RBTCC Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva
e-ISSN: 1982-3541

ABPMC Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental

Efeitos de uma intervenção em comportamento moral para crianças do Programa "Escola da Família"

Effects of a moral behavior intervention for children from "Escola da Família" Program

Efectos de una intervención en el comportamiento moral para los niños del Programa "Escola da Família"

RESUMO: O presente estudo avaliou a efetividade de uma intervenção em comportamento moral para crianças frequentadoras do programa "Escola da Família" (PEF). Participaram cinco crianças com idades entre 7 e 10 anos, que apresentavam problemas de comportamento. A intervenção consistiu em um programa semanal envolvendo comportamento moral, com 13 sessões que abordavam temas relacionados ao desenvolvimento de virtudes em crianças. Os participantes foram avaliados antes e depois da intervenção, por intermédio do *Child Behavior Checklist* (CBCL) respondido pelos responsáveis. As médias dos escores brutos dos participantes nas escalas amplas do CBCL (competências e problemas de comportamentos totais, internalizantes e externalizantes) foram comparadas estatisticamente; os escores individuais também foram analisados. Os participantes mostraram aumento das competências sociais e diminuição dos problemas de comportamentos, se comparadas as médias e os escores individuais pré e pós-teste do CBCL. O programa de comportamento moral foi efetivo para reduzir problemas comportamentais para participantes do PEF.

Palavras-chaves: comportamento moral, problemas de comportamento, crianças, intervenção, Programa Escola da Família.

ABSTRACT: This study evaluated the effectiveness of an intervention in moral behavior for children who attended the program "Escola da Família" (PEF). Five children, aged between 7 and 10 years old, who presented behavior problems participated. The intervention consisted in a weekly program involving moral behavior, with 13 sessions that addressed related topics the development of virtues in children. Participants were evaluated before and after the intervention through the Child Behavior Checklist (CBCL) an-

Autores(as)

Evandro Wesley da Costa [1]
Anderson Jonas das Neves [2,3]
Marina Souto Lopes Bezerra de Castro [4]

[1] UFSCar
[2] UNESP
[3] Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - Comportamento, Cognição e Ensino, INC&T-ECCE
[4] Liga de Psicologia Jurídica, UFSCar

Correspondente

* evandroksk@hotmail.com

Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luis, Km 235, São Carlos-SP, CEP 13565-905.

Dados do Artigo

DOI: 10.31505/rbtcc.v22i1.1418

Recebido: 19 de Fevereiro de 2020
Revisado: 02 de Outubro de 2020
Aprovado: 04 de Março de 2021

Como citar este documento

Costa, E. W., Neves, A. J. & Castro, M. S. L. B. (2020). Efeitos de uma intervenção em comportamento moral para crianças do Programa "Escola da Família". *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v22i1.1418

CC BY NC OPEN ACCESS

É permitido compartilhar e adaptar. Deve dar o crédito apropriado, não pode usar para fins comerciais.

swered by guardians. The averages of the participants' raw scores in the CBCL broad scales (total competences and behavioral problems, internalizing and externalizing) were statistically compared; individual scores were also analyzed. The participants showed increase in social competences and decrease in behavioral problems, when comparing the means and individual CBCL scores, pre and post-test. The moral behavior program was effective in reducing behavioral problems for PEF participants.
Keywords: moral behavior, behavior problems, children, intervention, Escola da Família program.

RESUMEN: Este estudio evaluó la efectividad de una intervención en conducta moral para niños que asistieron al programa "Escola da Família" (PEF). Participaron cinco niños, de entre 7 y 10 años, que presentaban problemas de conducta. La intervención consistió en un programa semanal envolviendo conducta moral, con 13 sesiones que abordaron temas relacionados el desarrollo de virtudes en los niños. Los participantes fueron evaluados antes y después de la intervención mediante la Child Behavior Checklist (CBCL) respondida por los tutores. Se compararon estadísticamente los promedios de los puntajes brutos de los participantes en las amplias escalas del CBCL (las competencias y los problemas de conducta totales, internalización y externalización); también se analizaron las puntuaciones individuales. Los participantes mostraron aumento en las competencias sociales y disminución en los problemas de conducta, al comparar las medias y puntajes individuales, antes y después de la prueba CBCL. El programa de conducta moral fue eficaz para reducir los problemas de conducta de los participantes del PEF.
Palabras clave: conducta moral, problemas de conducta, niños, intervención, Programa Escola da Família.

As habilidades sociais (HS) e os comportamentos morais são repertórios comportamentais que estão nas bases do desenvolvimento moral, da socialização e da participação cidadã (Abib, 2001; Bijou, 1975; Del Prette & A. Del Prette, 2005). As HS referem-se aos conjuntos de comportamentos que atendem às demandas impostas por situações interpessoais, de modo a potencializar ganhos e minimizar perdas nas interações (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Del Prette & A. Del Prette, 2005), a exemplo das classes de comportamento de assertividade e de resolução de problemas interpessoais. Os comportamentos morais e as virtudes – como agir com justiça e honestidade - consistem em amplas classes comportamentais que produzem consequências nos contextos sociais, geralmente orientadas por sistemas de valores de uma cultura (Gongora & Silva, 2010), e podem gerar sentimentos como felicidade, vergonha e culpa (Gomide, 2010; Weber & Gomide, 2004).

A aprendizagem desses repertórios comportamentais ocorre, de modo geral, na infância e por meio da exposição às contingências sociais, imitação dos pais (por vezes, mediada por afeto), transmissão cultural e regras (Gomide, 2010; Weber & Gomide, 2004). Essa aprendizagem também pode ser deliberadamente programada e configurar alvo de planejamento, de intervenção e de ensino, nos diferentes contextos (Gongora & Silva, 2010).

As HS e os comportamentos morais são relevantes por favorecerem o desenvolvimento infantil, beneficiarem o grupo e o indivíduo, e favorecerem o acesso às novas contingências de reforçamento social (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira,

& Manfrinato, 2006). De modo contrário, os problemas de comportamento infantil dificultam o acesso às contingências de reforçamento social, trazem prejuízos às interações com pares e adultos e comprometem o desempenho acadêmico (Bolsoni-Silva et al., 2006; Cia & Barham, 2009; Del Prette & A. Del Prette, 2005). Diversos estudos têm reportado uma relação inversa entre problemas de comportamento e HS e comportamentos morais (Bolsoni-Silva et al. 2006; Cia & Barham, 2009; Del Prette & A. Del Prette, 2005; Falcão et al., 2016; Gomide, 2010; Weber & Gomide, 2004).

Descritos por *déficits* ou excessos comportamentais (Bolsoni-Silva, Loureiro, & Marturano, 2016), os problemas de conduta têm sido categorizados como: a) internalizantes, quando os comportamentos trazem prejuízos para o próprio indivíduo, tais como ansiedade, depressão, isolamento e queixas somáticas; e b) externalizantes, quando os problemas comportamentais são expressos em relação às outras pessoas, e são marcados por impulsividade, quebrar regras e agressividade (Del Prette & A. Del Prette, 2005). O *Child Behavior Checklist* (CBCL), desenvolvido por Achenbach e Rescorla (2001), tem sido frequentemente usado para rastrear esses problemas de conduta (Bolsoni-Silva et al., 2016; Silvares, Rocha, & Silva, 2017) e verificar os respectivos efeitos de intervenções (Falcão et al., 2016; Silvares et al., 2017).

A Análise do Comportamento considera que comportamentos socialmente habilidosos e problemas de comportamento, embora diferentes em topografia, podem compartilhar da mesma função (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010). Esses operantes podem ser concorrentes, ou seja, apresentar uma probabilidade de ocorrência semelhante em um mesmo contexto e ter equivalência funcional ao produzir a mesma consequência numa dada situação (Elliott & Gresham, 2008). Todavia, tais operantes são incompatíveis, não podendo ocorrer ao mesmo tempo. Dessa forma, uma criança pode emitir tanto um comportamento-problema quanto um habilidoso em uma situação em que ambas ações produzem consequências reforçadoras (tal como a atenção), porém esses comportamentos não acontecerão simultaneamente. Se esses repertórios são concorrentes, incompatíveis e funcionalmente equivalentes, uma possibilidade seria implementar programas de ensino e/ou Treino de Habilidades Sociais (THS) para crianças, baseados em contingências de reforçamento diferencial nas quais ocorre o reforçamento de algumas respostas, enquanto outras estão sob extinção (Catania, 1999). Um efeito esperado dessas contingências seria o aumento da frequência das HS e dos comportamentos morais infantis em função do reforço, e a redução da frequência dos problemas de comportamento devido à extinção (Goldiamond, 1974).

A literatura tem demonstrado os efeitos de programas comportamentais e do THS para diferentes populações como crianças e adolescentes com *déficits* em HS, e aquelas com problemas de comportamento e de aprendizagem escolar (Carr & Durand, 1985; Elias & Amaral, 2016; Falcão et al., 2016; Gonçalves & Murta, 2008; Guidugli & Almeida-Verdu, 2015; Lopes, Del Prette, & A. Del Prette, 2013; Salvo, Mazzarotto, & Löhr, 2005; Souza, Soares, & Freitas, 2018). Falcão et al. (2016), por exemplo, implementaram um programa de desenvolvimento de HS com sete crianças com problemas de comportamento, as quais aumentaram a frequência de HS e reduziram a ocorrência de problemas de comportamento após serem expostas ao programa; conhecido como PROMOVE-Crianças, esse programa era aplicado em grupo e utilizava estratégias lúdicas (como estórias com fantoches e colagem), sendo avaliada a efetividade com base na mudança dos escores do CBCL dos participantes (dentre outros inventários usados). Gonçalves e Murta (2008) também identificaram, com base no pré e pós-teste do CBCL, que três crianças com problemas de comportamento tiveram um aumento na fre-

quência dos comportamentos socialmente habilidosos e uma diminuição nos problemas de comportamento depois de passarem por uma intervenção em HS; essa intervenção era baseada em técnicas cognitivo-comportamentais, jogos terapêuticos e lúdicos, e interação dos terapeutas com os pais. Outra possibilidade foi demostrada por Carr e Durand (1985) e Guidugli e Almeida-Verdu (2015), na qual participantes reduziram problemas de comportamentos externalizantes após programas de ensino de comportamentos verbais; o estudo de Carr e Durand (1985) incluía o ensino de habilidades de comunicação funcional (como fazer pedidos), e o de Guidugli e Almeida-Verdu (2015) o ensino sistemático de habilidades acadêmicas de leitura e escrita.

Esses resultados tem sido sistematicamente replicados em grupos de crianças com problemas de comportamento que passaram por intervenções em HS e comportamento moral (grupo experimental, GE), quando comparados aos grupos de crianças com problemas de comportamento que não passaram pelas intervenções (grupo controle, GC) (Elias & Amaral, 2016; Lopes et al., 2013). No estudo de Elias e Amaral (2016), o GC não recebeu intervenção, ao passo que o GE passou pelo programa de HS "Posso Pensar", sendo observado um aumento nos escores em HS e desempenhos acadêmicos no GE, se comparado ao GC; dentre os diversos instrumentos usados nesse estudo, o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais [*Social Skills Rating System, SSRS-BR*] (Bandeira, Del Prette, Del Prette, & Magalhães, 2009) avaliou escores em HS, e o Teste de Desempenho Escolar [TDE] (Stein, 1994) os desempenhos acadêmicos. Resultados semelhantes foram obtidos por Lopes et al. (2013): crianças do GE, as quais foram expostas a um programa baseado em vinhetas de vídeo, tiveram ganhos superiores em HS e desempenhos acadêmicos, em relação às do GC; nesse estudo, o SSRS-BR também foi usado para monitorar as mudanças em HS e competência acadêmica, em ambos os grupos. Esses achados, em conjunto, contrariam o senso comum de que a punição é a melhor estratégia para eliminar comportamentos inadequados. Logo, contingências de reforçamento podem favorecer a ocorrência de comportamentos pró-sociais e enfraquecer comportamentos concorrentes ao desenvolvimento e à aprendizagem (Catania, 1999; Skinner, 1988).

Diversos estudos estenderam o potencial dos programas de comportamento moral e de THS para o contexto de instituições, programas governamentais e organizações não-governamentais (OnG) (Batista & Marturano, 2015; Gomide, Martins, & Watanabe, 2010; Gomide, Mascarenhas, & Rocha, 2017; Silva & Murta, 2009). Batista e Marturano (2015), por exemplo, conduziram um programa de THS com crianças e adolescentes que frequentavam OnGs na periferia de uma cidade grande no interior paulista (>650.000 habitantes); e Silva e Murta (2009) aplicaram o programa "Habilidades de Vida para Adolescentes" com participantes do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). Em ambos os estudos, as intervenções foram igualmente efetivas para reduzir os problemas de conduta, e promover o desenvolvimento de HS e comportamentos morais.

Um importante programa em comportamento moral foi o desenvolvido por Gomide (2010), denominado "Programa de Comportamento Moral", e tem sido implementado para intervir com crianças e adolescentes em programas governamentais (Gomide et al., 2010; Gomide et al., 2017). Esse programa, basicamente, prevê ensinar comportamentos pró-sociais e virtudes, a partir de experiências e exemplos vivenciados durante as atividades dirigidas (Gomide, 2010). No estudo de Gomide et al. (2010), crianças e adolescentes de instituições de acolhimento da região de Curitiba foram distribuídos em GC e o GE (que passou pelo referido programa) e os participantes do GE mostraram ganhos em comportamentos morais e HS, e reduziram a

frequência dos problemas de comportamento, quando comparados aos do GC; foram aplicados inventários antes e depois do programa, inclusive o CBCL.

Se sistematicamente replicados, os resultados desses programas comportamentais oferecem subsídios para práticas que podem ser incorporadas nas Políticas Públicas (Gongora & Silva, 2010), especialmente com populações em situação de vulnerabilidade, de modo a promover fatores de proteção que minimizem ou impeçam a ocorrência de problemas comportamentais futuros (Poletto & Koller, 2008). No escopo do presente estudo, a vulnerabilidade está relacionada ao espaço e às normas sociais e questões de falta de acesso às estruturas e oportunidades oferecidas pelo Estado ou sociedade, além de estarem mais propensos a sofrerem os efeitos de eventos prejudiciais como desemprego, violência ou discriminação originários de circunstâncias sociais (Poletto & Koller, 2008).

Uma possibilidade seria estender o alcance de programas de comportamento moral e THS para outros programas governamentais, como o Programa "Escola da Família" (PEF). Criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2003, o PEF prevê a abertura de escolas da rede estadual aos finais de semana, e a oferta de atividades educativas e culturais para as comunidades paulistas. Os objetivos desse programa são promover a "cultura de paz" (como inclusão social e respeito à pluralidade), "despertar de potencialidades", "ampliar os horizontes culturais", prevenção e qualidade de vida dos participantes (Governo do Estado de São Paulo, 2004). As atividades do PEF estão organizadas em quatro eixos (Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho) e contam com a colaboração de profissionais da Educação, voluntários e universitários.

O presente estudo visou verificar a efetividade do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) para crianças que frequentavam o PEF, especialmente em relação à redução de problemas de comportamento e aumento de competências e HS. Para monitorar os efeitos de intervenções, os estudos dessa área têm realizado frequentemente análises estatísticas da amostra/grupo (Elias & Amaral, 2016; Gomide et al., 2010, 2017; Lopes et al., 2013; Salvo et al., 2005; Silva & Murta, 2009; Souza et al., 2018) e poucos realizaram uma análise de sujeito único (Guidugli & Almeida-Verdu, 2015). O presente estudo pretendeu, também, fazer uma análise combinada dos resultados, de forma modo análoga a Falcão et al. (2016), e identificar tendências do grupo e individuais (Sampaio et al., 2008) nos escores de competências sociais e problemas de comportamentos totais, internalizantes e externalizantes do CBCL, antes e depois da intervenção.

Método

Participantes

Participaram do estudo cinco crianças, três meninas e dois meninos, com idade entre 7 e 10 anos, e provenientes de famílias de baixa renda; a renda mensal dessas famílias era de até um salário mínimo (R$ 937,00), com base em 2017. Todos os participantes moravam em um bairro situado na periferia de uma cidade do interior paulista e viviam em situação de vulnerabilidade e risco social; os responsáveis relataram situações como tráfico de drogas no bairro, violência urbana e encarceramento de um dos pais biológicos.

Os participantes eram alunos do Ensino Fundamental I da escola pública do bairro, frequentavam aos finais de semana o PEF que era realizado na mesma escola, e foram selecionados em função do relato dos agentes escolares quanto a problemas de comportamento. Esses alunos apresentaram comportamentos tais como desobediência, dificuldades em seguir regras,

problemas para se engajar e manter a atenção durante as atividades, sendo recorrente o abandono sem concluí-las; ainda, dois participantes (P3 e P4) apresentavam agressividade, dificuldades para se relacionar com os pares e pouca convivência em grupo. Os responsáveis eram duas mães e três avós que participaram ao responderem ao instrumento do estudo (CBCL) antes e depois da intervenção.

Todos as crianças que participaram do estudo tiveram, necessariamente, uma frequência mínima de 80% nas sessões do estudo, que é um procedimento do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010). Essa exigência foi esclarecida para os responsáveis e participantes antes do início do estudo.

Procedimentos Éticos

Todos os cuidados éticos foram tomados. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 72967417.5.0000.5380). Os participantes iniciaram o estudo somente após a autorização expressa dos responsáveis e dos participantes por meio, respectivamente, dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Setting, Equipamentos e Materiais

O estudo foi realizado em uma sala de aula que era localizada no piso superior da escola, e ficava afastada do pátio e das quadras onde ocorriam as demais atividades oferecidas pelo PEF. A sala apresentava boa ventilação e acústica, e era organizada com uma mesa com os equipamentos e cinco cadeiras dispostas em círculo. Quando prevista a exibição de filmes, as sessões eram realizadas em uma sala da Biblioteca que tinha *pufs* e almofadas para maior conforto dos participantes.

Um *notebook* e caixas acústicas foram usados durante as sessões, bem como um caderno e uma caneta para anotações do pesquisador. Os materiais escolares (cola, tesoura sem ponta, cartolinas, lápis de cor e caneta) e algumas revistas foram utilizados, a depender da atividade. Ao final do estudo, cada participante foi presenteado com um "kit escolar" com lápis colorido, régua e borracha.

Instrumentos

O presente estudo utilizou o CBCL (Achenbach & Rescorla, 2001), na versão adaptada para o Português Brasileiro (Bordin et al., 2013). Esse inventário comportamental é composto por 138 itens que avaliam, a partir do relato dos pais ou responsáveis, a competência social e a frequência de problemas de comportamento de crianças e adolescentes na faixa etária de seis a 18 anos (Silvares et al., 2017).

Para cada um dos 138 itens, os respondentes devem indicar a frequência do comportamento apresentado pela criança em uma escala em que "0" indica "não é verdadeiro", "1" refere a "algumas vezes" e "2" a "muito verdadeiro" (Achenbach & Rescorla, 2001). Ainda, o CBCL possibilita obter informações adicionais por meio de perguntas abertas, em que os respondentes podem relatar problemas físicos das crianças e preocupações quanto ao comportamento delas (Bordin et al., 2013; Silvares et al., 2017).

A competência social é avaliada em 20 itens do CBCL e abrange atividades esportivas e extracurriculares (como brincadeiras, jogos e tarefa), a participação em grupos, o relacionamento com familiares e amigos, a independência para brincar e o desempenho escolar (Achenbach & Rescorla, 2001). Os 118 itens restantes avaliam problemas de comportamento, como ansiedade/depressão, retraimento/depressão, queixas somáticas, problemas de sociabilidade, problemas com o pensamento, problemas de atenção, violação de regras e comportamento agressivo (Achenbach & Rescorla, 2001).

Os escores T do CBCL são obtidos a partir das respostas aos itens e definem categorias de competência social e de problemas de comportamento, quais sejam, não-clínica, "limítrofe" (*borderline*) e "clínica" (Bordin et al., 2013). Na escala de competência social, a categoria "clínica" compreende escores T menores ou iguais a 30, a "limítrofe" escores T entre 31 e 35, e a "não-clínica" escores T iguais ou maiores que 36. Na escala de problemas de comportamento, escores T menores ou iguais a 64 abrangem a categoria "não-clínica", escores T entre 65 e 69 a "limítrofe", e acima de 70 remetem a condição "clínica". Os escores T totais de internalização, externalização e problemas totais definem a categoria "não-clínica" quando menores ou iguais a 60, "limítrofe" quando estão entre 61 e 63, e "clínico" quando são iguais ou superiores a 63 (Silvares et al., 2017).

Adicionalmente, foram registrados dados, situações e eventos considerados relevantes (dentro e fora das sessões), em uma espécie de diário de campo; esse registro foi uma iniciativa do pesquisador e não estava previsto no programa de Gomide (2010). As informações registradas envolviam geralmente assiduidade e observações assistemáticas de engajamento, interações entre pares, comentários e relatos de progressos dos participantes.

Procedimento

Visão Geral

As sessões foram realizadas uma vez por semana, com duração aproximada de duas horas cada, e conduzidas ao longo de dois meses consecutivos por um mesmo pesquisador. Esse pesquisador era homem, 26 anos, graduando do quinto ano do curso de Psicologia, bolsista do PEF desde 2014 e com vínculo prévio com os participantes.

O estudo foi organizado em etapas de avaliação (pré e pós-teste) e de intervenção. As sessões de avaliação previam apenas a presença do responsável e do pesquisador; quando crianças acompanhavam os responsáveis, elas eram encaminhadas para atividades do PEF e voltavam após terminar a sessão. Durante as sessões de intervenção, somente o pesquisador e os participantes permaneciam na sala e todas ocorreram durante a permanência dos participantes nas atividades do PEF, em horário e sala definidos previamente pela escola.

Avaliação

Para a avaliação dos participantes, os responsáveis responderam ao CBCL antes e depois da intervenção. As sessões foram realizadas individualmente com os responsáveis de cada participante. Os responsáveis recebiam instruções sobre o inventário e respondiam-no em seguida. O pesquisador permanecia na sala para sanar dúvidas; três das cinco responsáveis eram analfabetas, sendo necessário o auxílio do pesquisador para ler todo o CBCL. Não havia limite de tempo e os responsáveis precisaram de, aproximadamente, uma hora para responder ao CBCL.

Intervenção

As sessões de intervenção foram em grupo e consistiram na aplicação sistemática do Programa de Comportamento Moral desenvolvido por Gomide (2010). Tal programa está organizado em 13 sessões e trata de temas relacionados às virtudes e comportamentos morais como polidez, verdade e mentira, obediência, regras, honestidade, amizade, expressão de sentimentos, reparação de danos, perdão, justiça e generosidade. Esse programa também discute emoções morais, como vergonha e culpa. A Tabela 1 apresenta a sequência geral de temas e a descrição das atividades do programa de Gomide (2010).

Tabela 1.

Sessões do Programa de Comportamento Moral

Sessão	Tema	Atividade
01	Integração do Grupo	Estabelecimento de regras
02	Polidez	Quadrinhos Animados; Discussão e Teatro
03	Mentira (nociva e branda)	Apresentação do filme Pinóquio
04	Mentira (nociva e branda)	Discussão sobre o filme Pinóquio e personagens
05	Obediência	Brincadeira siga o mestre; Teatro
06	Honestidade	Leitura de Histórias; discussão sobre honestidade, culpa e vergonha
07	Amizade	Realização de cartazes do amigo ideal, do real e do inimigo; discussão
08	Expressão de Sentimentos	Leitura de histórias; discussão sobre os sentimentos
09	Vergonha e Culpa	Teatro; desenhos para colorir; discussão sobre culpa e vergonha
10	Reparação de dano e perdão	Leitura de histórias; discussão sobre culpa e reparação de dano; teatro
11	Justiça	Leitura de história e discussão sobre justiça
12	Generosidade	Apresentação de filme e discussão sobre generosidade
13	Encerramento	Revisão dos temas abordados e festa de encerramento

Cada sessão seguiu uma rotina que consistia na recepção dos participantes, retomada das regras definidas pelo grupo e condução da sessão do Programa de Comportamento Moral. O pesquisador provia atenção e elogios aos participantes quando se engajavam nas atividades e emitiam comportamentos socialmente habilidosos como fazer pedidos de forma cordial e colaborar nas tarefas conjuntas. Ao final de cada sessão, o pesquisador anotava no diário algumas informações e situações que considerava relevantes (por exemplo, "os participantes relataram que já tinham assistido o filme Pinóquio e ficaram dispersas durante o filme"). As atividades do grupo foram encerradas com uma confraternização na última sessão.

Procedimento de Análise de Dados

As avaliações com o CBCL foram registradas no *software* ADM (que é específico para a avaliação desse instrumento) e os resultados antes e depois da intervenção (pré e pós-teste, respectivamente) foram comparados, com o objetivo de mensurar os efeitos do programa nos problemas de comportamento dos participantes. Os escores brutos do CBCL foram escolhidos para avaliar as mudanças do grupo considerando algumas recomendações da área (Rescorla et al., 2014) e o uso recorrente em pesquisas que compararam grupos em diferentes momentos (Bernerdo et al., 2014; Gomide et al., 2014). De modo análogo à análise de Gomide et al. (2010), as médias dos escores brutos no pré e no pós-teste foram comparadas por meio de estatística não-paramétrica de Wilcoxon e foi considerada significância estatística a 5%.

Ainda, os resultados foram analisados tendo o sujeito como próprio controle. Para essa análise, foram considerados os T-escores com vistas a favorecer análises/comparações relacionadas ao gênero e idade dos participantes (Bordin et al., 2013). Foram observadas tendência e mudança dos escores e das categorias fornecidas pelo instrumento (clínica, limítrofe e não-clínica) nas categorias amplas (competências e problemas de comportamento totais, internalizantes e externalizantes) e específicas do CBCL (por exemplo, "atividade", "timidez" e "*déficit* de atenção").

Resultados

Todos os participantes concluíram o estudo e as avaliações do CBCL. A Tabela 2 apresen-

ta a média dos valores brutos dos participantes, para cada item do CBCL, no momento do pré e do pós-teste, e os respectivos resultados estatísticos (*p* e *z*). Os resultados da efetividade do programa em relação ao grupo e ao indivíduo são descritos a seguir.

Tabela 2.

Valores de média de escores brutos no pré e pós-teste do CBCL, com valores de (p) e (z)

Escala	Categoria	Item	Pré-Teste	Pós-Teste	(p)	(z)
Escala de Competências		Atividade	8.1	8.4	0,317	-1,000
		Social	8.8	8.8	0,705	-0,378
		Escola	4.4	4.5	0,703	-0,368
		Competência/Total	21.3	21.7	0,577	-0,557
	Internalizantes	Ansiedade/Depressão	7.4	5.2	0,102	-1,633
		Isolamento/Depressão	4.6	3	0,066	-1,841
		Queixas Somáticas	4.6	0.8	**0,043***	-1,826
Escala de Síndromes		Problemas Sociais	8	5.8	**0,039***	-2,060
		Problemas de Pensamento	2.4	1.4	0,180	-1,342
		Problemas de Atenção	8.8	5.4	**0,041***	-2,041
	Externalizantes	Quebrar regras	5	2.8	**0,050***	-1,890
		Agressividade	15.8	12.6	0,066	-1,841
		Internalizantes	16.6	9	**0,043***	-2,023
		Externalizantes	20.8	15.5	**0,043***	-2,023
		Problemas Totais	67,8	46.8	**0,043***	-2,023

Nota: (*) = significância estatística

Avaliação da efetividade do programa em relação ao grupo (medida de produto)

Foram observadas mudanças nas médias brutas do CBLC dos participantes, quando comparados o pré e o pós-teste. Especificamente, nas seguintes categorias:

- Competência Social: as médias aumentaram do pré para o pós-teste (aumento ≤0,4, exceto para item "social"), contudo não houve diferença estatística significativa nos itens específicos (*p*= 0,317 e *z*= -1,000) e no total (*p*= 0,577 e *z*= -0,577).
- Problemas de Comportamentos Totais: de modo distinto à competência social, as médias dos escores brutos apresentaram uma redução do pré para o pós-teste, com diferenças estatisticamente significativas (*p*= 0,043 e *z*= -2,023).
- Comportamentos Internalizantes: as médias brutas dessas categorias diminuíram, com diferença significativa apenas nas "queixas somáticas", (*p*= 0,043 e *z*= -1,826) e "total de problemas de comportamento internalizantes" (*p*= 0,043 e *z*= -2,023). Essa diferença significativa também foi observada nas subcategorias "problemas sociais" (*p*= 0,039 e *z*= -2,060) e "problemas de atenção" (*p*= 0,041 e *z*= -2,041).
- Comportamentos Externalizantes: as médias de escores brutos em todos os itens de reduziram. Apesar dessa queda, houve diferença significativa apenas para a subcategoria "quebra de regras" (*p*= 0,050 e *z*= -1,890).

Avaliação da efetividade do programa em relação ao indivíduo

Os resultados também foram considerados de forma individualizada e cada participante foi

tomado como seu próprio controle, permitindo identificar relações funcionais entre as mudanças comportamentais e a intervenção (Sampaio et al., 2008). A Figura 1 apresenta os escores T e as categorias (clínica, limítrofe e não-clínica) do CBCL para cada participante, no momento pré e pós-teste.

De modo específico, foram observadas nas categorias:

- Competência Social: poucas mudanças, a nível individual, após a intervenção. Há melhora dos escores dos itens "social", "escola" e "competência social total" para os P1, P2 e P4, do pré para o pós-teste. Ainda, houve

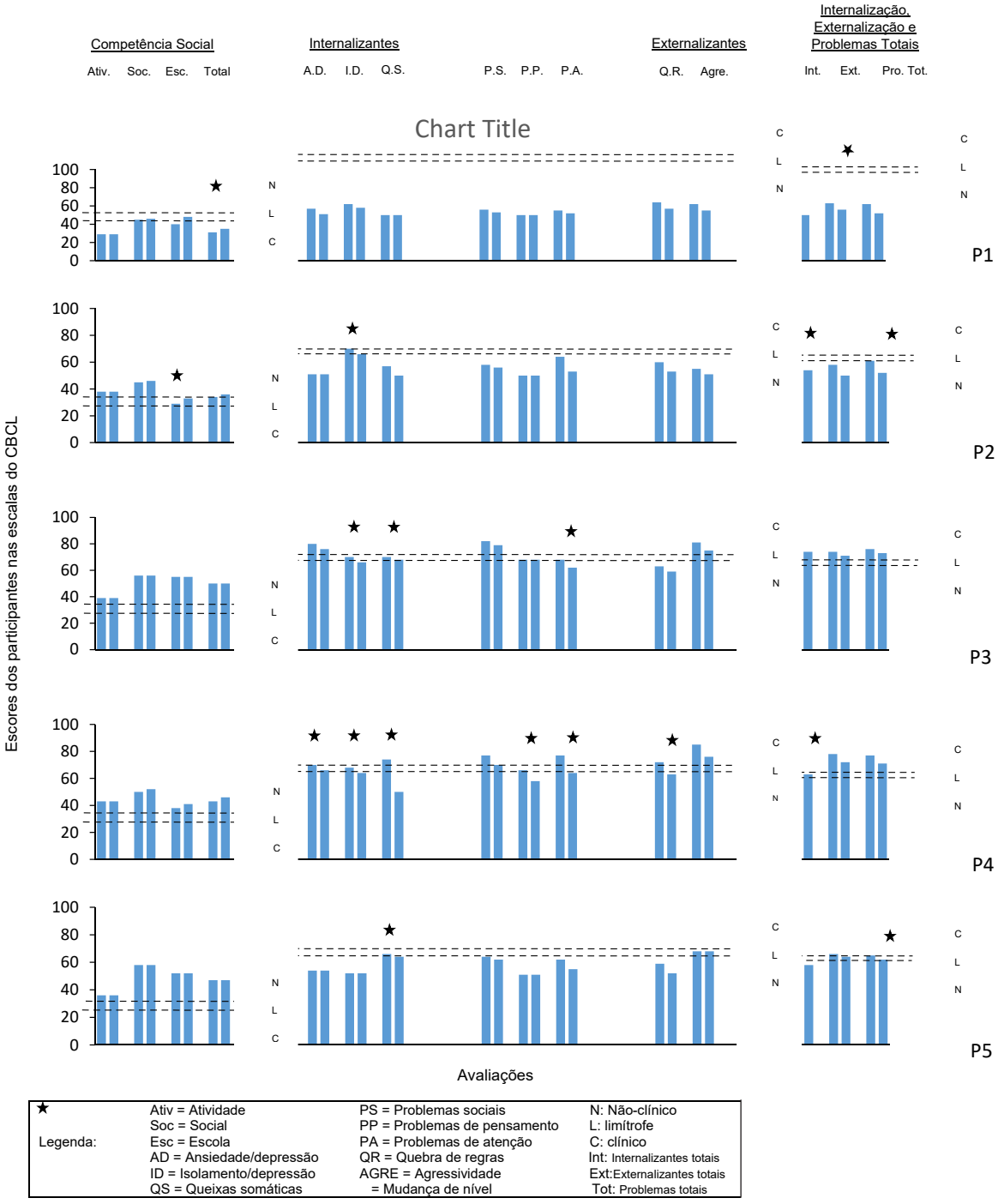

Figura 1.

Escores dos participantes durante a avaliação inicial (barras brancas) e final (barras pretas) das escalas do CBCL.

mudanças da categoria "clínica" para "limítrofe" apenas nos itens "escola" para P2 (29 no pré, 33 no pós), e na "competência total" para P1 (31 no pré, 35 no pós).

- Problemas de Comportamentos Totais: apesar de todos os participantes reduzirem os problemas de comportamento "totais", quando comparados os T-escores totais do pré e do pós-teste, apenas P2 mudou de "limítrofe" para "não-clínica" (61 no pré, 52 no pós) e P5 de "clínica" para "limítrofe" (65 no pré, 62 no pós).
- Comportamentos Internalizantes: os participantes P1, P3 e P4 reduziram os T-escores de "ansiedade/depressão", mas apenas P4 mudou de "clínica" para "limítrofe" (70 no pré, 66 no pós). Com exceção de P5, os demais participantes diminuíram os T-escores em "isolamento/depressão", do pré para o pós-teste, com mudanças de "clínica" para "limítrofe" para P2 e P3 (70 no pré, 66 no pós), e de "limítrofe" para "não-clínica" para P4 (68 no pré, 64 no pós). Com exceção de P1, todos os participantes reduziram a frequência de "queixas somáticas", com mudança de categoria; para P3, de "clínica" para "limítrofe" (70 no pré, 68 no pós), P4 de "clínica" para "não-clínica" (74 no pré, 50 no pós), e P5 de "limítrofe" para "não-clínica" (66 no pré, 64 no pós). Em "problemas de comportamento internalizantes totais", P2 progrediu de "limítrofe" para "não-clínica" (61 no pré, 54 no pós) e P4 de "clínica" para "limítrofe" (75 no pré, 63 no pós).

  Todos os participantes apresentaram uma redução de "problemas sociais" após a intervenção, mas mantiveram os T-escores em "problemas de pensamento"; exceto para P4 que reduziu de 66 no pré para 58 no pós-teste, mudando de "limítrofe" para "não-clínica". Apesar da redução dos T-escores de "problemas de atenção" para todos os participantes, apenas P3 mudou de "limítrofe" para "não-clínica" (68 no pré, 62 no pós), e P4 mudou de "clínica" para "não-clínica" (77 no pré, 64 no pós).
- Comportamentos Externalizante: apesar dos T-escores em "quebrar regras" e "agressividade" terem sidos reduzidos para praticamente todos os participantes após a intervenção, apenas P4 mudou de "clínica" para "não-clínica" (72 no pré, 63 no pós). P5 foi uma exceção e manteve os T-escores em "agressividade". Com relação aos "problemas de comportamentos externalizantes totais", apenas o P1 mudou de "limítrofe" para "não-clínica" (63 no pré, 56 no pós).

Discussão

O presente estudo avaliou os efeitos do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) para crianças que frequentavam o PEF. Os escores dos participantes no CBCL, quando observados por grupo e individualmente e comparados pré e pós-intervenção, indicam um aumento na taxa de competências sociais e uma redução nos escores de problemas de conduta.

Os resultados obtidos quanto às competências sociais no CBCL após a intervenção sugerem que os efeitos do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) *não se limi*taram ao ensino da moralidade e de regras sociais, como "não roubar" e "não ser desonesto". O programa de Gomide (2010) abordava explicitamente tópicos em competências e HS, e preconizava experiências dirigidas para estabelecer comportamentos socialmente habilidosos. No Encontro 8, por exemplo, as atividades ensinavam os participantes a expressarem seus sentimentos de modo assertivo, bem como a demostrarem empatia. Essas condições de ensino, provavelmente, proporcionaram contingências para aumentar as HS e competências sociais dos participantes e confirmam achados da literatura que mostram o aumento de HS e de comportamentos morais em crianças e adolescentes, em função da exposição a esses pro-

gramas comportamentais (Batista & Marturano, 2015; Carr & Durand, 1985; Elias & Amaral, 2016; Falcão et al., 2016; Gomide et al., 2010, 2017; Gonçalves & Murta, 2008; Lopes et al., 2013; Salvo et al., 2005; Silva & Murta, 2009; Souza et al., 2018).

No presente estudo, os efeitos do programa sobre os repertórios de HS e de comportamentos morais foram identificados a partir da mudança dos escores em competência social do CBCL. Essa mensuração deve ser refinada e futuros estudos poderão adotar instrumentos que mensuram, precisa e especificamente, as HS e os comportamentos morais, tal como Elias e Amaral (2016) e Lopes et al. (2013) que aplicaram o SSRS-BR (Bandeira et al., 2009); e Silva (2008) que usou o Questionário de Comportamento Moral – Adaptado (Weber, 2004). Ainda, a mensuração desses repertórios pode ser aprimorada com o uso de outros inventários, como *Teachers Report Form* (Achenbach & Rescorla, 2001), combinados às informações de outras pessoas que a criança tem contato (como familiares e professores), registro por filmagens e observação sistemática.

O Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) no presente estudo também incidiu nos problemas de conduta, e os participantes reduziram os escores de problemas de comportamento no CBCL. Esse resultado confirma diversos estudos prévios que mostraram a diminuição de problemas comportamentais após os participantes passarem por programas de comportamento moral e THS (Carr & Durand, 1985; Elias & Amaral, 2016; Lopes et al., 2013; Souza et al., 2018), especialmente aqueles que utilizaram o CBCL como instrumento de referência para aferir essa mudança (Falcão et al., 2016; Gomide et al., 2010; Gonçalves & Murta, 2008; Salvo et al., 2005). De modo específico, os achados do presente estudo replicam os estudos realizados no contexto de instituições, OnGs e programas governamentais (Batista & Marturano, 2015; Gomide et al., 2010, 2017; Silva & Murta, 2009), e os estendem para o PEF.

Os efeitos do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) sobre os problemas de comportamento podem ser explicados por princípios operantes (Goldiamond, 1974). As "HS e comportamentos morais" e os "problemas de comportamento" são classes operantes incompatíveis, embora possam apresentar uma mesma função e probabilidade de ocorrência. Durante a intervenção, consequências sociais reforçadoras, como receber atenção e ser elogiado, foram maximizadas e contingentes aos comportamentos socialmente habilidosos e ao engajamento nas atividades; ao passo que problemas de conduta não produziam reforçadores sociais (Elliott & Gresham, 2008; Falcão et al., 2016). Se o reforço era contingente apenas para HS e comportamentos morais (como "seguir regras" e assertividade), o efeito esperado era que os problemas de conduta (como "quebrar regras" e agressividade) fossem enfraquecidos e menos frequentes (Catania, 1999). Os achados do presente estudo demonstram o papel das contingências de reforço diferencial para reduzir comportamentos inadequados quando são programados reforçadores contingentes aos comportamentos socialmente habilidosos que são funcionalmente equivalentes, concorrentes e incompatíveis (Carr & Durand, 1985; Falcão et al., 2016; Gomide, 2010).

Os efeitos do referido programa, que está baseado em contingências de reforçamento diferencial, somam as diversas pesquisas que realizaram intervenções em HS, comportamento moral e desempenho acadêmico (Carr & Durand, 1985; Elias & Amaral, 2016; Falcão et al., 2016; Gonçalves & Murta, 2008; Guidugli & Almeida-Verdu, 2015; Lopes et al., 2013; Salvo et al., 2005; Souza et al., 2018). Em Falcão et al. (2016), por exemplo, a intervenção aumentou as HS e, por consequente, reduziu os problemas de comportamento nas crianças. De modo semelhante, o participante de Guidugli e

Almeida-Verdu (2015), ao engajar em tarefas acadêmicas de um programa de leitura e escrita, diminuiu a frequência de comportamentos externalizantes, mesmo que esse repertório não tenha sido alvo direto de intervenção.

A redução dos escores em "quebrar regras" no CBCL merece destaque no presente estudo, pois foi observada tanto individualmente quanto nos resultados do grupo com significância estatística. Algumas hipóteses podem ser formuladas. Uma possibilidade é a de que esse resultado seja produto direto das contingências de reforçamento diferencial: os comportamentos condizentes com as regras eram reforçados, enquanto comportamentos considerados contrários às regras eram colocados em extinção (e não punidos) (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Skinner, 1988); ainda, o Programa de Gomide (2010) ensinava deliberadamente comportamentos morais, sendo que muitos desses podem ser operacionalizados pelo seguimento de regras (implícitas ou explicitas) pautadas em valores e convenções da nossa cultura, e incompatíveis com "quebrar regras". Outra hipótese é que os participantes "aderiram" as regras (especialmente as de convivência) porque foram criadas pelo próprio grupo, o que segundo Gomide (2010), pode facilitar a compreensão e seguimento de regras; Abib (2001) endossa essa racional de que regras auxiliam nas interações sociais positivas e na boa convivência. Considerando aspectos do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010), os comportamentos de "seguir" e "quebrar" regras devem ser alvo de análise mais minuciosa nos próximos estudos e recomenda-se que sejam observados, adicionalmente, por filmagens e registros de frequência antes, durante e depois da intervenção.

O aumento de competências sociais e de HS combinado à redução de problemas de comportamento, obtidos no presente estudo, documentam a efetividade de programas de ensino de comportamento moral e THS quando implementados no PEF, de modo específico; e nos contextos institucionais (Gomide et al., 2010, 2017), OnGs (Batista & Marturano, 2015) e programas de governo como PAIF (Silva & Murta, 2009), de modo mais amplo. Em conjunto, esses achados podem ter implicações importantes. Diversos estudos reportaram que HS e competências morais operam como fatores de proteção ao desenvolvimento (Cia & Barham, 2009; Pereira, Dutra-Thomé & Koller, 2016; Uzunian & Vitalle, 2015), pois podem ampliar o suporte social e minimizar os efeitos negativos da vulnerabilidade e dos fatores de risco (Poletto & Koller, 2008). A replicação desses achados com mais participantes, em diferentes contextos, e por distintos delineamentos (como ensaio clínico randomizado, GE e GC, e linha de base múltipla entre participantes) configura uma agenda de pesquisa relevante, com implicações práticas (Cia & Barham, 2009; Poletto & Koller, 2008). Se as evidências de que comportamentos morais e HS minimizam os impactos de fatores de risco forem sistematicamente replicadas, uma possibilidade que se coloca é a inserção dos programas de comportamento moral e THS como uma Política Pública, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade. Futuros estudos devem lançar perspectivas sobre essa proposta com o intuito de ampliar as práticas baseadas em evidências, fomentar a implementação desses programas e desenvolver ações de proteção (Gomide, 2010; Gongora & Silva, 2010).

A participante P1 mostrou resultados mais modestos em competência social e na redução de problemas de comportamento, se comparado com os demais participantes. Uma possível explicação é que, provavelmente, essa participante apresentava um bom repertório de HS, como observado indiretamente no resultado no pré-teste do CBCL; todavia, ela apresentava alguns problemas de conduta que foram superados após a intervenção. Esse resultado sugere um provável efeito protetivo do programa para essa

participante, de modo que contingências implementadas podem ter incrementado e fortalecido HS e comportamentos morais, que são concorrentes aos problemas de conduta, de modo a prevenir problemas de comportamento e promover a saúde mental preconizadas, descritos como alvos de prevenção universal (Elliott & Gresham, 2008; Elias & Amaral, 2016; Falcão et al., 2016; Fernandes et al., 2014; Pavoski et al., 2018; Pereira et al., 2016).

A formação da rede de apoio foi considerada um benefício, apesar de ter sido uma variável registrada de modo assistemático no diário de campo: antes do início do presente estudo, quatro participantes eram recorrentemente segregados pelos colegas do PEF, por conta da agressividade e quebra de regras, e permaneciam isolados nas atividades; após a intervenção, *todos os participantes se tornaram amigos e constituíam um grupo para participar das atividades no PEF, o que facilitou a aproximação com outros integrantes. Essa rede social de apoio e os sentimentos associados (de pertencimento e de afeto entre amig*os) podem ser considerados subprodutos das contingências dessa intervenção (Neufeld, Daolio, & Longuini, 2015) e podem operar como fatores de proteção para esses participantes enfrentarem situações problemas (Pereira et al., 2016; Poletto & Koller, 2008).

A adesão dos participantes foi superior a 90% de assiduidade no presente estudo. Esse resultado pode ser explicado devido aos seguintes fatores: frequência mínima como requisito para permanecer no programa, o número pequeno de participantes e o fácil acesso à escola (os participantes moravam perto e iam sozinhos à escola, dispensando a intermediação dos pais ou responsáveis); o que pode ter contribuído para aumentar a adesão das crianças à intervenção (Neufeld et al., 2015). Neufeld et al. (2015) também descrevem que a adesão pode ser maximizada pelas relações sociais estabelecidas no grupo, o que se confirma com base nas observações do diário de campo: o *vínculo entre pesquisador e participantes (que era anterior ao estudo) era amistoso e havia uma partici*pação ativa na tomada de decisões pelos participantes, tais como escolher dia e horário das sessões. Ainda, o incentivo do pesquisador à continuidade, a novidade e o "despertar da curiosidade" do grupo sobre as próximas sessões podem ter operado como variáveis motivacionais, como sugerem Aloi et al. (2014), de modo a maximizar a efetividade dos reforçadores disponibilizados no programa e, com isso, aumentar a frequência de comportamentos socialmente desejados.

A maioria dos estudos em programas de comportamento moral e THS tem realizado análises estatísticas de grupo (Elias & Amaral, 2016; Gonçalves & Murta, 2008; Lopes et al., 2013; Salvo et al., 2005; Souza et al., 2018), inclusive nos contextos institucionais e programas governamentais (Batista & Marturano, 2015; Gomide et al., 2010, 2017; Silva & Murta, 2009); e poucas pesquisas adotaram o delineamento de sujeito único para análise dos resultados (Carr & Durand, 1985; Guidugli & Almeida-Verdu, 2015). O presente estudo combinou a análise de resultados dos participantes por grupo à análise em que cada participante funciona como próprio controle, o que replica Falcão et al. (2016), e estende essa possibilidade de análise para outras intervenções nos contextos de programas sociais. Essa análise combinada (por grupo e individual) parece oferecer vantagens para verificar mudanças gerais e específicas nas categorias de problemas de comportamento: a análise dos resultados por grupo permite identificar características gerais e efeitos comuns do programa (Falcão et al., 2016), ao passo que a análise por sujeito único permite observar mudanças individuais que o programa produziu (Sampaio et al., 2008). Os resultados do grupo no presente estudo corroboram estudos prévios de que programas de THS e comportamento moral reduzem problemas de conduta (Batista & Marturano, 2015; Elias & Amaral, 2016; Falcão et al., 2016; Gomide et al., 2010, 2017; Gon-

çalves & Murta, 2008; Lopes et al., 2013; Salvo et al., 2005; Silva & Murta, 2009; Souza et al., 2018). Os efeitos do programa, ora observados com um participante, também foram replicados com os demais (com pouca variabilidade entre sujeitos), com uma tendência consistente de redução de problemas de comportamento após a intervenção; o que sugere que benefícios semelhantes foram obtidos para participantes com diferentes problemas de conduta (Carr & Durand, 1975; Sampaio et al., 2008). Futuros estudos poderão replicar o Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) em outros contextos e com mais participantes, e empregar essa análise combinada dos resultados (por grupo e por participante), de modo a monitorar melhor os efeitos desses programas em diferentes populações.

O presente estudo apresenta, em síntese, algumas limitações: o reduzido número da amostra, falta de critério clínico (CBCL) para participação, uso exclusivo dos recursos do Programa da Gomide (2010) e dificuldades de avaliar a generalização. Dada a escassez de crianças frequentadoras daquele PEF (com faixa etária compatível) para participar do presente estudo, uma possibilidade futura seria aplicar o programa em mais de uma escola no mesmo bairro, ou ainda em escolas semelhantes de outros municípios. Quanto ao critério clínico para participação, os participantes apresentavam diferentes problemas de comportamento aferidos pelo CBCL que dificultam conclusões mais amplas, o que poderia ser contornado ao definir critérios clínicos de problemas de comportamento (pelo CBCL) para incluir os participantes e selecionar uma amostra mais homogênea, o que contribuiria metodologicamente para futuros estudos aferirem os efeitos dos programas em crianças do PEF. Por um lado, a falta de critério clínico dos participantes pode ter limitado o presente estudo; por outro, os resultados sugerem o potencial dessa intervenção como uma estratégia de prevenção universal, favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem de HS e comportamento moral a um amplo grupo de crianças, independente dos fatores de risco e dos problemas de comportamento pré-existentes (Fernandes et al., 2014; Pavoski et al., 2018).

No presente estudo, o uso dos recursos recomendados no programa de Gomide (2010) permitiu observar algumas atividades que dificultaram o engajamento dos participantes: o filme "Pinóquio", por ser conhecido; e o filme "A corrente do bem", por ser tratar de drama e com extensa duração (150min). A partir das situações relatadas, uma questão a ser avaliada é flexibilizar alguns recursos desse programa e permitir o uso de vídeos/filmes mais compatíveis ao público das futuras pesquisas. Outra limitação do presente estudo é que os efeitos do programa poderiam ter sido avaliados em outros contextos - como outras atividades do PEF, em casa e na sala de aula -, de modo a identificar o alcance de generalização dessa intervenção (Stokes & Baer, 1977).

Conclusão

Os programas de comportamento moral e de THS configuram estratégias promissoras para o desenvolvimento infantil quando implementados em programas governamentais e com populações socialmente vulneráveis. O presente estudo mostrou que o programa de Gomide (2010) foi efetivo para aumentar a frequência de comportamentos morais e HS, e diminuir a ocorrência de problemas de comportamentos, em crianças em situação de vulnerabilidade que frequentavam o PEF. A implementação desses programas pode operar para ampliar os fatores de proteção desse público (Cia & Barham, 2009; Pereira et al., 2016; Uzunian & Vitalle, 2015), o que deve ser alvo de pesquisa. Futuras investigações devem avaliar programas comportamentais em outros sistemas governamentais e sociais (como o PAIF), com mais participantes e superar as limitações do presente estudo, com vistas à implementação em larga escala e como Política Pública.

Referências

Abib, J. A. D. (2001). Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(1), 107-117. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100009.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

Aloi, P. E., Haydu, V. B., & Carmo, J. S. (2014). Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da análise do comportamento. *CES Psicología, 7*(2), 138-152. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424011.pdf

Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *25*(2), 271-282. https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200016

Batista, S. V., & Marturano, E. M. (2015). Intervenção para promover habilidades sociais e reduzir problemas de comportamento de crianças em um núcleo social. *Pesquisas e Práticas Psicossociais, 10*(2), 313-326. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000200009&lng=pt&tlng=pt

Bernerdo, I. M., Salas, M. D., Fuentes, M. J., & García-Martin, M. A. (2014). Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. *Children and Youth Services Review, 42*,43-49. https://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.022

Bijou, S. W. (1975). Development in the preschool years: A functional analysis. *American Psychologist, 30*(8), 829–837. https://dx.doi.org/10.1037/h0077069

Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e Análise do Comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista, 16*(2), 330-350. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200007

Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. D. (2016). Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. *Psico*, *47*(2), 111-120. https://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.20806

Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 460-469. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015

Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silvares, E. F. M. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) e Teacher's Report Form (TRF): uma visão geral sobre o desenvolvimento das versões originais e brasileiras. *Cadernos de Saúde Pública, 29*(1), 13-28. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/csp/v29n1/04.pdf

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(2), 111–126. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (D. G. de Souza, Coord. Trad.). Porto Alegre:

Artmed. (Trabalho original publicado em 1998)

Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia, 26*(1), 45-55. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Elias, L. C. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF, 21*(1), 49-61. https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210105

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social skills intervention guide*. Bloomington: Pearson.

Falcão, A. P., Bolsoni-Silva, A. T., Magri, N., & Moretto, L. A. (2016). PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 16*(2), 590-612. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v16n2/n16a16.pdf

Fernandes, L. F. B., Carvalho, F. A., Izbicki, S., & Melo, M. H. S. (2014) Prevenção Universal de Ansiedade na infância e adolescência: Uma revisão sistemática. *Psicologia: Teoria e Prática, 16*(3), 83-99. https:// doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n3p83-99

Goldiamond, I. (1974). Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behaviorism*, *2*(1), 1-84. Recuperado de https://link.springer.com/article/10.5210/bsi.v11i2.92

Gomide, P. I. C. (2010). *Comportamento Moral: Uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba: Editora Juruá.

Gomide, P. I. C., Martins, P., & Watanabe, A. (2010). Avaliação do Programa de Comportamento Moral. In P. I. C. Gomide. (Org.). *Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes* (v. 1, pp. 243-260). Curitiba: Juruá Editora.

Gomide, P. I. C., Mascarenhas, A. B. D., & Rocha, G. V. M. (2017). Avaliação de uma intervenção para redução de comportamentos antissociais e aumento da escolarização em adolescentes de uma instituição de acolhimento. *Acta Comportamentalia, 25*(1), 25-44. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274550025002

Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(3), 430-436. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011

Gongora, M. A. N., & Silva, R. M. (2010). Compreendendo o comportamento moral. In M. M. C. Hübner, M. R. Garcia, P. Abreu, E. Cillo, & P. Faleiros. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Análise Experimental do Comportamento, Cultura, Questões conceituais e filosóficas* (v. 25, pp. 169-185). Santo André: ESETec.

Governo do Estado de São Paulo. (2004). **Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004.** *Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas*. **São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.** Recuperado de **http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v1/PEF/arquivos/Decreto%20nº%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Família.pdf**

Guidugli, P. M., & Almeida-Verdu, A. C. M.

(2015). Ensino de leitura e escrita para uma criança com comportamentos desafiadores a aprendizagem acadêmica. In L. Oliveira Neto, M. C. Carneiro, & P. N. Lisboa Filho (Orgs). *Universidade e Sociedade* (pp.103-1260). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Lopes, D. C., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(3), 451-458. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000300004*

Neufeld, C. B., Daolio, C. C., & Longuini, N. L. Z. (2015). Desafios da Terapia Cognitivo-Comportamental em grupo com crianças e adolescentes. In C. B. Neufeld (Org.). *Terapia Cognitivo-Comportamental em Grupos com crianças e adolescentes* (pp. 17-33). Porto Alegre: Artmed.

Pavoski, G. T. T., Toni, C. G. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método FRIENDS. *Psico, 49*(2), 148-158. http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.26501

Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller. S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico, 47*(4), 268-278. https://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23398

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia, 25*(3), 405-416. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009

Rescorla, L. A ., Bochicchio, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, I., & Verhulst, F. C. (2014). Parent-teacher agreement on children's problems in 21 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 4*(4),627-642. https://dx.doi.org/10.1080/15374416.2014.900719

Salvo, C. G., Mazzarotto, I. H. K., & Löhr, S, S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano, 15*(1), 46-55. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822005000100006&lng=pt&tlng=pt

Sampaio, A. A. S., Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., Lima, C., Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia, 12*(1), 151-164. Recuperado de https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/9537/9218

Silva, R. M. (2008). *Estudo de um programa de atividades que favorecem a aquisição de comportamento moral*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina

Silva, M. P., & Murta, S. G. (2009). Treinamento de Habilidades Sociais para Adolescentes: Uma Experiência no Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *22*(1), 136-143. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100018

Silvares, E. F. M., Rocha, M. M., & Silva, J. A. (2017). O Uso do "Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes" (CBCL) e Outros Instrumentos do ASEBA na Avaliação Neuropsicológica Infantil. In L. Tisser (Org.). *Avaliação Neuropsicológica Infantil* (pp. 37-47). Novo Hamburgo: Sinopsys.

Skinner, B. F. (1988/1991). *Questões Recentes na Análise do Comportamento* (trad. Anita Liberalesso Néri). Campinas, SP: Papirus.

Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Avaliação Psicológica, 17*(4), 417-427. https://

dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02

Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1976). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *10*(2), 349–367. https://dx.doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349

Uzunian, L. G., & Vitalle, M. S. S. (2015). Habilidades sociais: fator de proteção contra transtornos alimentares em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva, 20*(11), 3495-3508. https://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.18362014

Weber, L. (2004). *Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Weber, L., & Gomide, P. I. C. (2004). O Comportamento Moral e os Estilos Parentais. In: M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, V. L. M. Silva, & S. M. Oliani. *Sobre Comportamento e Cognição: Contribuições para a Construção da Teoria do Comportamento* (v. 14, pp. 272-285). São Paulo: ESETec.