N)		participante principal da díade + ação principal + tema	
O que vocês fazem juntos?	ACL	1. Nós fazemos compras (sapatos, roupas) juntos									
	M	2. Nós vamos ao shopping juntos									
	M	3. Nós vamos ao supermercado									
		4. Ele me ajuda a escolher as frutas, produtos									
	ACL	5. ele me ajuda a carregar as sacolas									
		6. a gente se encontra mais a noite. Eu ajudo com a louça									
		7. arrumo a mesa									
		8. enquanto ela faz a janta a gente conversa, conversa sobre a família									
	M	9. ela sorri, diz "obrigada filho"									
		10. Nós assistimos TV juntos, eu chamo ele se tá passando algo legal									

Figura 3. Ilustração da etapa 2.3) do sistema de categorização.

2.3) Definir as características positivas e negativas das categorias de CCEs. Em uma terceira etapa de análise, características positivas ou negativas foram atribuídas às categorias de CCEs. Elementos formais das transcrições (Bardin, 1977) como o tipo da sentença (interrogativa, exclamativa, imperativa ou declarativa, critério utilizado também por Zamignani, 2007), o tema da interação e categorias gramaticais (especialmente adjetivos) foram utilizados para inferir se a interação ocorreu em níveis baixos de coerção (característica positiva) ou em níveis elevados de coerção (característica negativa). A identificação de características positivas e negativas das

categorias também levou em conta a topografia do comportamento do participante principal da díade, especialmente pelo fato de que na categorização de interações verbais há o reconhecimento de “uma certa correspondência entre certas topografias e certas funções” (Tourinho et. al., 2007).

3.) Agrupar categorias de CCEs. Primeiramente foram estabelecidas categorias de CCEs para a díade ACL-mãe, depois ACL-irmão e por fim ACL-amigo. Parte dos objetivos deste estudo refere-se a análise de semelhanças e diferenças nas categorias de CCEs entre as díades. Portanto, a última etapa de refinamento do sistema de categorização consistiu no agrupamento de categorias que incluíram a ação principal, tema ou contexto semelhante, independente do participante principal (ACL, irmão ou mãe) ou díade analisada. Como será observado na seção de Resultados, optou-se por apresentar somente os dados das CCEs correspondentes à díade, tema, contexto, ação principal e características positivas e negativas.

4.) Realização da avaliação de concordância por observadores independentes. Os segmentos de transcrições e as categorias de CCEs das Famílias 1 e 2 foram designadas para a avaliação de categorização por avaliadores independentes. Foi selecionado aleatoriamente 30% do total de segmentos de verbalizações de cada família, considerando as verbalizações das três díades avaliadas ACL-mãe, ACL-irmão e ACL-amigo. Dois pesquisadores da área de psicologia não envolvidos com os objetivos deste estudo participaram do processo de avaliação. O avaliador 1 analisou 25 segmentos de verbalizações com relação aos dados da Família 1. O avaliador 2 analisou 23 segmentos de verbalizações com relação aos dados da Família 2. Os avaliadores receberam o Referencial para Categorização (Apêndice 6) e a Folha de Registro (Apêndice 7). Nas Folhas de Registro dos avaliadores foram apresentados os segmentos de transcrições (já organizados conforme a descrição da etapa 2.1), categorias de CCEs (já organizadas

conforme a descrição da etapa 3.), categorias de temas (já organizadas conforme a descrição da etapa 2.2) e categorias de características (já organizados conforme a descrição da etapa 2.3).

Foram utilizados dois referenciais para o cálculo de concordância entre observadores, o Índice de Percentual de Concordância (Hall, 1974), cujos percentuais acima de 0,70 são considerados satisfatórios (Fagundes, 1999) e o coeficiente Kappa, que considera como valor satisfatório um índice próximo ou superior a 0,60 (Fonseca, Silva & Silva, 2007). Conforme a Tabela 5, os resultados do Índice de Percentual de Concordância indicaram que foram obtidos resultados satisfatórios. Os resultados do coeficiente Kappa indicaram um percentual mais baixo de concordância na comparação dos resultados entre pesquisador e avaliador 2. A categoria Característica atingiu os menores índices de concordância de acordo com os dois referenciais utilizados.

Tabela 5.

Resultados das avaliações de concordância entre observadores

Categorias	Pesquisador x avaliador 1		Pesquisador x avaliador 2	
	Índice de percentual de concordância (%)	Coeficiente Kappa (%)	Índice de percentual de concordância (%)	Coeficiente Kappa (%)
Ação principal	91,3	77	88	56
Tema	82,6	69	80	54
Característica	82,6	77	56	51

Relações entre as categorias de CCEs e categorias de Habilidades Sociais

Este estudo tem como objetivo geral discutir a participação do repertório de habilidades sociais nas contingências comportamentais entrelaçadas dos quais adolescentes em conflito com a lei, mães, irmãos e amigos participam. Por ser um estudo descritivo, as relações entre as categorias assertividade, autocontrole, conversação e empatia e categorias de CCEs são estabelecidas a partir de critérios de

análise. A correspondência entre elementos do contexto de apresentação das categorias de HS e elementos do contexto das categorias de CCEs foi utilizada como critério de análise para o estabelecimento de relações entre tais variáveis. Os elementos de contexto das categorias de HS já descritos na literatura são: assertividade - risco de reação indesejada por parte do interlocutor; autocontrole - reação aversiva indesejada por parte do interlocutor; conversação - situação neutra de aproximação com pouco risco de reação indesejada por parte do interlocutor e empatia - o interlocutor está em situação desfavorável. Os resultados serão organizados na forma de figuras e tabelas. Os elementos de contexto das categorias de CCEs serão apresentados na seção de Resultados.

Relações entre as categorias de CCEs e as categorias de produtos agregado

Os resultados de produtos agregados de participação em atividades culturais/esportivas, qualidade do relacionamento familiar, conexões com a comunidade através de amigos sem histórico de medida socioeducativa, descoberta de interesses profissionais, engajamento em formação profissional e progressão para níveis educacionais mais elevados, coletados nas entrevistas com os profissionais da instituição, serão apresentados na forma de tabela.

Outras categorias de produtos agregados foram estimadas a partir da realização das Entrevistas Estruturadas com os participantes. As gravações das entrevistas foram retomadas pela pesquisadora. As verbalizações que indicaram respostas dos participantes às questões de aspectos positivos e negativos decorrentes da interação (“o que você acha que este exemplo de...traz de positivo” e “o que você acha que este exemplo de...traz de negativo”) foram transcritas. Destaca-se que tais questões produziram muitas respostas de “não sei responder” ou “não traz nada de positivo ou

negativo”. As dificuldades no responder podem estar associadas à falta de clareza da questão formulada, a necessidade de questões adicionais (como previsto nas questões de episódios de interações) ou dificuldades geradas pela própria natureza da questão, observada em outros estudos que questionaram sobre as consequências, funções de determinadas respostas dos participantes.

Resultados e Discussão

Habilidades Sociais

Os resultados de avaliação de habilidades sociais da amostra total de seis famílias indicaram que os participantes da Família 1 alcançaram os maiores escores, a Família 2 alcançou escores intermediários e os participantes da Família 3 obtiveram a menor classificação. Tal observação culminou na decisão por apresentação de regularidades e diferenças nos dados de categorias de contingências comportamentais entrelaçadas dessas três famílias, que representam a menor, intermediária e maior classificação dos resultados de habilidades sociais da amostra de seis famílias.

Os resultados de avaliação de habilidades sociais obtidos através da aplicação de instrumentos padronizados de autorrelato com as mães, adolescentes em conflito com a lei (ACL) e irmãos serão apresentados na forma de figuras para cada família (Figuras 4, 5 e 6). Os instrumentos padronizados utilizados investigam a frequência de apresentação de classes de habilidades sociais em contextos interpessoais com diferentes interlocutores (relação pais e filhos, amigos, ambiente de trabalho, escola, etc.). De acordo com as normas dos instrumentos, percentis abaixo de 30 indicam a classificação abaixo da média da amostra normativa, a faixa de 30 a 45 reflete a classificação média inferior, a faixa de 45 a 55 reflete a classificação média, a faixa de 55 a 70 reflete a classificação média superior e acima de 70, a classificação acima da média.

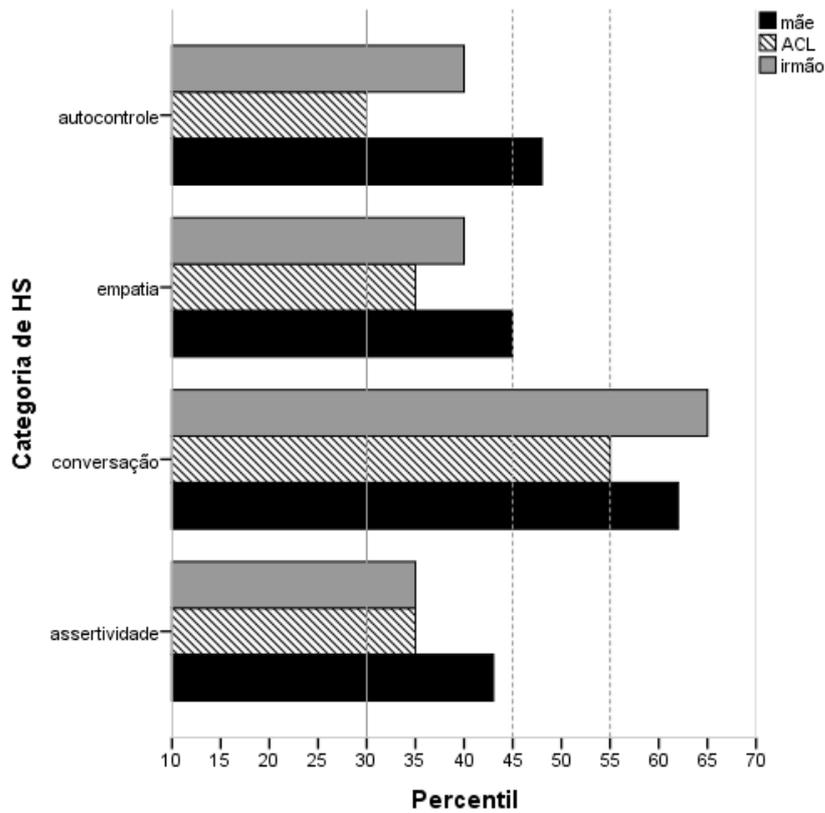


Figura 4. Resultados (percentis) da Família 1 nas categorias, Autocontrole, Empatia, Conversação e Assertividade.

De acordo com a Figura 4, os resultados do adolescente em conflito com a lei (ACL) nas quatro categorias de habilidades sociais refletem a classificação dentro da média ou média inferior, com destaque para a categoria Conversação (dentro da média). Os escores alcançados pela mãe e irmão são classificados como dentro da média ou média inferior, com destaque também para Conversação (classificação média superior).

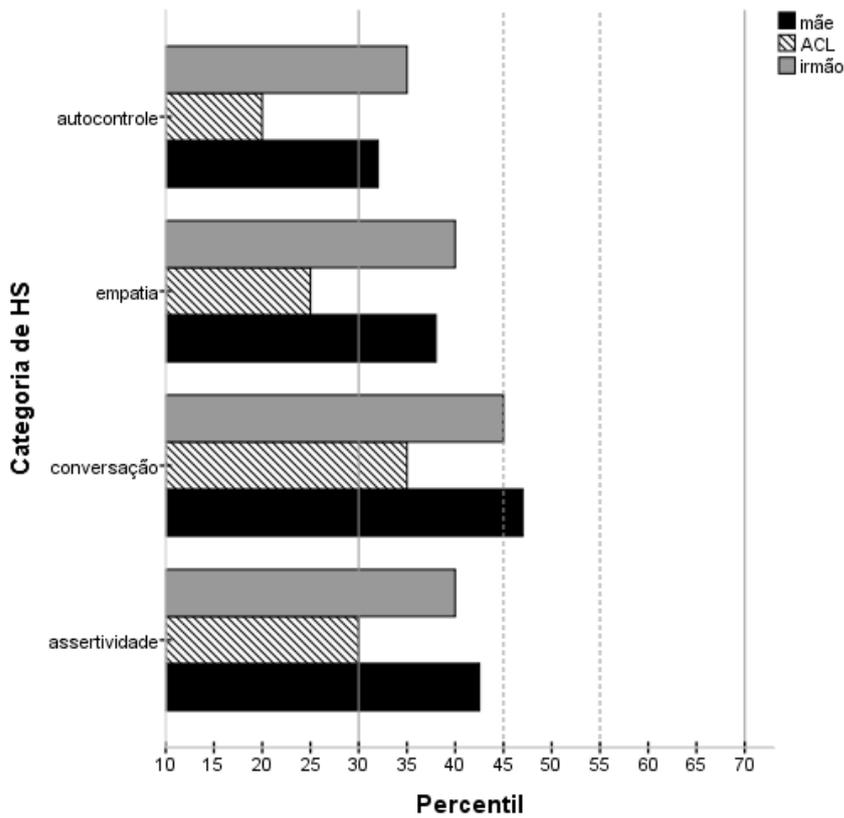


Figura 5. Resultados (percentis) da Família 2 nas categorias Autocontrole, Empatia, Conversação e Assertividade.

Os resultados da Figura 5 indicam que o adolescente nas categorias Empatia e Autocontrole alcançou a classificação abaixo da média (com melhor escore em Conversação). Os escores alcançados pela mãe e irmão são classificados como média inferior, com destaque para Conversação (faixa média inferior).

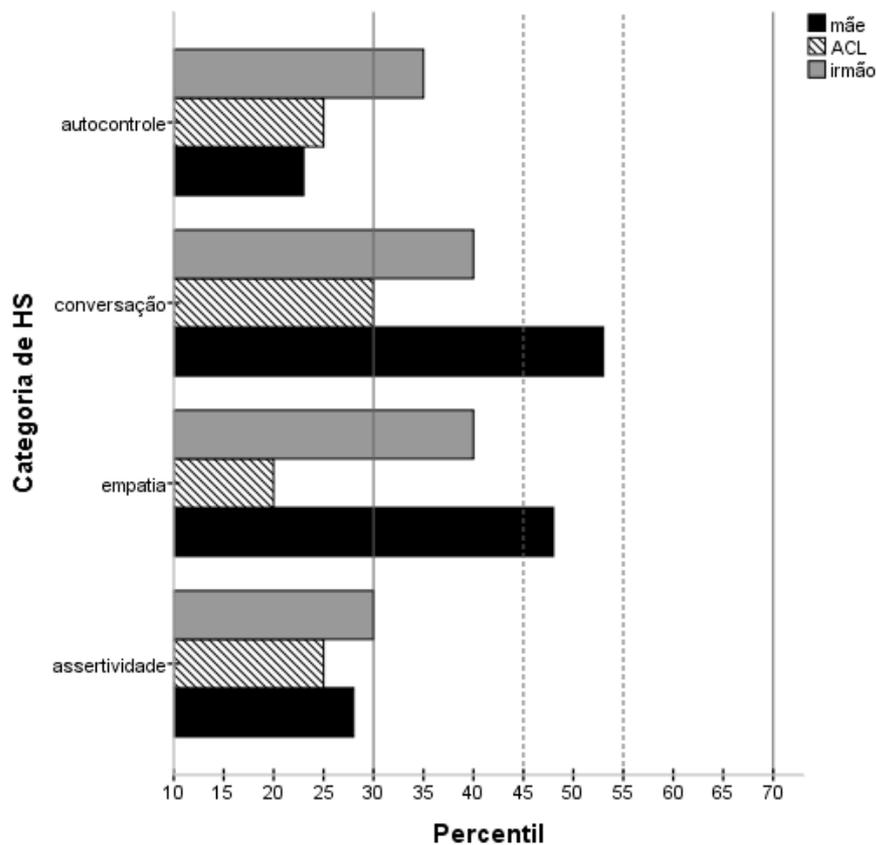


Figura 6. Resultados (percentis) da Família 3 nas categorias Autocontrole, Empatia, Conversação e Assertividade.

Na Figura 6 observa-se que os resultados do adolescente em conflito com a lei nas categorias Assertividade, Empatia e Autocontrole refletem a classificação abaixo da média (melhor resultado alcançado em Conversação). Os escores obtidos pelo irmão refletem a classificação na faixa média inferior nas quatro categorias avaliadas (menor escore em Autocontrole). Os escores alcançados pela mãe em Assertividade e Autocontrole estão na classificação abaixo da média (melhor resultado em Conversação).

Os resultados apresentados na Figura 5 e Figura 6 sugerem que os adolescentes em conflito com a lei (ACL) das Famílias 2 e 3 apresentam dificuldades na apresentação de Autocontrole e Empatia, o que corrobora com resultados de outros estudos com a mesma população (Del Prette, Teodoro & Del Prette, 2014). Entretanto, os resultados dos três adolescentes em conflito com a lei sugerem que as habilidades de Conversação

são apresentadas com alta frequência (escores dentro da média ou média superior), isto é, apresentam habilidades de iniciar, manter e encerrar conversações exigidas em situações neutras de aproximação e em diferentes contextos interpessoais. Tais resultados divergem de outros achados da literatura, que demonstram que adolescentes em conflito com a lei apresentam dificuldades em habilidades sociais de conversação (Del Prette et al., 2011).

Pode-se notar que os resultados dos três adolescentes em conflito com a lei nas quatro categorias analisadas são inferiores aos escores de seus irmãos mais velhos e sem histórico de infração o que corrobora com outros estudos. De forma geral, os estudos têm demonstrado que adolescentes sem histórico de conduta infracional apresentam melhores resultados na avaliação de habilidades sociais (Benda, 2005; Ellis, 1982).

Observa-se uma correspondência de altos escores de habilidades sociais entre mãe e filhos na Família 1. Os resultados da Família 2 mostram semelhanças entre escores alcançados por mãe e filho sem histórico de medida socioeducativa nas quatro categorias analisadas. Na Família 3 há uma correspondência entre mãe e adolescente em conflito com a lei quanto aos baixos escores em Assertividade e Autocontrole. Portanto, os resultados obtidos com três famílias indicam que filhos com amplo repertório em HS, independente de terem cometido ato infracional, têm mães com maior repertório em HS. A correspondência entre resultados de HS de pais e filhos adolescentes (Comodo, 2012) ou crianças (Bolsoni-Silva et al., 2008) foi encontrada em outros estudos, indicando processos de modelação e modelagem de repertórios de habilidades sociais.

No conjunto, os dados indicam que os três adolescentes em conflito com a lei, que cometeram o mesmo tipo de infração, cumpriam modalidades de medida socioeducativa semelhantes, pelo mesmo período de tempo, apresentam escores diferenciados entre si quanto a Assertividade, Autocontrole, Conversação e Empatia.

Regularidades nos resultados dos três adolescentes em conflito com a lei foram verificadas quanto a menores dificuldades na apresentação de Conversação e maiores dificuldades em Autocontrole e Empatia.

Categorias de contingências comportamentais entrelaçadas (CCEs)

As categorias de CCEs elaboradas para as três díades nas três famílias avaliadas estão apresentadas na Tabela 5. As definições operacionais dos temas, ações principais e características estão descritas no Referencial para Categorização (Apêndice 6). A Tabela 6 apresenta categorias compartilhadas e específicas considerando as três famílias. A Tabela 7 apresenta categorias compartilhadas por pelo menos duas famílias, diferenciadas por tema, ação principal e características positivas e negativas. As Tabelas 8, 9 e 10 apresentam as categorias específicas de cada família com relação ao tema e ação principal.

A Tabela 6 apresenta as categorias de CCEs com definição da ação principal e temas, que são compartilhadas por pelo menos duas das três famílias avaliadas, bem como categorias específicas de cada família. Tais categorias podem se referir às díades ACL-mãe, ACL-irmão e ACL-amigo. Foram identificadas 13 categorias compartilhadas (diferenciadas por temas) o que indica alguma similaridade nas interações dos três adolescentes em conflito com a lei com familiares e amigos, ainda que os participantes tenham alcançado resultados diferenciados entre si na avaliação de repertórios de habilidades sociais (Figuras 4, 5 e 6). As categorias de CCEs compartilhadas correspondem, sobretudo, as interações com objetivos de aprovar, cooperar, conversar, desaprovar, ignorar, recomendar e solicitar. Verifica-se, portanto, a ocorrência de contingências comportamentais entrelaçadas com características semelhantes (quanto à ação principal e temas) em grupos com adolescentes em conflito com a lei (Famílias 1, 2 e 3), que cometeram a mesma conduta infracional e cumprem o mesmo período de engajamento em medida socioeducativa.

As categorias específicas da Família 1 dizem respeito a interações com impacto positivo para o desenvolvimento dos adolescentes, manutenção dos relacionamentos e consecução de objetivos sociais (p. ex. apoiar, estabelecer regras, negociar e fazer as pazes). Os resultados da Família 2 indicam uma menor variabilidade nas categorias de CCEs. Em relação à Família 3, são observadas algumas categorias com impacto negativo para os relacionamentos interpessoais, como por exemplo acusar e ofender. Os temas das categorias também estão associados a comportamentos de risco como furto, beber e uso de drogas.

Tabela 7.

Categorias de CCEs compartilhadas por pelo menos duas famílias e organizadas por díades, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N)

Categoria de CCE		Participantes								
Tema	Ação principal	Família 1			Família 2			Família 3		
		ACL-M	ACL-I	ACL-A	ACL-M	ACL-I	ACL-A	ACL-M	ACL-I	ACL-A
lazer	aceitar convite		P	P			P			
amizade	brincar		P	P		P	P			P
família	conversar	P	P		P			P		
namoro	conversar		P	P			P			
amizade	conversar		P			P				
lazer	conversar		P	P			P			P
escola	conversar	P	P			P				P
tarefa doméstica	cooperar	P	P			P				
escola	desaprovar				N			N		
drogas	desaprovar	N			N					
amizade	desaprovar	N			N			N		
gasto/dinheiro	desaprovar				N			N		
lazer	divertir	P	P			P				P
gastos/dinheiro	fazer compras	P	P		N	P				
família	ignorar				N			N	N	
amizade	recomendar	P						N		
escola	recomendar		P		N					
lazer	solicitar	P				P				
dinheiro/gastos	solicitar		P	P	N	P	P			

ACL: adolescente em conflito com a lei, I: irmão, M: mãe, A: amigo.

Na Tabela 7 comparações entre os resultados da Família 1 e Família 2 revelam doze categorias de CCEs com características positivas (contexto com nível baixo de coerção) e duas categorias com características negativas (contexto com nível elevado de coerção) em comum. A correspondência de CCEs em diferentes famílias, previamente discutida nos resultados da Tabela 6 é esclarecida na Tabela 7, com a distinção de características positivas e negativas das categorias. Nota-se, portanto, que as Famílias 1 e 2 compartilham categorias positivas de CCEs em maior número que categorias negativas. Com relação às categorias com características positivas pode-se ressaltar a ocorrência de conversar e cooperar (ação principal) associadas aos temas família, amizades e namoro, que ocorrem mais estritamente na díade ACL-irmão no caso da Família 2. A participação do ACL em CCEs com características positivas indicam que habilidades especialmente associadas à conversação e cooperação podem ser

apresentadas por ele sob controle de temas e interlocutores específicos, o que fortalece a hipótese do controle de apresentação de habilidades sociais por condições antecedentes (Gresham, 2009; Kuperminc & Allen, 2001). As duas categorias de CCEs com características negativas descrevem temas fundamentais na adolescência, a saber, o uso de drogas e a convivência com pares antissociais. Como tais interações ocorrem em um contexto coercitivo, supõe-se a dificuldade das mães em descrever, analisar comportamentos e consequências e monitorar (Ehrenselt et al., 2003), assim como, a baixa probabilidade do adolescente compartilhar as suas experiências sobre tais temas (Snyder & Huntley, 1990) .

Nas Famílias 1, 2 e 3 pode-se notar cinco categorias com características positivas em comum, apesar de ocorrerem estritamente na díade ACL-amigo no caso da Família 3. Comparações entre a Família 2 e Família 3 revelam cinco categorias com características negativas em comum, o que sugere a presença de controle e contracontrole coercitivo associado aos temas uso de drogas, amigos antissociais e voltar a estudar.

Os resultados da Família 1 indicam uma maior variabilidade de categorias positivas, parte delas apresentadas por mais de uma díade, como por exemplo, conversar sobre a escola, que ocorre nas díades ACL-M e ACL-I e conversar sobre namoro/ficar que ocorre nas díades ACL-I e ACL-A, o que ressalta a influência de adultos sobre a escolarização e trabalho e influência dos pares em atividades de lazer e relacionamentos (Salvo, 2010). Na Família 2, observa-se uma maior variabilidade de categorias positivas apresentadas pela díade ACL-irmão, bem como, o predomínio de categorias negativas na díade ACL-mãe. O relacionamento positivo entre irmãos propicia modelos positivos e fonte de apoio (Ardelt & Day, 2002), além de amenizar o impacto negativo de variáveis familiares (Brody, 2004). Com relação à Família 3, verifica-se a baixa

variabilidade de categorias, o que sugere o quanto as interações do adolescente em conflito com a lei com mãe e irmão são restritas.

Tabela 8.

Categorias específicas de CCEs da Família 1 organizadas por díade, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N)

Díade			Categoria de CCE		
ACL-M	ACL-I	ACL-A	Tema	Ação principal	Característica
x	x	x	problemas	apoiar	P
x			regras	aprovar	P
	x		lazer/ tarefas domésticas	desaprovar	N
x			amizades/lazer	estabelecer regra	P
x			amizades	evitar contato	P
	x		lazer/tarefas domésticas	fazer as pazes	P
x			lazer	informar	P
x			dinheiro/gastos/ tarefas domésticas	negociar	P
x			estágio	recomendar	P

ACL: adolescente em conflito com a lei, I: irmão, M: mãe, A: amigo.

Segundo a Tabela 8 as categorias de CCEs positivas específicas da Família 1 apresentadas na díade ACL-mãe revelam o estabelecimento de comportamentos desejáveis e indesejáveis, através, sobretudo de estabelecimento de regras, recomendação e negociação. Apesar do exame da Tabela 7 revelar episódios coercitivos entre o ACL e sua mãe, quanto ao uso de drogas e pares antissociais, a Tabela 8 indica também a ocorrência de episódios de consistência parental e interações caracterizadas por solicitar permissão, informar sobre atividades e evitar o contato com amigos que usam drogas. Diferentemente das demais famílias, observa-se na Família 1 a ocorrência de fazer as pazes e apoio em relação a problemas diversos. Os resultados sugerem que as interações do adolescente em conflito com a lei da Família 1 com os seus familiares é marcada por componentes de reciprocidade (Snyder & Huntley, 1990), tentativas de disciplina consistente, seguimento de regras e negociação, apesar da baixa frequência prevista na literatura (Ehrensaft et al., 2003).

Tabela 9.

Categorias específicas de CCEs da Família 2 organizadas por díade, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N)

Díade			Categoria de CCE		
ACL-M	ACL-I	ACL-A	Tema	Ação principal	Característica
x			futuro	ameaçar	N
		x	amizades	aprovar	P
	x		medida socioeducativa	conversar	P
x			estágio profissional	desaprovar	N
	x		família	desaprovar	N
		x	amizade	fumar cigarro	P

ACL: adolescente em conflito com a lei, I: irmão, M: mãe, A: amigo.

Segundo a Tabela 9, as poucas categorias que ocorrem em um contexto positivo correspondem às interações das díades ACL-irmão e ACL-amigo. Entretanto, diferentemente das demais famílias observa-se a ocorrência do tema “medidas socioeducativa” na interação entre ACL-irmão. A importância de tal tema reside no fato do adolescente em conflito com a lei compartilhar informações sobre atividades e companhias (Snyder & Huntley, 1990), ao mesmo tempo em que o irmão com repertório mais amplo de HS (conforme os resultados da Figura 4) pode fornecer formas sutis de aconselhamento. Com relação à díade ACL-mãe as interações que indicam apresentação de alternativas de comportamento com temas importantes, como escola e perspectivas de futuro, ocorrem em um contexto de coerção, com destaque para a categoria ameaça.

Tabela 10.

Categorias específicas de CCEs da Família 3 organizadas por díade, tema, ação principal e características positivas (P) e negativas (N)

Díade			Categoria de CCE		
ACL- M	ACL- I	ACL- A	Tema	Ação principal	Característica
x	x		furto	acusar	N
x	x		amizade	desaprovar	N
x			escola/estágio	ofender	N
		x	amizades	negociar	P
x			drogas	recomendar	P
	x		lazer	recusar	N
x			lazer	sair de casa sem aprovação	N
		x	lazer	beber	P

ACL: adolescente em conflito com a lei, I: irmão, M: mãe, A: amigo.

De acordo com a Tabela 10, as categorias de CCEs da Família 3 estão associadas ao enfrentamento de condições ou comportamentos de risco (p. ex. furto, amizades e drogas), no entanto, estas ocorrem em um contexto de acusações, ofensas e sair de casa sem aprovação, o que está em conformidade com outros estudos de indicam a aquisição e fortalecimento de controle coercitivo, especialmente em famílias em situação de risco (Ehenshaft et al, 2003; Patterson et. al., 1992). De acordo com Monahan et al (2009), adolescentes que apresentam comportamentos antissociais preferem associar-se a pares desviantes, e que essa preferência está associada ao aumento na probabilidade futura de se engajar em novas transgressões. Entre outros prejuízos destacados na literatura, comportamentos antissociais interferem na aquisição de comportamento pró-social e habilidades sociais (Gresham et al, 2006) por limitar o acesso a modelos de comportamento socialmente competente.

Relações entre categorias de CCEs e categorias de habilidades sociais

As associações entre as categorias de CCEs e categorias de habilidades sociais foram estabelecidas a partir de: (a) elementos contextuais das categorias de CCEs (contexto imediato e tema), que indicam quais habilidades sociais são comumente

esperadas em um dado grupo cultural e (b) compatibilidades entre as definições de Assertividade, Autocontrole, Conversação e Empatia e as definições operacionais das categorias de CCEs (Apêndice 6). Conforme discutido no capítulo 1, a apresentação de habilidades sociais favorece a qualidade e efetividade das interações sociais e ocorrem em um contexto de aprovação pelo grupo social. Portanto, opta-se pela análise das categorias de CCEs em que foram identificadas um contexto de baixa coerção (característica positiva). A descrição de quais categorias de habilidades sociais compõem as categorias de CCEs das díades ACL-mãe, ACL-irmão e ACL-amigo nas Famílias 1, 2 e 3 são apresentadas nas Tabelas 11, 12 e 13. A Figura 7 apresenta os resultados de relações entre categorias de HS e categorias de CCEs para as três famílias.

Tabela 11.

Resultados da Família 1 quanto as categorias de habilidades sociais associadas às categorias de CCEs

ACL-M	Díade			Tema	Categoria de CCE		Categoria de HS		
	ACL-I	ACL-A	Contexto		Ação principal	ASS	AUT	CON	EMP
	x	x	lazer	convidar para sair		aceitar convite		x	
x			problemas	descrever problemas no trabalho		apoiar			x
	x	x	problemas	descrever problemas com o pai		apoiar			x
	x	x	amizades			brincar*			x
x	x		família	refeições em família		conversar		x	
	x	x	namoro	durante festas		conversar		x	
		x	namoro	perguntar sobre namoro		conversar		x	
	x		amizades	perguntar sobre os amigos		conversar		x	
	x	x	lazer	convidar para sair		conversar		x	
x	x		estudo	perguntar sobre a escola		conversar		x	
		x	estudo	reclamar sobre a escola		conversar		x	
x			estudo	perguntar sobre as notas escolares		conversar		x	
x	x		tarefa doméstica	limpar a casa		cooperar			x
x	x	x	lazer			divertir*			x
x			amizades	descrever problemas de amigos que usam drogas		estabelecer regra	x		
x			lazer	sair para festas		estabelecer regra	x		
x			amizades	estabelecer regra amigos que usam drogas		evitar contato	x		
	x		lazer	discutir sobre o uso do videogame		fazer as pazes	x		
	x		tarefas	discutir sobre tarefas domésticas		fazer as pazes	x		
x	x		dinheiro/gastos			fazer compras			x
x			lazer	estabelecer regra- horário de voltar para casa		informar	x		
x			dinheiro/gastos	escolher roupas caras		negociar	x		
x			tarefas	se recusar a fazer tarefas domésticas		negociar	x		
x			amizades	ser procurado por amigos que usam drogas		recomendar	x		
x	x		estudo	reclamar da escola		recomendar	x		
x			lazer	estabelecer regra horário de voltar para casa		solicitar	x		
	x	x	dinheiro/gastos	receber dinheiro		solicitar	x		

*não foi possível a identificação de elementos de contexto.

De acordo com a Figura 4, os participantes da Família 1 apresentaram altos escores na habilidade social de Conversação. Conforme a Tabela 11, tal categoria também está relacionada a doze categorias de CCEs. Nas definições apresentadas pelo IHS e IHSA (instrumentos utilizados na coleta de dados), a categoria Conversação refere-se a repertórios comportamentais de iniciar e manter conversação em situações consideradas neutras, com risco mínimo de reação indesejável por parte do interlocutor (Del Prette & Del Prette, 2009).

A participação dos pais como uma audiência não-punitiva parece se refletir na qualidade da comunicação com os filhos adolescentes, caracterizada principalmente por interações frequentes, demandas apresentadas de pais para os filhos, como dos filhos para os pais e poucas restrições de temas (Henry et al., 2001; Sabbag, 2010). Como observado na Tabela 11 tanto a mãe como os filhos adolescentes com e sem histórico de medidas socioeducativas atuam como modelos e modelam repertórios de conversação. As habilidades de conversação também estão presentes nas categorias de CCEs da díade ACL-amigo. Conforme ressaltado por Burke e Laursen (2005), os relacionamentos de amizade provêm a base para o desenvolvimento de companheirismo e suporte.

Doze categorias de CCEs (p. ex. recomendar, estabelecer regra, negociar, fazer as pazes e solicitar) contêm elementos da categoria Assertividade e a maior parte delas ocorre na díade ACL-mãe. Respostas assertivas ocorrem no contexto de apresentação de opiniões, solicitação de mudança de comportamento e defesa dos próprios direitos (Del Prette, 2005; Teixeira, 2014) com considerável risco de reações indesejadas.

Nota-se também que poucas categorias de CCEs estão associadas às categorias de Autocontrole e Empatia. A habilidade social de autocontrole é evidenciada em situações coercitivas de exposição a críticas e sentimentos de frustração (Campos et al,

2014). A baixa ocorrência da classe autocontrole nas CCEs da Família 1 pode ser explicadas a partir do baixo nível de coerção identificado nas interações, que estabeleceriam ocasiões para respostas de manejo de frustração. Também, conforme discutido por Marquezine-Cunha e Tourinho (2010), as respostas assertivas, observadas em muitas das CCEs, podem ser consideradas como instâncias de respostas de autocontrole.

Tabela 12.

Resultados da Família 2 quanto as categorias de habilidades sociais associadas às categorias de CCEs

Díade			Tema	Categoria de CCE		Categoria de HS			
ACL-M	ACL-I	ACL-A		contexto	ação principal	ASS	AUT	CON	EMP
	x		tarefa doméstica	limpar a casa	cooperar				x
		x	amizade	criticar amigos que usam drogas	aprovar				x
	x	x	amizade		brincar*				x
x	x		família	refeições em família	conversar				x
	x	x	namoro	perguntar sobre namoro	conversar				x
	x		amizade	perguntar sobre amigos	conversar				x
	x		escola	perguntar sobre a escola	conversar				x
	x	x	medida socioeducativa	perguntar sobre a medida	conversar				x
	x		lazer	usar o computador	conversar				x
	x	x	lazer		divertir*				x
	x		dinheiro/gastos		fazer compras*				x
		x	amizade		fumar*				x
	x	x	dinheiro/gastos	receber dinheiro	solicitar		x		
	x		lazer	usar o computador	solicitar		x		

*não foi possível a identificação de elementos de contexto.

Observa-se na Tabela 12 que a maioria das categorias de CCEs estão associadas à categoria Conversação e são apresentadas na díade ACL-irmão e ACL-amigo. De acordo com a Figura 5, os participantes da Família 2 alcançaram melhores escores na categoria Conversação. Poucas categorias de CCEs estão associadas às categorias de Empatia e Assertividade. As habilidades de empatia, como uma resposta a discriminação de eventos privados de outrem, são essenciais ao fortalecimento da rede de suporte e acesso a reforçadores principalmente na adolescência (Campos et al., 2014). Conforme também destacado por outros autores (Schaffer et al., 2008; Spradlin

& Brady, 2008) o sucesso das interações sociais depende do quanto os indivíduos conseguem “se colocar na situação do outro” e responder apropriadamente a uma variedade de estímulos sociais.

Tabela 13.

Resultados da Família 3 quanto as categorias de habilidades sociais associadas às categorias de CCEs

Díade			Categoria de CCE		Categoria de HS				
ACL-M	ACL-I	ACL-A	Tema	contexto	ação principal	ASS	AUT	COM	EMP
		x	amizade		brincar*				
		x	lazer	convidar para sair	conversar				x
		x	escola	reclamar da escola	conversar				x
x			família	perguntar sobre a mudança de casa	conversar				x
		x	amizades	criticar amigos	negociar				x
x			drogas	perguntar sobre traficantes	recomendar		x		

*não foi possível a identificação de elementos de contexto.

Observa-se na Tabela 13, que a maioria das categorias de CCEs estão relacionadas com as categorias de Conversação e são identificadas nas interações entre ACL-amigo. Não há associação entre categorias de CCEs e categorias de Empatia e Autocontrole. No âmbito da conduta infracional, respostas assertivas e de autocontrole são relevantes para lidar com a influência dos pares especialmente em situações de decisões quanto a atividades de lazer (Ciariano et al, 2007). Respostas assertivas são requeridas de adolescentes em situações de lazer sem a supervisão de adultos, em função da alta probabilidade de valorização de comportamentos de risco por pares (Maruschi, Estevão & Bazon, 2013).

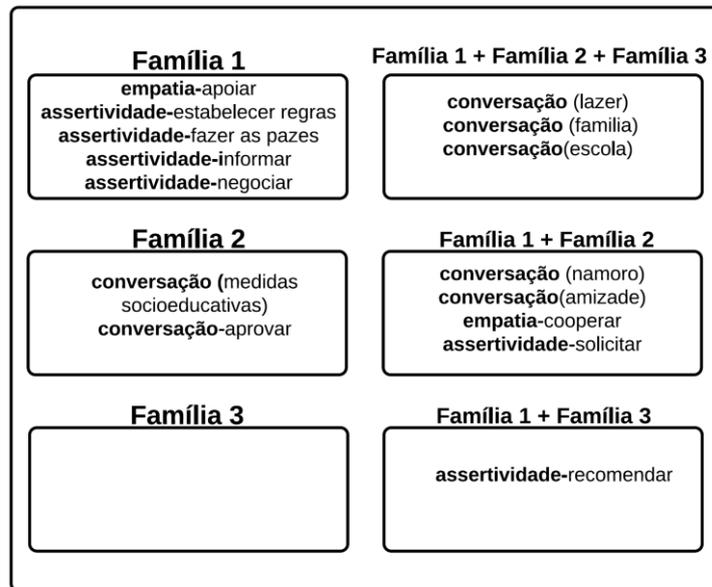


Figura 7. Síntese de resultados de relações entre categorias de HS (em negrito) e categorias de CCEs para as três famílias.

Na Figura 7 são observadas três categorias de CCEs, compartilhadas pelas Famílias 1, 2 e 3, que incluem habilidades de conversaço. As Famílias 1 e Família 2 compartilham categorias de CCEs, que incluem habilidades de Conversaço, Empatia e Assertividade. Com relação à Família 3 somente uma categoria de CCEs contém categoria de HS. Com relação à Família 2, as categorias de CCEs específicas incluem predominantemente habilidades de Conversaço, que ocorrem nas díades ACL-irmão e ACL-amigo (Tabela 11). As categorias de CCEs específicas da Família 1 são compostas por habilidades de Assertividade e Empatia e ocorrem nas três díades ACL-mãe, ACL-irmão e ACL-amigo (Tabela 10).

As habilidades de conversaço em situações neutras de aproximaço são consideradas como habilidades pré-requisito para o desenvolvimento de outras que envolvem asserço, defesa de direitos e risco de reaçço indesejada do interlocutor (Del Prette & Del Prette, 2005). Diferentemente das Famílias 2 e 3, os dados de CCEs da Família 1 indicam que as categorias CCEs incluem uma variabilidade maior de

categorias de habilidades sociais, o que corrobora com os resultados dos instrumentos de autorrelato de habilidades sociais. Um amplo repertório de habilidades sociais pode ser considerado como um fator de proteção à persistência de prática infracional de maior diversidade e severidade, conforme a discussão da importância da avaliação do engajamento infracional (Bazon & Maruschi, 2012) ressaltada no capítulo 1.

Produtos agregados

Em termos conceituais, produtos agregados são resultados gerados pelas respostas de mais de uma pessoa (Sampaio & Andery, 2010). Presume-se que a análise de contingências individuais do ACL pode ser complementada pela análise das CCEs na explicação dos resultados, ou produtos agregados da medida socioeducativa. Os dados de produtos agregados (objetivos e resultados parciais da medida socioeducativa) para cada família são descritos na Tabela 14. As relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados para cada família são apresentadas nas Tabelas 15, 16 e 17.

Tabela 14.

Resultados parciais das três famílias (comparando o início e após quatro meses de engajamento na medida socioeducativa) quanto aos objetivos gerais da medida socioeducativa

Família	Objetivos gerais da intervenção socioeducativa											
	Interesses culturais/esportivos		Qualidade do relacionamento familiar		Amizades		Interesses profissionais		Cursos profissionais		Escola	
	Início	Após o 4º mês	Início	Após o 4º mês	Início	Após o 4º mês	Início	Após o 4º mês	Início	Após o 4º mês	Início	Após o 4º mês
Família 1	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S	N	S
Família 2	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Família 3	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

S: sim, N: não

De acordo com a Tabela 14, a Família 1 alcançou três de seis objetivos, tais como, fazer novos amigos sem histórico de medida socioeducativa, matricular-se em

curso profissionalizante e voltar para a escola. Os resultados parciais da Família 2 e Família 3 não demonstram mudanças em relação aos objetivos gerais da intervenção socioeducativa. Portanto, de acordo com resultados parciais, parte dos produtos agregados desejáveis da intervenção socioeducativa foram alcançados somente pela Família 1.

Tabela 15.

Resultados de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados da Família 1. Os resultados estão organizados por tema, categoria de CCE e transcrições. Entre parênteses o respondente da entrevista.

Tema	Categoria de CCE	Transcrição (indicativos de resultados e/ou consequências)
ACL-mãe		
problemas	apoiar	P- Eu acho é a nossa amizade, nos damos bem, temos essa liberdade um com o outro. Temos confiança (<i>mãe</i>)
regras	aprovar	P-Em relação ao horário foi bom pra todo mundo. Porque se um chega e o outro não chega acaba acordando. Tinha briga quando eu acordava o meu irmão (<i>adolescente</i>)
amizades /lazer	estabelecer regra	P-Que ela tá se preocupando. “Quero vocês aqui até tal hora” (<i>mãe</i>). Que alguma mãe não tá nem ligando (para o que o filho faz) (<i>adolescente</i>)
escola	conversar	P-Tem gente lá (professores) que fala que eu nunca devia ter envolvido com o pessoal de drogas, que eu não sou igual eles (<i>adolescentes que usam drogas</i>) (<i>adolescente</i>)
família	conversar	P-A convivência com ele é a coisa mais fácil do mundo. Imagina né se a gente brigasse, ficasse sem conversar, você imagina... daí ele vai pra rua mesmo... (<i>mãe</i>). Então eu faço de tudo para resolvermos tudo dentro de casa, pra ninguém sair chateado de dentro de casa (<i>mãe</i>) P- convivência normal, às vezes ela fala assim, reclama, mas normal. Tem carinho assim (<i>adolescente</i>)
tarefas domésticas	cooperar	P-Ele fala firme com os irmãos, ele me ajuda nessa parte com os menores (<i>mãe</i>)
amizade	desaprovar	N-Não sei porque que ela não gosta deles. Eu não levo mais amigo em casa, mas tô andando com eles (<i>adolescente</i>)
drogas	desaprovar	N-Acho que ela poderia confiar mais na gente (ele e no irmão). Acreditar mais que não mexo mais com drogas (<i>adolescente</i>)
amizade	recomendar	P- De cuidar da gente, se preocupar. Tá cheio de gente aí que não liga para os filhos (<i>adolescente</i>)
escola	recomendar	P-Tenho boas notícias dele na rua, não sabem como ele caiu nessa (cometer infração) (<i>mãe</i>)
ACL- irmão		
problemas	apoiar	P- A gente anda junto para cima e para baixo no bairro mesmo, quase todo dia. Estamos sempre juntos (<i>adolescente</i>)
lazer/ tarefas domésticas	desaprovar	P- É normal, é gente boa, companheiro (<i>irmão</i>)
escola	conversar	P-Gente boa, jeito de tratar agente, dá conselho (<i>adolescente</i>)
família	conversar	P-Não tem nada de ruim andar junto, normal, uma amizade de irmão. A gente se entende bem (<i>irmão</i>)
ACL-amigo		
amizade	brincar	P-Bom ter alguém pra distrair. Tirar sarro dos outros, ele fica me zoando, eu também. Tudo na boa (<i>adolescente</i>)
lazer	divertir	P-Isso, da gente pensar igual (risos). A gente quer ter moto também. Ele já anda de moto aí direitinho. Já peguei a moto dele umas vezes (<i>adolescente</i>)

De acordo com a Tabela 15, as transcrições de aspectos positivos das interações da díade ACL-mãe indicam que a mãe utilizou termos como “amizade”, “liberdade”, “preocupação” e “confiança”. Tais termos estavam associados às transcrições que geraram as categorias de CCEs de apoiar, conversar e recomendar. Um relacionamento de confiança e preocupação entre pais e filhos pode ser considerado como um resultado de longo prazo que mantém todo o entrelaçamento das contingências individuais. As hipóteses de que tal resultado só ocorre em função das categorias de CCEs identificadas correspondem a uma questão empírica de pesquisa, entretanto, encontram respaldo no suporte interpessoal como uma das funções e produtos agregados da família (Glenn, 1986/2005). O adolescente em conflito com a lei também utilizou os termos “cuidado” e “preocupação” como aspectos positivos das interações que estabelece com a sua mãe. Contudo, também mencionou “desconfiança” como um aspecto negativo das interações de desaprovação de amigos que usam drogas. No relacionamento com o irmão, o adolescente em conflito com a lei destacou a “amizade” e “cuidado” e com o amigo relatou oportunidades de diversão e distração.

Tanto a mãe como o adolescente em conflito com a lei destacaram consequências providas por outras pessoas (vizinhos e professores) na forma de elogios ao comportamento do ACL como aspectos positivos da categoria de CCE de conversar sobre a escola. A relação entre CCEs e produtos agregados pode ser estabelecida pela mediação de comportamentos de outros indivíduos em casos de número maior de pessoas envolvidas, resultados de longo prazo e/ou reforçadores de pequena magnitude para os indivíduos (Sampaio & Andery, 2010).

Tabela 16.

Resultados de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados da Família 2. Os resultados estão organizados por tema, categoria de CCE e transcrições

Tema	Categoria de CCE	Transcrição (indicativos de resultados e/ou consequências)
ACL-mãe		
estágio profissional	desaprovar	N-Ele não quer ouvir ... também não falo mais. Vai ter que buscar emprego sozinho de qualquer jeito (<i>mãe</i>)
amizade	desaprovar	P-eu com a minha mãe eu sei que eu posso confiar. Com os parceiros não. Eu não sei o que pode acontecer amanhã (<i>adolescente</i>)
Escola	desaprovar	P-Nas horas ruins ela tá do meu lado. Uma pessoa que eu posso contar. São poucas pessoas que a gente pode contar (<i>adolescente</i>)
dinheiro/gastos	desaprovar	P-Tenho que comprar as coisas pra ele, mesmo não querendo. Tenho medo que tire as coisas daqui (da casa) pra comprar o que ele quer (<i>mãe</i>)
ACL- irmão		
Escola	conversar	N-queria que a gente conversasse mais. Tem um pouco de distância da gente (<i>irmão</i>)
ACL-amigo		
Lazer	conversar	P- “anda” igual eu né. Pensa da mesma forma que eu penso (<i>adolescente</i>)

Segundo os dados da Tabela 16, a mãe descreveu como aspecto negativo da categoria desaprovar-gastos o fato de ter que “comprar algumas coisas para o filho”, para evitar que ele venda os objetos da casa para comprar o que deseja. Em relação a categoria desaprovar-estágio profissional a mãe descreveu como aspecto negativo que o filho terá “que procurar emprego sozinho”. O irmão do adolescente em conflito com a lei relatou como aspecto negativo a “distância” no relacionamento. Sampaio e Andery (2010, p.188) ressaltam que “uma resposta individual pode não afetar sensivelmente o produto agregado para o qual contribui (...) produtos agregados desse tipo geralmente não afetam os comportamentos que os produziram, continuando a serem produzidos enquanto as contingências individuais se mantiverem”. Conforme também discutido no capítulo 2, produtos agregados que causam insatisfação podem ser selecionados por

demandas de outros grupos (Malott & Glenn, 2006), devido aos seus efeitos deletérios de longo prazo. Portanto, os relatos da mãe indicam situações nas quais os indivíduos não identificam a participação dos seus comportamentos para um determinado resultado, como por exemplo, ter que comprar o que o filho deseja ou retirar o apoio na busca de estágio profissional, o que pode trazer benefícios para o indivíduo, mas podem trazer efeitos deletérios para outros indivíduos envolvidos em suas relações sociais (Vendramini & Benvenuti, 2010).

O adolescente em conflito com a lei, por sua vez, relatou aspectos positivos das CCEs da díade ACL-mãe ao utilizar os termos “ter em quem confiar” e “ter com quem contar”. Assim como discutido com a Família 1, há a menção de aspectos de suporte emocional como resultados, a despeito de efeitos negativos imediatos das interações para o indivíduo. Sobre a díade ACL-amigo, o adolescente em conflito com a lei mencionou o “pensar da mesma forma” como um aspecto positivo, ressaltando como produtos esperados nos relacionamentos com amigos, as funções de companheirismo e reciprocidade já destacadas na literatura (Burk & Laursen, 2005; Sullivan, 2013).

Tabela 17.

Resultados de relações entre categorias de CCEs e categorias de produtos agregados da Família 3. Os resultados estão organizados por tema, categoria de CCE e transcrições

Tema	Categoria de CCE	Transcrição (indicativos de resultados e/ou consequências)
ACL-mãe		
amizade	desaprovar	N-Ele se afastou da família toda. Ele não participa das coisas de família, ele não quer se enturmar (<i>mãe</i>)
família	ignorar	N-A gente não se fala. Fica um tempo sem se falar (<i>adolescente</i>)
ACL-irmão		
furto	acusar	N-Queria ter mais paciência falar mais com ele, porque ele é meu único irmão, mas pra mim acabou (<i>irmão</i>)
amizade	desaprovar	N-De uns dois anos pra cá, ele tá excluindo a gente (<i>irmão</i>)
lazer	recusar	N-Não tem convivência. Eu meio excludo ele, porque fala, fala e ele não escuta (<i>irmão</i>) N-É muito difícil estar com ele. Não, não gosto de sair com ele (<i>adolescente</i>)
família	ignorar	N-A gente tem a minha mãe, avó, madrinha sempre cuidaram da gente, só ele foi usar drogas, se afastou de tudo aqui (<i>irmão</i>)
ACL-amigo		
amizade	brincar	P- Eles me entendem. O que eu penso eles também pensam. A gente conversa se dá bem (<i>adolescente</i>)

De acordo com a Tabela 17, a mãe descreveu como aspecto negativo da categoria desaprovar o “afastamento” do filho em relação à rotina familiar. O adolescente em conflito com a lei também descreveu como aspecto negativo da categoria ignorar o afastamento em relação à mãe. Com relação à díade ACL-irmão, os participantes relataram como aspecto negativo o afastamento de um em relação ao outro. Segundo Sampaio e Andery (2010) “analogamente ao comportamento individual, contingências comportamentais entrelaçadas envolvendo retroação podem tanto ser selecionadas pelos seus produtos agregados e recorrer (ou re-ocorrer), como, pelo contrário, podem se enfraquecer e desaparecer” (p. 188). Portanto, presume-se que se os participantes forem sensíveis a produção do distanciamento entre irmão e entre mãe e filho, aqui definido como produto agregado, as categorias de CCEs de ignorar e/ou

desaprovar podem deixar de ocorrer. A supressão de tais categorias de CCEs também dependerá da magnitude do reforçamento dos comportamentos individuais envolvidos e do reforçamento provido por outros indivíduos que mantêm o entrelaçamento (Brocal, 2010; Magalhães, 2013).

Com relação à díade ACL-amigo, o adolescente em conflito com a lei mencionou assim como o fez o adolescente em conflito com a lei da Família 2, o entendimento como um aspecto positivo, ressaltando como produtos esperados nos relacionamentos com amigos, as funções de companheirismo e reciprocidade já destacadas na literatura (Burk & Laursen, 2005; Sullivan, 2013). Diferentemente das demais famílias, que não atingiram resultados esperados como produtos agregados da medida socioeducativa, observa-se na Figura 8 que as CCEs da Família 1 dizem respeito ao estabelecimento de regras, sugestão de curso de ação (recomendação), negociação, afastamento de pares antissociais e apoio mútuo. Tais resultados trazem maiores indicativos da importância de uma rede de suporte intra e extra familiar na consecução dos objetivos da medida socioeducativa. Em suma, grupos formados por adolescentes em conflito com a lei, familiares e amigos com repertório mais amplo de HS (assertividade, autocontrole, conversação e empatia) e que, se engajam em interações de negociação, conversação, apoio, cooperação, estabelecimento de regras, afastamento de pares antissociais têm maior probabilidade de consecução dos objetivos da medida socioeducativa.

Discussão Geral

Segundo o modelo construcional de Goldiamond comportamentos classificados como “patológicos” ou “disfuncionais”, apesar de relacionado a um alto custo de resposta, que pode colocar a pessoa e a comunidade em risco, são mantidos por reforçamento disposto pelo ambiente (Layng, 2009). Assim, o foco da avaliação e intervenção não deveria se restringir aos comportamentos problemáticos, mas sim, na ampliação do repertório comportamental, a partir do aumento de comportamentos alternativos equivalentes e refinamento do controle discriminativo (Goldiamond, 2002).

Um comportamento é classificado como habilidade social quando atende aos critérios de competência social (Del Prette & Del Prette, 2010), isto é, quando está alinhado a consequências favoráveis ao grupo. Os critérios de competência social são importantes na avaliação de comportamentos, pois a consecução de objetivos sociais, que desconsiderem direitos alheios pode ocorrer em formas mais sutis de comportamento antissocial, especialmente os que não empregam violência.

As dificuldades na apresentação de comportamento socialmente competente são orientadas pelas hipóteses de procedimento ineficazes de modelagem (déficit de repertório), falta de antecedentes apropriados (falha no controle de estímulos ou influência de variáveis motivacionais) e falta de suporte do ambiente (consequências ineficazes ou concorrentes) (Gresham, 2009; Gresham et al., 2006; Kuperminc & Allen, 2001). No caso de crianças e adolescentes, a combinação de tais hipóteses auxilia na explicação dos processos responsáveis pela apresentação de comportamento antissocial e comportamento socialmente competente em diferentes contextos. Em amostras não clínicas os constructos competência social e comportamento antissocial são fortemente e

inversamente correlacionadas, o que parece não ocorrer em amostras expostas a situação de risco (Leve et al., 2002; Sorlie et al. (2008).

A literatura referenciada aponta a influência da família (pais e irmãos) e pares (amigos) tanto na aquisição de comportamento antissocial como em comportamento socialmente competente. Algumas famílias, entretanto, por estarem sob influência de múltiplas condições de risco, têm dificuldades no treino de repertório socialmente competente nas dimensões instrumentais e ético-moral, que estão em direção opostas a desconsideração dos direitos de outrem e busca por gratificações imediatas, presentes na definição do comportamento antissocial.

Em se tratando de adolescentes em conflito com a lei, a hipótese de déficit de repertório tem sido mais investigada do que as demais, culminado em detalhados procedimentos de intervenção com vistas a ampliação de repertório social. Neste estudo, os resultados de avaliação de categorias de HS, a partir de instrumentos padronizados, indicam que os três adolescentes em conflito com a lei, que cometeram o mesmo tipo de infração, que cumpriam modalidades de medida socioeducativa semelhantes, pelo mesmo período de tempo, e seus familiares (mãe e irmão) apresentam dificuldades e repertórios diferenciados entre si quanto a Assertividade, Autocontrole, Conversação e Empatia. Dentre as regularidades observadas estão a apresentação frequente de habilidades exigidas em situações neutras de aproximação, comunicação (Conversação) pela mãe, irmão e adolescente em conflito com a lei e dificuldades em Autocontrole e Empatia, principalmente pelo adolescente em conflito com a lei. Os resultados apresentados corroboram com outros estudos que verificaram baixos escores em empatia (Del Prette, Teodoro & Del Prette, 2014) e correlações negativas entre autocontrole e comportamento antissocial (Benda, 2005) em adolescentes em conflito com a lei.

Padrões de relacionamento interpessoal podem ser entendidos como produtos comportamentais selecionados e transmitidos entre indivíduos de uma mesma família e, portanto, podem ser investigados a partir de unidades de análise comportamental de fenômenos sociais. Nas análises de metacontingências familiares, Naves (2008) e Fogaça (2013) expandiram as díades comumente investigadas, incluindo os irmãos como importante fonte de influência e coletaram parte dos dados através de entrevistas com os participantes. No estudo de Naves (2008), foram encontradas diferenças nas frequências de categorias de CCEs a depender da faixa etária dos filhos (pais interagiram mais com filhos mais novos) e as análises revelaram a reprodução de um modelo tradicional de família (a mãe como responsável principal por cuidar dos filhos e da casa). No estudo de Fogaça et al. (2013), as categorias de CCEs entre mãe e filho sem histórico de infração foram mais frequentes e com conteúdo menos coercitivo se comparado às categorias do filho com histórico de infração, que estavam exclusivamente associadas aos temas, uso de drogas e comportamento antissocial. Neste estudo, os resultados de identificação de categorias de CCEs indicaram maior variabilidade de categorias positivas, parte delas apresentadas por mais de uma díade na Família 1, maior variabilidade de categorias positivas apresentada pela díade ACL-irmão e o predomínio de categorias negativas na díade ACL-mãe, na Família 2. e poucas categorias, predominantemente negativas, na Família 3.

O exame de CCEs também pode indicar como as habilidades de assertividade, autocontrole, conversação e empatia são fortalecidas por processos de modelagem e modelação, em interações regulares do adolescente em conflito com a lei com seus pais, irmãos e amigos. Os dados deste estudo mostram que as restritas interações do adolescente em conflito com a lei da Família 3, com membros familiares e amigo, incluem componentes, em sua maioria relacionadas a Conversação. As categorias de

CCEs identificadas na Família 2 incluem predominantemente habilidades de conversação, que ocorrem nas díades ACL-irmão e ACL-amigo. A impulsividade na adolescência pode influenciar na prática infracional ao interferir na capacidade de avaliação de consequências (White et al., 1994). As dificuldades na apresentação de respostas assertivas e de autocontrole pela mãe e filhos com e sem histórico de medida socioeducativa podem ser decorrentes de formulação de autorregras impulsivas, regras emitidas por grupos sociais que estabelecem uma conduta impulsiva e/ou agressiva e modelo de comportamento impulsivo fornecido pelo grupo (Zin et al., 2013). As categorias de CCEs da Família 1 sugerem que tanto a mãe quanto os filhos adolescentes com e sem histórico de medidas socioeducativas, atuam como modelos e modelam repertórios de comunicação, assertividade e empatia.

As políticas do atendimento socioeducativo estabelecem demandas para comportamento socialmente competente, especialmente através da progressão para níveis mais elevados de escolarização, participação em grupos da comunidade e identificação de interesses profissionais, aqui definidos como produtos agregados da medida socioeducativa. Entretanto, somente os participantes da Família 1, que alcançaram escores mais elevados em HS (assertividade, autocontrole, conversação e empatia) e se engajaram em interações de negociação, conversação, apoio, cooperação, estabelecimento de regras, afastamento de pares antissociais, conseguiram alcançar alguns dos objetivos da medida socioeducativa.

As análises interpretativas de produtos agregados gerados, a partir das categorias de CCEs identificadas em cada família, indicaram que: a) os participantes da Família 1 relataram resultados de preocupação e confiança, b) na Família 2 foram destacados aspectos de confiança e afastamento e c) na Família 3 houve o destaque para o afastamento como resultado das CCEs entre o adolescente em conflito com a lei e seu

irmão e mãe. Os resultados dos estudos experimentais descritos no capítulo 2 sugerem que consequências individuais de alta magnitude podem dificultar a seleção de CCEs, que geram produtos agregados desejáveis. A produção de resultados que gerarão prejuízos para os indivíduos podem se manter enquanto as CCEs forem selecionadas por consequências externas providas por outros grupos (Malott & Glenn, 2006). Entretanto, em um processo cascata, mudanças em contingências individuais podem causar alguns ajustes nas CCEs, os quais por sua vez, terão um impacto nos produtos agregados (Glenn, 2004). A estrutura do entrelaçamento determinará a maior ou menor facilidade de alterar a produção agregada.

Ao considerar macrocontingências e metacontingências, o principal desafio é descrever o conjunto de contingências estabelecidas em um sistema cultural e selecionar aqueles que são mais eficazes na promoção de mudanças de comportamentos específicos em um grupo (Malagodi & Jackson, 1989). No caso deste estudo, o conjunto de contingências comportamentais entrelaçadas de grupos sociais, que incluem o adolescente em conflito com a lei, sugere que a prevalência de interações com baixo nível de coerção, que ocorrem diante de diferentes interlocutores (familiares e amigos), que incluam, no mínimo, habilidades de conversação e assertividade no estabelecimento de regras, negociação, suporte e comunicação, está associado a um maior engajamento e consecução de objetivos da medida socioeducativa.

Investimentos com a população de adolescentes em conflito com a lei têm se concentrado na avaliação e promoção de classes de HS, com indicativos de melhoras nas habilidades treinadas, enfatizando o ambiente familiar como contexto natural, associados à redução de reincidência, ainda que com pouca ênfase no impacto de inserção em outros contextos sociais com adultos e pares significativos. O impacto das HS treinadas em

outros contextos e condições motivacionais associadas a apresentação de HS são importantes questões norteadoras para futuros estudos.

Como contribuições deste trabalho destacam-se a investigação inserida na área de comportamento antissocial/prática infracional, como um fenômeno de considerável relevância social, elaboração de um sistema de categorização de contingências comportamentais entrelaçadas, análise de diferentes díades, incluindo pares com (amigo) e sem histórico de conduta infracional (irmão) e busca por indicativos de relação entre categorias de contingências comportamentais entrelaçadas e categorias de produtos agregados. Conforme defendido por pesquisadores da área de interface do Direito e Psicologia, o desenvolvimento de referenciais de avaliação e intervenção em condições e comportamentos de risco e necessidades respaldará serviços mais apropriados ao risco de engajamento infracional dos adolescentes (Bazon & Maruschi, 2012). Ressalta-se, como limitações desta pesquisa, o uso de medidas de autorrelato, inclusão de poucos participantes e poucas medidas objetivas de produtos agregados internos e externos à família.

Como propostas para pesquisas futuras destaca-se o refinamento dos roteiros de entrevista utilizados, especialmente em relação às questões sobre produtos agregados, a proposta de cenários comportamentais para avaliação de habilidades sociais e CCEs e avaliação da capacidade preditiva dos roteiros de entrevistas e sistema de categorização para a definição de características comportamentais indicadores de resultados satisfatórios de medidas socioeducativas.

Referências

- Ackerman, B. P., D'Eramo, K. S., Umylny, L., Schultz, D., & Izard, C. E. (2001). Family structure and the externalizing behavior of children from economically disadvantaged families. *Journal of Family Psychology, 15*(2), 288-300.
- Alloway, T. P., Lawrence, A., & Rodger, S. (2014). Antisocial behavior: Exploring behavioral, cognitive, and environmental influences on expulsion. *Applied Cognitive Psychology, 27*(4), 520-526.
- Ardelt, M., & Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *The Journal of Early Adolescence, 22*(3), 310-349.
- Banaco, R. A. (2002). Estratégias de condução de grupos de apoio. In: Denis Roberto Zamignani; Maria Cecília Labate. (Org.). *A vida em outras cores* (p. 79-88). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The encyclopedia of adolescence, 2*, 746-758.
- Bazon, M. R., & Maruschi, M. C. (2012). Algumas das demandas do direito à psicologia na área da infância e da adolescência: desafios e possibilidades. *Revista da Defensoria Pública, 5*(1), 33-51.
- Benda, B. B. (2005). The robustness of self-control in relation to form of delinquency. *Youth & Society, 36*(4), 418-444.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist, 67*(4), 257-271.

- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, *10*, 125-142.
- Borba, A., da Silva, B. R., dos Anjos Cabral, P. A., de Souza, L. B., Leite, F. L., & Tourinho, E. Z. (2014). Effects of exposure to macrocontingencies in isolation and social situations in the production of ethical self-control. *Behavior and Social Issues*, *23*, 5-19.
- Branco, B., & Wagner, A. (2009). Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*(2), 557-566.
- Brasil (2011). SINASE. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Brasília: Conanda/Unicef.
- Brocal, A. L. (2010). *Análogos experimentais de metacontingência: O efeito da retirada da consequência individual*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Brody, G. H. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(3), 124-126.
- Burk, W., & Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(2), 156-164.
- Campos, J. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Depressão na adolescência: habilidades sociais e variáveis sociodemográficas como fatores de risco/proteção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *14*, 408-428.

- Candem, C. M. & Ludwig, T. D. (2013). Absenteeism in health care: using interlocking behavioral contingency feedback to increase attendance with certified nursing assistants. *Journal of Organizational Behavior Management*, 33(3), 165-174.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wilkinson, J. L., & Beal, S. J. (2011). The longitudinal relationships between rural adolescents' prosocial behaviors and young adult substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1192-1202.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37(4), 359-366.
- Ciairano, S., Rabaglietti, E., Roggero, A., Bonino, S., & Beyers, W. (2007). Patterns of adolescent friendships, psychological adjustment and antisocial behavior: The moderating role of family stress and friendship reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 539-548.
- Comodo, C. N. (2012). *Intergeracionalidade das habilidades sociais entre pais e seus filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Conner, B. T., Stein, J. A., & Longshore, D. (2009). Examining self-control as a multidimensional predictor of crime and drug use in adolescents with criminal histories. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 36(2), 137-149.
- Danna, M. F. & Matos, M. A. (1999). *Ensinando observação: Uma introdução* (6ª ed.). São Paulo: Edicon.

- De Kemp, R. A., Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R. C., & Scholte, R. H. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(1), 5-18.
- Deković, M., Janssens, J. M., & As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42*(2), 223-235.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del- Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., (2009). *Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 1*(2), 38-49.
- Del Prette, Z. A. P., Rocha, M. M., Silvaes, E. F. M., & Del Prette, A. (2012). Social skills and psychological disorders: converging and criterion-related validity for ysr and ihsa-del-prette in adolescents at risk. *UniversitasPsychologica, 11*(3), 941-955.
- Del Prette, Z. A. P., Teodoro, M., & Del Prette, A. (2014). Social skills of adolescents: convergent validity between IHS-Del-Prette and MESSY. *Estudos de Psicologia (Campinas), 31*(1), 15-24.

- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: the benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66, 333-350.
- Ehrensaft, M. K., Wasserman, G. A., Verdelli, L., Greenwald, S., Miller, L. S., & Davies, M. (2003). Maternal antisocial behavior, parenting practices, and behavior problems in boys at risk for antisocial behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 12(1), 27-40.
- Ellis, P. L. (1982). Empathy: A factor in antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(1), 123-133.
- Fagundes, A. J. F. M. (1999). *Definição, descrição e registro do comportamento*. São Paulo: Edicon.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190.
- Farrington, D. P., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Kalb, L. M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency. *Journal of Adolescence*, 24(5), 579-596.
- Fogaça, F. F. S., Benvenuti, M.F.L., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Social skills in interlocking behavioral contingencies: the case of young offender's families*. In: Seventh International Conference - Association for Behavior Analysis International, 2013, Merida- Mexico. Conference Book.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juizes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81-90.
- Glenn, S. S. (2004). Individual behavior, culture, and social change. *The Behavior Analyst*, 27, 133-151.

- Goldiamond (2002). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by Applied Behavior Analysis. *Behavior and Social Issues, 11* 132-154 (originalmente publicado em 1974), *Behaviorism, 2*, 1- 84.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F.M., Cook, C.R., Crews, S.D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders, 30*, 19-33.
- Hanna, E. S., & Ribeiro, M. R. (2005). Autocontrole: um caso especial de comportamento de escolha. *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*, 175-186.
- Hazel, J. S., Schumaker, J. B., Sherman, J. A., & Shledon-Wildgen, J. (1982). Group training for social skills: a program for court-adjudicated, probationary youths. *Criminal Justice and Behavior, 9*, 35–53.
- Heimberg, R. G., Harrison, D. F., Goldberg, L. S., Desmarais, S., & Blue, S. (1979). The relationship of self-report and behavioral assertion in an offender population. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 10*(4), 283-286.
- Henry, D. B., Tolan, P. H., & Gorman-Smith, D. (2001). Longitudinal family and peer group effects on violence and nonviolent delinquency. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(2), 172-186.

- Houmanfar, R., & Rodrigues, N. J. (2006). The metacontingency and the behavioral contingency: Points of contact and departure. *Behavior and Social Issues, 15*(1), 13-30.
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 403-428.
- Kuperminc, G.P, & Allen, J. P. (2001). Social orientation: Problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 30*, 597–622.
- Layng, T. J. (2009). The search for an effective clinical behavior analysis: The nonlinear thinking of Israel Goldiamond. *The Behavior Analyst, 32*(1), 163-184.
- Lê-Blanc, L. A., Coates, A. M., Daneshar, S., Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*, 253-257.
- Leve, L. D., Pears, K. C., & Fisher, P. A. (2002). Competence in early development. In Reid, J.B.; & Patterson, G.R. (Ed), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 45-64). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Losel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 587*(1), 84-109.

- Magalhães, F. G. (2013). *Efeitos da incompatibilidade entre consequências individuais e culturais em análogos experimentais de metacontingências*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Malagodi, E. F., & Jackson, K. (1989). Behavior analysts and cultural analysis: Troubles and issues. *The Behavior Analyst*, *12*(1), 17-33.
- Malott, M. E. & Glenn, S. S. (2006). Targets of intervention in cultural and behavioral change. *Behavior and Social Issues*, *15*, 31-56.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: Interpretação analítico comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(2), 295-304.
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2012). Risco de persistência na conduta infracional em adolescentes: estudo exploratório; Persistency risk in the offender conduct in adolescents: exploratory study. *Estud. psicol.(Campinas)*, *29*(1), 679-687.
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2013). Aplicação de medidas socioeducativas em adolescentes: avaliação auxiliar às tomadas de decisão. *Psico*, *44*(3), 453-463.
- McDowell, J. J. & Caron, M. L. (2010). Bias and undermatching in delinquent boys' verbal behavior as a function of their level of deviance. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *93*, 471-483.
- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009). Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during the transition to adulthood. *Developmental Psychology*, *45*(6), 1520.

- Naves, A. R. C. X. (2008). *Contingências e metacontingências familiares: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares predictoras do comportamento anti-social em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 213-219.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*. Castalia Publishing.
- Pelaez, M. (2001). Morality as a system of rule-governed behavior and empathy. *Behavior Development Bulletin*, 1, 8-14.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Reimer, D., Housmanfar, R., Candido, A., Shonkwiler, G., Jacobs, N., Tolles, R., & Piasecki, M. (2013). *Utilizing faculty feedback to inform ongoing organizational change: an analysis and response to faculty concerns*. In: 39th Annual Convention of Association for Behavior Analysis International, Minneapolis, Minnesota. Conference Book.
- Sá, D. G. F. D., Curto, B. M., Bordin, I. A. S., & Paula, C. S. D. (2009). Exposição à violência como risco para o surgimento ou a continuidade de comportamento antissocial em adolescentes da região metropolitana de São Paulo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 179-188.
- Sabbag, G. M. (2010). *Análise das práticas e das habilidades sociais educativas maternas na interação com os filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

- Salvo, C. G. D. (2010). *Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e risco à saúde em adolescentes*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sampaio, A. A. S. & Andery, M. A. P. A. (2010). Comportamento social, produção agregada e prática cultural: uma análise comportamental de fenômenos sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 183-192.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Spoth, R., & Simons, R. L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development*, 73, 175–195.
- Schaffer, M., Clark, S. and Jeglic, E.L. (2008). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime and Delinquency*, 586-589.
- Schindler, H. D. (2008). Theory of mind: an overview and behavioral perspective. *The Psychological Record*, 59, 435-448.
- Serna, L. A., Schumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon, J. B. (1991). In-home generalization of social interactions in families of adolescents with behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(4), 733-746.
- Silveira, F. F., Bolsoni-Silva, A. T., & Meyer, S. B. (2010). Therapist's directive and nondirective behavior: analysis of their effects in a parent training group. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(2), 124-133.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1953).

- Snow, P. C., & Powell, M. B. (2008). Oral language competence, social skills and high-risk boys: what are juvenile offenders trying to tell us? *Children & Society*, 22(1), 16-28.
- Sorlie M, Hagen K.A, & Ogden T. (2008). Social competence and antisocial behavior: continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.
- Spradlin, J. E., & Brady, N. (2008). A behavior analytic interpretation of theory of mind. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 335-350.
- Snyder, J. J., Chrepferman, L. P., Bullard, L., Mceachern, A. D. & Patterson, G. R (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*, 24, 1117–1138.
- Snyder, J., & Huntley, D. (1990). Troubled families and troubled youth: The development of antisocial behavior and depression in children. In P. E. Leone (Ed.), *Understanding troubled and troubling youth* (pp. 194-225). Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, C. J. (2013). Individual, social, and neighborhood influences on the launch of adolescent antisocial behavior. *Youth violence and juvenile justice*, 103-120.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.

- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality, 72*(2), 271-324.
- Teixeira, C. M. (2014). *Habilidades assertivas, variáveis situacionais, sociodemográficas e culturais: um estudo com mulheres inseridas no mercado de trabalho*. Projeto de Qualificação de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Thornberry, T. P. (2005). Explaining multiple patterns of offending across the life course and across generations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 602* (1), 156-95.
- Tourinho, E. Z., Neno, S., Batista, J. R., Garcia, M. G., Brandão, G. G., Souza, L. M., & Oliveira-Silva, M. (2007). Condições de treino e sistemas de categorização de verbalizações de terapeutas. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 9*(2), 317-336.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2008). Prosocial and antisocial behavior in preadolescence: Teachers' and parents' perceptions of the behavior of girls and boys. *International Journal of Behavioral Development, 32*(3), 243-251.
- Vendramine, C. M., & Benvenuti, M. F. L. (2013). Promoção de mudanças de comportamentos em crianças: o papel do automonitoramento do comportamento dos cuidadores. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 15*(3), 05-20.

- White, L., Moffit, T.E., Caspi, A., Bartusch, J. D., Needdles, J., & Stouthamer-Loeber, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(2), 192-205.
- Wright, A. J., Nichols, T. R., Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2004). It's not what you say, it's how many different ways you can say it: Links between divergent peer resistance skills and delinquency a year later. *Journal of Adolescent Health, 35*(5), 380-391.
- Zamignani, D. R. (2007). *O desenvolvimento de um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Zin G. ; Lopes, G. ; Frungillo, A. ; Escobal, G., & Goyos, A. C. N. (2013). Algumas relações entre autocontrole com comportamento verbal, regras, operações motivacionais e controle aversivo. In: Carlos Eduardo Costa (Caê), Silvia Regina de Souza Arrabal Gil e Carlos Renato Xavier Caçado. (Org.). *Comportamento em Foco* (pp. 33-42), Campinas, SP.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- ADOLESCENTE

Ao responsável do menor (iniciais): _____

Senhor pai, mãe ou responsável,

Seu familiar está sendo convidado a participar espontaneamente da pesquisa “Habilidades sociais educativas de pais de adolescentes em conflito com a lei: Estudo de caracterização”, cujo principal objetivo é investigar as características do relacionamento entre pais e filhos, que cumprem medida socioeducativa.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida pela psicóloga Fabiane Ferraz Silveira, aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Drº Almir Del Prette.

A participação do seu familiar consistirá em preencher dois questionários: 1) avaliação das habilidades sociais educativas dos pais/responsáveis; 2) avaliação das próprias habilidades sociais; Espera-se que os resultados dessa pesquisa auxiliem no planejamento de intervenções com pais e filhos que cumprem medidas socioeducativas.

Caso deseje, você terá o direito de retirar o consentimento em qualquer momento. Sua recusa não trará prejuízos, para você ou para o menor, no relacionamento com a pesquisadora ou com qualquer órgão ou instituição. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em revistas especializadas e eventos científicos. A pesquisadora compromete-se com o sigilo das informações obtidas, isto é, o seu nome e do menor não serão divulgados.

Esta carta visa, portanto, solicitar sua declaração de consentimento livre e esclarecido para que seu familiar participe da pesquisa. Você e seu familiar não arcarão com custos referentes ao transporte coletivo por participar da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar, a qualquer momento, dúvidas sobre a pesquisa e sua participação.

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo com que o referido menor participe da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador dos procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios.

Local e data _____/_____/_____/_____/_____

Assinatura do responsável: _____

Psicóloga Fabiane Ferraz Silveira (CRP 06/78833)

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 12 3322 4602

Endereço eletrônico: fabianefs@hotmail.com

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Habilidades sociais educativas de pais de adolescentes em conflito com a lei: Estudo de caracterização”, cujo objetivo é investigar o relacionamento entre pais e filhos que cumprem medida socioeducativa.

Essa pesquisa será desenvolvida pela psicóloga Fabiane Ferraz Silveira, sob orientação do Prof. Drº Almir Del Prette.

A sua participação consistirá em duas etapas:

Etapa 1. preencher quatro questionários: 1) avaliação das suas habilidades sociais educativas; 2) avaliação das suas habilidades sociais; 3) avaliação das habilidades sociais do seu filho que cumpre medida socioeducativa e de um de seus filhos sem histórico de cumprimento de medida.

Caso deseje, você terá o direito de retirar o consentimento em momento. Sua recusa não trará prejuízos no relacionamento com a pesquisadora ou com qualquer órgão ou instituição. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em revistas especializadas e eventos científicos. A pesquisadora compromete-se com o sigilo das informações obtidas, isto é, o seu nome e informações pessoais não serão divulgados.

Esta carta visa, portanto, solicitar sua declaração de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa. A pesquisadora arcará com os custos relativos a transporte coletivo para participação na pesquisa.

Eu, _____, abaixo assinado, recebo uma cópia deste termo e concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador dos procedimentos, assim como os possíveis riscos e benefícios. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Psicóloga Fabiane Ferraz Silveira (CRP 0678833)

Assinatura do participante

Telefone (inclusive a cobrar): 12 3322 4602

Endereço eletrônico: fabianefs@hotmail.com

APÊNDICE 3

ENTREVISTA ESTRUTURADA 1

Participante: mãe

Objetivo do grupo de questões: descrição de interações da mãe com o adolescente

1. Como é a convivência com o seu filho?

2. O que vocês fazem juntos?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3. Sobre o que vocês conversam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. Já aconteceu de você e seu filho concordarem sobre algo? Sobre o que vocês concordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. Já aconteceu de você e seu filho discordarem sobre algo? Sobre o que vocês discordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. O que você acha legal do que o seu filho faz?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

7. O que o seu filho faz que você não gosta?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

SE ALGUMA DAS QUESTÕES ANTERIORES NÃO PRODUZIREM DESCRIÇÕES DE 2 EPISÓDIOS DE INTERAÇÕES, APRESENTAR AS QUESTÕES ADICIONAIS A SEGUIR NESSA MESMA ORDEM.

1. Você e seu filho conversam sobre amizades?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2. O que você acha dos amigos do seu filho?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3. Você conversa com o seu filho sobre a escola, cursos, trabalho?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. Você conversa com o seu filho sobre relacionamentos (ficar, namorar, sexo)?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. O que você acha das preferências/escolhas (roupas, músicas, festas, etc) do seu filho?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. Quando seu filho precisa tomar uma decisão importante, você é consultada?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

APÊNDICE 4

ENTREVISTA ESTRUTURADA 2

Participantes: adolescente em conflito com a lei - adolescente

Objetivo: investigar as interações do adolescente e seu irmão(a)

1. Como é a convivência com o seu irmão(ã)? 2. O que vocês fazem juntos?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3. Sobre o que vocês conversam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. Já aconteceu de você e seu irmão concordarem sobre algo? Sobre o que vocês concordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. Já aconteceu de você e seu irmão discordarem sobre algo? Sobre o que vocês discordam?

* especificar 2 episódios de interações

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. O que o seu irmão faz que você gosta?

* especificar 2 episódios de interações

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

7. O que o seu irmão(ã) faz que você não gosta?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

SE ALGUMA DAS QUESTÕES ANTERIORES NÃO PRODUZIREM DESCRIÇÕES DE 2 EPISÓDIOS DE INTERAÇÕES, APRESENTAR AS QUESTÕES ADICIONAIS A SEGUIR NESSA MESMA ORDEM.

1. Você e seu irmão têm amigos em comum? Se a resposta for sim: 2. O que vocês fazem junto com os amigos?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

- Se a resposta for não: 3. Você e seu irmão conversam sobre amizades?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. O que o seu irmão acha dos seus amigos?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. conversa com o seu irmão(ã) sobre a escola, cursos, trabalho?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. Você conversa com o seu irmão sobre relacionamentos (ficar, namorar, sexo)?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

7. O que o seu irmão acha das suas preferências/escolhas (roupas, músicas, festas, etc)?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

8. Quando você precisa tomar uma decisão importante, você consulta o seu irmão?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Participante: adolescente em conflito com a lei

Objetivo do grupo de questões: descrição de interações com o amigo (a)

8. O que você e o (a) ... fazem juntos?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

9. Sobre o que vocês conversam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

10. Já aconteceu de você e o (a) concordarem sobre algo? Sobre o que vocês concordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

11. Já aconteceu de você e o (a) discordarem sobre algo? Sobre o que vocês discordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

12. O que o seu amigo faz que você gosta?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

13. O que o seu amigo faz que você não gosta?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

SE ALGUMA DAS QUESTÕES ANTERIORES NÃO PRODUZIREM DESCRIÇÕES DE 2 EPISÓDIOS DE INTERAÇÕES, APRESENTAR AS QUESTÕES ADICIONAIS A SEGUIR NESSA MESMA ORDEM.

1. Você e o (a) ... conversam sobre amizades?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2. O que o (a) ... acha dos seus amigos?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3. Você conversa com o (a) ... sobre a escola, cursos, trabalho?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. Você conversa com o (a) ... sobre relacionamentos (ficar, namorar, sexo)?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. O que o (a) ... acha das suas preferências/escolhas (roupas, músicas, festas, etc)?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. Quando você precisa tomar uma decisão importante, você consulta o (a) ...?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

APÊNDICE 5

ENTREVISTA ESTRUTURADA 3

Participantes: adolescente em conflito com a lei – adolescente

Objetivo: investigar as interações entre: adolescente x mãe

1. Como é a convivência com a sua mãe?

2. O que vocês fazem juntos?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3. Sobre o que vocês conversam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. Já aconteceu de você e sua mãe concordarem sobre algo? Sobre o que vocês concordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. Já aconteceu de você e sua mãe discordarem sobre algo? Sobre o que vocês discordam?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. O que você acha legal do que a sua mãe faz?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

7. O que a sua mãe faz que você não gosta?

* especificar 2 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

SE ALGUMA DAS QUESTÕES ANTERIORES NÃO PRODUZIREM DESCRIÇÕES DE 2 EPISÓDIOS DE INTERAÇÕES, APRESENTAR AS QUESTÕES ADICIONAIS A SEGUIR NESSA MESMA ORDEM.

1. Você e sua mãe conversam sobre amizades?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

2. O que a sua mãe acha dos seus amigos?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3. Você conversa com a sua mãe sobre a escola, cursos, trabalho?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

4. Você conversa com a sua mãe sobre relacionamentos (ficar, namorar, sexo)?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

5. O que a sua mãe acha das suas preferências/escolhas (roupas, músicas, festas, etc)?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

6. Quando você precisa tomar uma decisão importante, você consulta a sua mãe?

* especificar 3 episódios de interações;

Frequência da interação	O que você faz?	O que o seu irmão faz?	Aspectos positivos da interação	Aspectos negativos da interação
-------------------------	-----------------	------------------------	---------------------------------	---------------------------------

REFERENCIAL PARA CATEGORIZAÇÃO

Dados da Família 1

Itens	Descrição
Ação principal	Síntese da topografia do comportamento
aceitar pedidos	aceitar convites, pedidos, atender a solicitações
Apoiar	acolher, validar a experiência do outro
Aprovar	concordar, apresentar avaliação favorável a respeito do comportamento do outro
Brincar	fazer piadas/brincadeiras, gozação
Conversar	descrever fatos, compartilhar informações
Cooperar	ajudar, contribuir
desaprovar	discordar, apresentar avaliação desfavorável a respeito do comportamento do outro
Diverter	envolve atividades de lazer, recreação, distração
estabelecer regra	especificar comportamentos esperados e consequências
fazer as pazes	desculpar-se, admitir falhas, retomar o relacionamento independente de quem iniciou o conflito
fazer compras	fazer compras, ir ao shopping center/supermercado
Ignorer	evitar responder perguntas, evitar contatos pessoais
Informar	avisar, comunicar
Negociar	expressar e ouvir opiniões divergentes de forma a alcançar um acordo
recomendar	sugerir alternativas de ação
solicitar	pedir ajuda, objetos emprestado, pedir autorização para sair de casa
<i>outra opção</i>	não indicativos suficientes para a avaliação
Tema	Tema, assunto da interação
Amizade	o assunto corrente aborda amigos com ou sem histórico de medida socioeducativa
Drogas	o assunto em pauta aborda o uso de drogas, conversar /comentar sobre drogas em geral
Escola	o assunto em pauta aborda notas escolares, matrícula escolar, frequência
estágio profissional	o assunto corrente aborda o desempenho no estágio profissional, procura por emprego
Família	o assunto em pauta aborda o relacionamento com familiares
gastos/dinheiro	o assunto corrente aborda questões financeiras, uso do dinheiro, gastos, compras
Lazer	o assunto corrente aborda festas, “baladas”, aniversários, uso de computador, internet
Problemas	o assunto corrente aborda dificuldades financeiras, nos relacionamentos, trabalho
relacionamento afetivo	o assunto em pauta aborda namoros, “ficar”, conhecer pessoas
Regras	o assunto em pauta aborda regras, normas, combinados
tarefas domésticas	o assunto corrente aborda tarefas domésticas, divisão de tarefas, colaboração em tarefas
<i>outra opção</i>	não há indicativos suficientes para a avaliação
Característica	Elementos formais das transcrições são utilizados para inferir se a interação ocorreu em um contexto com níveis elevados (característica negativa) ou baixos (característica positiva) de coerção
Positive	há indicativos de que a interação ocorre em um contexto com baixo nível de coerção. Considerar o tipo de sentença (no geral declarativa e interrogativa), adjetivos utilizados, tema da interação (no geral, associados à diversão) e topografia de comportamentos

negativa	há indicativos de que a interação ocorre em um contexto com nível elevado de coerção. Considerar o tipo de sentença (no geral imperativa), adjetivos utilizados, tema da interação (no geral, associados a amigos com histórico de infração, drogas) e topografia de comportamentos
Indefinida	não há indicativos suficientes para a avaliação

REFERENCIAL PARA CATEGORIZAÇÃO

Dados da Família 2

Itens	Descrição
Ação principal	Síntese topografia do comportamento
aceitar pedidos	aceitar convites, pedidos, atender a solicitações
Ameaçar	prever a aplicação de consequências negativas (pelo próprio falante) para uma ação
Aprovar	concordar, apresentar avaliação favorável a respeito do comportamento do outro
Brincar	fazer piadas/brincadeiras, gozação
Conversar	descrever fatos, compartilhar informações
Cooperar	ajudar, contribuir
desaprovar	discordar, apresentar avaliação desfavorável a respeito do comportamento do outro
Diverter	envolve atividades de lazer, recreação, distração
fazer compras	fazer compras, ir ao shopping center/supermercado
Fumar	fumar cigarro
Ignorer	evitar responder perguntas, evitar contatos pessoais
recomendar	sugerir alternativas de ação
solicitar	pedir ajuda, objetos emprestado, pedir autorização para sair de casa
<i>outra opção</i>	não há indicativos suficientes para a avaliação
Tema	Tema, assunto da interação
Amizade	o assunto corrente aborda amigos com ou sem histórico de medida socioeducativa
Drogas	o assunto em pauta aborda o uso de drogas, conversar /comentar sobre drogas no geral
Escola	o assunto em pauta aborda notas escolares, matrícula escolar, frequência
estágio profissional	o assunto corrente aborda o desempenho no estágio profissional, procura por emprego
Família	o assunto em pauta aborda o relacionamento com familiares
Future	o assunto em pauta aborda expectativas, previsões, planos para a vida futura
gastos/dinheiro	o assunto corrente aborda questões financeiras, uso do dinheiro, gastos, compras
Lazer	o assunto corrente aborda festas, “baladas”, aniversários, uso de computador, internet
medida socioeducativa	o assunto em pauta aborda a consecução de medidas socioeducativas
Problemas	o assunto corrente aborda dificuldades financeiras, nos relacionamentos ou no trabalho
relacionamento afetivo	o assunto em pauta aborda namoros, “ficar”, conhecer pessoas
Regras	o assunto em pauta aborda regras, normas, combinados
tarefas domésticas	o assunto corrente aborda tarefas domésticas, divisão de tarefas, colaboração em tarefas

<i>outra opção</i>	não há indicativos suficientes para a avaliação
Característica	Elementos formais das transcrições são utilizados para inferir se a interação ocorreu em um contexto com níveis elevados (característica negativa) ou baixos (característica positiva) de coerção
Positive	há indicativos de que a interação ocorre em um contexto com baixo nível de coerção. Considerar o tipo de sentença (no geral declarativa e interrogativa), adjetivos utilizados, tema da interação (no geral, associados à diversão) e topografia de comportamentos.
Negative	há indicativos de que a interação ocorre em um contexto com nível elevado de coerção. Considerar o tipo de sentença (no geral imperativa), adjetivos utilizados, tema da interação (no geral, associados a amigos com histórico de infração, drogas) e topografia de comportamentos
Indefinida	não há indicativos suficientes para a avaliação

ANEXO 1



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 376/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 389/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Habilidades sociais e habilidades sociais educativas em pais de adolescentes em conflito com a lei: estudo de caracterização e intervenção*

Pesquisador(a) Responsável: Fabiane Ferraz Silveira

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **12/08/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 23 de agosto de 2011

Prof. Robison Baroni
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté