



O ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental como estratégia para inclusão social/educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina

Teaching procedures of cognitive-behavioral self-control as a strategy for social/educational inclusion of students involved in indiscipline acts

Francisco de Paula Nunes Sobrinho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo tem como objetivo focalizar a prática de ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental para professores envolvidos no processo de inclusão de alunos com transtornos emocionais/comportamentais. As vantagens na utilização de procedimentos de ensino de autocontrole são postas em evidência, quando comparadas aos modos tradicionais de modificação do comportamento de alunos. A essa modalidade de intervenção psicoeducacional são incorporados os princípios da Análise do Comportamento, como também procedimentos instrucionais de sala de aula. São evidenciadas as bases conceituais para a análise do autocontrole comportamental, assim como o detalhamento das fases de modificação do comportamento do aluno pelo mediador externo. São apresentados, também, os passos do processo de aprendizagem do aluno para assumir o controle do seu próprio comportamento em ambientes diversos.

Palavras-chave: Autocontrole cognitivo-comportamental. Alunos com transtornos de comportamento. Ambiente de sala de aula.

Abstract

The aim of this article is to discuss teacher use of cognitive-behavioral self-control procedures for students with behavioral/emotional disorders in inclusive educational settings. This psycho-educational intervention is based on principles of Applied Behavior Analysis (ABA) and regular instructional procedures typically used in the classroom milieu. Conceptual bases for the behavioral self-control analysis are presented as well as a detailed description of the behavior modification procedures applied by an external mediator. The steps of the students' self-control learning process in various environments are additionally portrayed. Advantages of using self-control teaching procedures are verified when compared to traditional behavior modification models.

Keywords: Behavioral-cognitive self-control. Behavioral disorder. Classroom environment.



Introdução

O objetivo deste artigo é abordar a prática de ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental para professores, que atuam no processo de inclusão educacional de alunos envolvidos em atos de indisciplina e/ou classificados como crianças com transtornos emocionais/comportamentais (SMITH, 2008) ou, ainda, com condutas típicas, conforme Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2003).

O que aponta a literatura?

Os transtornos emocionais ou comportamentais (EBD Emotional or Behavioral Disorders) são de difícil definição. Embora o movimento inclusivista se proponha a desenvolver programas para acolher esse contingente estudantil, os alunos assim classificados ainda são percebidos como “crianças doentes” e cujo tratamento é de responsabilidade de médicos e psicólogos e não de professores e de outros profissionais da educação. (FRIEND, 2005).

152 A IDEA ou Individuals with Disabilities Education Act, Public Law 94-142 se utiliza do termo Transtorno Emocional para descrever Transtornos Emocionais ou Comportamentais. O termo abrange também crianças com esquizofrenia, não incluindo as socialmente desajustadas, a menos que seja constatado que tenham um transtorno emocional. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 1999). Trata-se de uma condição, com uma ou mais características abaixo enumeradas, que persiste por um longo período de tempo, em grau acentuado, o que afeta, desfavoravelmente, o desempenho educacional:

- a) incapacidade para aprender que não pode ser justificada por fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde;
- b) incapacidade para construir ou manter relacionamentos interpessoais com os pares e com os professores;
- c) padrões inapropriados de comportamento ou de sentimentos sob circunstâncias normais;
- d) humor geralmente carregado de infelicidade ou depressão;



e) tendência a desenvolver sintomas físicos ou medos associados a problemas pessoais ou escolares.

Quando se trata de ensinar procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental a alunos, caso demonstrem um nível de compreensão verbal razoável, caberá aos pais e professores esclarecer, sempre que possível, a razão pela qual comportamentos específicos são considerados indesejáveis e, ao mesmo tempo, propor alternativas de negociação com a possibilidade de esses comportamentos se tornarem aceitos ou tolerados pelo grupo. Uma das competências atribuídas ao professor é ensinar maneiras de aquisição e de desenvolvimento de habilidades para que os alunos saibam decidir, por si mesmos, o que é aceitável e o que é inaceitável, em função das expectativas do grupo. Como complemento dessa aprendizagem, pais e professores são responsáveis pelo ensino de como a criança controla seu próprio comportamento diante das demandas sociais. Habilidades sociais devem ser então desenvolvidas sob a forma de comportamentos, atitudes, palavras e gestos que capacitem o aluno a estabelecer e manter relacionamentos sociais duráveis.

○ acesso aos procedimentos de intervenção comportamental que possa reduzir a frequência de ocorrência de problemas disciplinares, acadêmicos, sociais e pessoais de alunos continua sendo tarefa difícil para os professores. Os atos de indisciplina e violência presenciados em sala de aula são registrados, pela literatura, como estressores que atingem profissionais do magistério, em segmentos diversos do sistema de ensino. (NUNES SOBRINHO, 2008). Infelizmente, o saber produzido nas universidades sobre esse e outros assuntos de relevância para o aprimoramento dos professores, além de escasso, não chega às salas de aula. (NUNES, 2008). O autocontrole, enquanto modalidade de intervenção psicoeducacional, é exemplo de tema ainda pouco disseminado e debatido no nosso contexto escolar.

153

Bases conceituais para a análise do autocontrole-comportamental

As bases conceituais para a análise do autocontrole comportamental podem ser apresentadas em quatro componentes diferenciados:



1. **Autoavaliação** – o indivíduo pode verificar seu próprio comportamento e decidir se desempenhou ou não o comportamento ou classe de comportamentos específicos.

2. **Autorregistro** – o indivíduo pode, objetivamente, registrar a frequência do seu próprio desempenho em um determinado comportamento ou classe de comportamentos.

3. **Autodeterminação de reforço** – o indivíduo pode determinar, dentre todos os reforçadores disponíveis, a natureza e a quantidade de reforçamento que deveriam receber contingente ao seu desempenho em um determinado comportamento ou classe de comportamentos.

4. **Autoadministração do reforçamento** – o indivíduo concede, a si próprio, o reforçamento (podendo ou não ser autodeterminado), contingente ao seu desempenho em um comportamento específico ou classe de comportamentos.

O ensino de procedimentos de autocontrole-cognitivo comportamental é um dos modos de intervenção psicoeducacional que se alinha ao discurso da inclusão educacional na atualidade. De fato, o movimento inclusionista reforça a idéia de que é atribuição dos professores a preservação de níveis elevados de autonomia, autodeterminação e de autocontrole dos seus alunos, inclusive daqueles que, por algum motivo, permanecem ainda excluídos do sistema de ensino. A esse respeito, conforme já observado por John Dewey (apud ALBERTO; TROUTMAN, 1982), o ideal da educação é que o educando desenvolva habilidades de autocontrole e se torne capaz de aprender e de comportar-se apropriadamente, mesmo quando não se encontra sob supervisão direta da pessoa adulta.

O autocontrole se constitui em uma das estratégias cognitivo-comportamentais aplicadas à educação e serve para incluir alunos envolvidos em atos de indisciplina e/ou com transtornos de comportamento/transtornos emocionais. Trata-se de um conjunto de procedimentos que pode ser aplicado mesmo aos alunos de pouca idade, com o objetivo de autocontrolar comportamentos indesejáveis, por vezes assim considerados pela família, pela sociedade e também pelas autoridades educacionais. Complementarmente, os professores devem dominar temas específicos sobre os princípios de comportamento e repassá-los aos seus alunos. É necessário que estejam familiarizados com o



uso de termos e conceitos de Análise Aplicada do Comportamento (AAC). Sobre esse tema, Moreira; Medeiros (2007) produziram o texto "Princípios básicos de análise do comportamento" que se mostra adequado como leitura introdutória para professores interessados nas estratégias de autocontrole cognitivo-comportamental.

A literatura aponta vantagens na utilização de procedimentos de ensino de autocontrole quando comparadas aos modos tradicionais de modificação do comportamento de alunos. Para Alberto; Troutman (1982), o autocontrole permite que a criança participe das suas próprias mudanças comportamentais, sendo que estas podem ocorrer mesmo na ausência de agentes mediadores externos, como pais e professores. Sustentam esses autores que as habilidades de autocontrole são passíveis de generalização e de manutenção por parte do educando.

Há desvantagens em se atribuir ao professor o papel de agente externo (mediador), como responsável pelas mudanças comportamentais do aluno. E os motivos são os seguintes: a) as habilidades aprendidas, pelo aluno, em um determinado ambiente, podem não ser generalizadas para outros; b) o agente externo, quase sempre adulto, pode tornar-se fortemente associado ao comportamento desejado, a tal ponto de impedir que a criança aja de forma independente e apropriada na sua ausência; e c) por estar muito ocupado com a turma, o professor não dispõe de tempo suficiente para prestar atenção ao comportamento individual dos seus alunos. (KERR; NELSON, 1989).

155

Pesquisa sobre autocontrole cognitivo-comportamental em escola

Resultados de pesquisas focadas na aplicação de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental revelam a eficácia dos programas de desenvolvimento de competências de autocontrole para indivíduos que apresentam déficits no trato interpessoal (NUNES, 2007; BRAUN; NUNES SOBRINHO, 2006; KAISER; RASMINSKY, 2003; HALLAHAN; KAUFFMAN, 2003; NUNES SOBRINHO, 2003; NUNES SOBRINHO; SOUZA; FELIPPE; NERY; CRESPO, 1998; WORKMAN; KATZ, 1995; NUNES SOBRINHO, 1994).



Nunes Sobrinho, Souza, Felipe, Nery e Crespo (1998) realizaram uma pesquisa focalizada no autocontrole cognitivo-comportamental, em escola da Rede Pública Municipal, com o objetivo de desenvolver habilidades pró-sociais em crianças envolvidas em atos de indisciplina. Foram selecionados 12 participantes, com idade variável entre 8 e dez anos, em função de queixas sobre problemas disciplinares relatados pelas professoras. Diversos procedimentos para aumentar a frequência de ocorrência de respostas socialmente aceitas foram aplicados.

A pesquisa teve início com um período introdutório de linha de base, constituído de duas sessões consecutivas, com duração aproximada de 50 minutos cada. Foram utilizadas técnicas observacionais, tais como: registro contínuo e registro de eventos. Posteriormente, um período de ambientação foi reservado para fins de familiarização dos participantes com os jogos e atividades disponíveis, incluindo-se a presença do equipamento de videografia.

Foram conduzidas duas sessões semanais com a duração aproximada de 50 minutos cada uma. O grupo de participantes foi dividido em três subgrupos, constituídos de quatro alunos cada um e atendidos de acordo com critérios previamente estabelecidos. Durante essas sessões experimentais, foram apresentados jogos, exercícios lúdicos em grupo, atividades pedagógicas envolvendo conhecimentos acadêmicos e exercícios que versavam sobre as dificuldades individuais dos participantes, segundo o relato das professoras, exercícios do tipo "PARE e PENSE" e Banco de Fichas. O instrumento "PARE E PENSE" foi utilizado no estudo após algumas adaptações, na medida em que os alunos, na sua maioria, não dominavam as habilidades de leitura e de escrita.

Vídeo-feedback: Após o período de linha de base, os participantes foram, por duas vezes convidados, individualmente, a identificar seus próprios repertórios de comportamentos, assim como os dos seus pares, exibidos na situação grupal. Na ocasião, foram discutidos conceitos de comportamentos apropriados e inapropriados. Cada participante foi instruído sobre os modos como utilizar os formulários de registro de comportamento para fins de autoavaliação.

Vídeo-feedback com recompensas tangíveis: os participantes observaram, através do vídeo, comportamentos pró-sociais. Foram utilizados



procedimentos de *autoavaliação* e, ao final da sessão experimental, cada participante recebia pontuação sob a forma de fichas coloridas, de acordo com o desempenho na sessão experimental. Valores específicos alcançados, nessa pontuação, eram trocados por recompensas tangíveis (brinquedos, jogos, material escolar).

Com o auxílio da videografia, as sessões experimentais foram registradas para fins de *feedback* das interações sociais entre os participantes. Delineamentos de pesquisa intrassujeitos do tipo AB (KENNEDY, 2005; NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001) foram utilizados como forma de serem demonstrados os efeitos da intervenção.

Os resultados dessa pesquisa apontaram redução de frequência de ocorrência de respostas indesejáveis, tais como levantar-se sem permissão do professor, agredir colegas verbalmente ou fisicamente, não esperar a vez e não manter a atenção devida durante as tarefas escolares. Os resultados indicaram, também, melhoria de desempenho dos alunos no relacionamento interpessoal e no processo de autoavaliação em grupo e no ambiente familiar. Os conteúdos essenciais, que favoreceram a aquisição de habilidades para solucionar problemas cotidianos, incluíam ensaio aberto, aprendizagem por imitação de modelo, *role-playing* e *feedback*. Na medida em que a autoinstrução e o treinamento em solução de problemas se tornavam eficazes, as chances de generalização para outros contextos como o lar, o grupo de pares e a vizinhança aumentaram, sobremaneira, conforme relatos de pais e professoras. (NUNES SOBRINHO; SOUZA; FELIPPE; NERY; CRESPO, 1998).

A autoinstrução verbal, a solução de problemas e as tomadas de decisão foram as etapas preliminares de autocontrole ensinadas a esses alunos. O desenvolvimento de habilidades de autoinstrução verbal se mostrou eficaz quando não conseguiam controlar-se, prejudicando o próprio desempenho acadêmico e social, assim como interferindo no desempenho dos colegas. Tratava-se de alunos de risco, com possibilidade de molestarem-se a si mesmos, ferir colegas e outras pessoas, tanto física quanto moralmente, além de causar danos à propriedade alheia.

Por ocasião dessa pesquisa, foi produzida matéria videografada *O autocontrole na escola*. Trata-se de material didático, com aproximadamente 30 minutos de duração, cujo objetivo é servir de suporte à formação continuada de professores. No vídeo, as etapas diferenciadas do processo de



aquisição de habilidades de autocontrole são apresentadas sob a forma de animação. A partir dos resultados da pesquisa original sobre o ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental, para alunos com transtornos emocionais/comportamentais (SMITH, 2008), são relatadas experiências de professores, pais de alunos e dos pesquisadores responsáveis pela execução do projeto. Cópia desse vídeo acha-se alocada no Centro de Tecnologia Educacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus Maracanã*.

Ao término de uma intervenção comportamental como a relatada, é esperado que os alunos sejam capazes de demonstrar competências para solucionar os inevitáveis conflitos de relacionamento interpessoal no cotidiano escolar. Por conta disso, aos participantes da pesquisa foi oferecido um programa de treinamento para solucionar problemas, que serviu, também, para monitorar eventos que interferem no trato social e nas situações interpessoais, como, por exemplo, conflitos de interesse relativos à disputa por brinquedo.

Manifestação de agressividade e violência

158

As manifestações do comportamento agressivo ou violento, por parte dos alunos, e o modo como os professores lidam com episódios dessa natureza, são estressores reais nas atividades de magistério. (NUNES SOBRINHO, 2008). Por vezes, pais e professores parecem desconhecer, ou ignorar que essas manifestações se constituem em respostas naturais, incorporadas ao repertório comportamental dos alunos. As respostas agressivas são naturais, por exemplo, em alunos que ainda não aprenderam a dominar o próprio corpo, como também dominar parte do ambiente físico e social em que convivem. Em se tratando do ensino de procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental, essas respostas podem ser capitalizadas no sentido de os alunos aprenderem a controlar movimentos corporais no ambiente de sala de aula. Eles precisam desenvolver habilidades de autocontrole do comportamento agressivo, e essa é uma tarefa também atribuída aos pais.

A sociedade prescreve que o comportamento socialmente aceito e desejável envolve habilidades sociais de autocontrole e respeito aos direitos das outras pessoas. No nosso meio, não é tolerável, por exemplo, que crianças manifestem comportamentos autolesivos ou respostas heteroagressivas



dirigidas ao patrimônio e à propriedade alheia. Isso acontece, também, no ambiente educacional, onde são inaceitáveis as respostas agressivas, tanto físicas quanto verbais. Entretanto, mesmo durante a ocorrência de episódios de agressividade, aos alunos podem ser ensinadas alternativas para que expressem seus sentimentos mais íntimos e emoções com tranquilidade. (NUNES, 2007).

Autocontrole e autodisciplina

As bases para a construção do autocontrole e da autodisciplina têm o seu início nos primórdios da infância. Os alunos aprendem a controlar o próprio comportamento e, progressivamente, abandonam a dependência do controle externo ou do mediador (pais, professores, irmão mais velho etc.). Assim, o conceito de disciplina se identifica com o processo de construção social do autocontrole. No caso, é reforçador para pais e professores a constatação de que o aluno optou pelo “caminho certo” porque realmente quer ou deseja e não porque tenha sido obrigado a querer ou a desejar. Nesse sentido, a tarefa do mediador externo é tornar disponível um leque de alternativas para que o aluno faça suas próprias escolhas, reflita e tome decisões responsáveis. Caso lhe seja concedido esse direito de escolha, nós, pais e professores, temos por obrigação honrar os compromissos assumidos.

O autocontrole e a autodisciplina são incorporados ao repertório de comportamento dos alunos, por conta da empatia nas relações interpessoais estáveis, da consistência e firmeza nas decisões tomadas pelo professor (mediador externo). Soma-se a isso, as razões apresentadas, para que as regras sejam realmente cumpridas. Os alunos costumam demonstrar interesse pelo significado das regras sociais, em casa, na escola e em outros locais. (NUNES, 2007). Esse é o modo de saberem onde e como se comportar, além das consequências produzidas pelo seu próprio comportamento em ambientes diversos. Se o aluno tem transtornos comportamentais/emocionais, provavelmente apresenta dificuldades em se autocontrolar, apresentando déficit nas habilidades sociais. Tipicamente, esses transtornos estão associados à baixa tolerância à frustração, às dificuldades em tomar decisões adequadas e ao repertório limitado de habilidades sociais. Trata-se de alunos que se envolvem facilmente em conflitos que ocorrem na escola.



No ensino de procedimentos de autocontrole, é conveniente esclarecer aos alunos, sempre que possível, que nem tudo é negociável; por vezes, temos que ser assertivos o suficiente e menos empáticos para dizer “não”. É oportuno, no processo de aprendizagem de procedimentos de autocontrole, cultivar um clima de grupo permissivo e de aceitação da diversidade, em que os alunos se sintam reforçados pelo mediador externo e não julgados ou punidos, sistematicamente, criticados e rejeitados por palavras e atos.

Operacionalização dos procedimentos de autocontrole

Os programas de modificação de comportamento infantil são construídos com base em múltiplas técnicas e procedimentos extraídos dos princípios da Análise do Comportamento (AC). De acordo com Workman; Katz (1995), esses programas ocorrem em três fases distintas: Fase I instalação de repertórios de comportamento; Fase II o autocontrole e Fase III o controle natural do comportamento.

160

Fase I: A instalação de repertórios de comportamento

A formação do professor, para ensinar procedimentos de autocontrole cognitivo-comportamental aos seus alunos, implica a aquisição de conhecimentos sobre Análise Aplicada do Comportamento (AAC), conforme já assinalado. Um dos pressupostos é que as respostas humanas são determinadas por suas consequências, também denominadas “procedimentos de reforçamento e punição”; se contingentes à emissão do comportamento poderão mantê-lo, modificá-lo ou extingui-lo.

Na Fase I, inicialmente, mediadores externos (pai, professor ou qualquer ente significativo) fazem uso do reforço positivo, com o objetivo de instalar repertórios comportamentais no aluno. Assim, um professor que deseja que seus alunos realizem tarefas acadêmicas poderá consequenciá-los através de privilégios como, por exemplo, jogar bola no intervalo do recreio ou realizar passeios. A probabilidade de emissão do comportamento-alvo (realizar tarefas escolares) aumentará na medida em que o aluno for consequenciado pelo reforço (prestígio/ privilégios). Esta é a etapa de monitoração e de reforçamento de comportamentos-alvo.



Além do reforço positivo, o mediador externo poderá utilizar-se de outros procedimentos, como custo de resposta, uso de dicas ou imitação. O custo de resposta refere-se à retirada de prêmios e privilégios após a emissão de respostas indesejáveis (procedimento de punição); por exemplo, perder pontos por ter agredido o colega. O mediador poderá optar pela aprendizagem por imitação que ocorre quando a modificação do comportamento de um aluno se dá pela observação da conduta de outro. A instalação de repertórios comportamentais desejados poderá acontecer se o professor, por exemplo, elogiar um aluno por seu comportamento apropriado diante de outro que se recusa a completar tarefa escolar. Um professor poderá detalhar determinadas regras para favorecer a emissão de respostas adequadas em seus alunos. (WORKMAN; KATZ, 1995).

O elogio partido do professor é um tipo de estímulo reforçador, a ser usado para condicionar uma resposta operante do aluno, tal como permanecer na posição sentada durante a aula. Trata-se de um reforçador positivo. Reforçadores positivos, quando apresentados ao aluno, fortalecem o comportamento que os precede como, por exemplo, o ato de elogiá-lo imediatamente após o término de suas tarefas de casa. A apresentação do reforçador positivo (elogio) possivelmente fará com que o aluno aumente a frequência do comportamento-alvo (realização da tarefa escolar).

Há reforços positivos e reforços negativos que podem ser utilizados para condicionar o comportamento operante. Alguns estímulos, quando removidos, fortalecem a resposta. Isto é, ocorre, por exemplo, quando o aluno se levanta do assento porque sente dores nas costas; estuda horas seguidas para evitar notas baixas; aponta o lápis para não permanecer na tarefa escolar. Nesses casos, o que o reforça é ficar livre da estimulação aversiva. O estímulo reforçador negativo fortalece a resposta que o remove, mas é também o estímulo que enfraquece a resposta que o produz. Uma forma de eliminar comportamentos condicionados é a extinção, ou seja, a suspensão do reforçamento. Se o reforço é retirado, a resposta retornará, eventualmente, a sua frequência original. A extinção do comportamento do aluno poderá ser rápida ou prolongada.



Punição

Uma estratégia utilizada pelo professor na tentativa de abreviar o período de tempo de extinção do comportamento inapropriado é a punição. Esta se diferencia do reforçamento negativo na medida em que a apresentação de um estímulo aversivo faz com que a resposta diminua de frequência. Em se tratando de reforçamento negativo, a resposta aumenta de frequência quando o estímulo é removido.

O que caracteriza a punição como consequência é a presença de eventos aversivos (reforço negativo), ou a retirada de eventos prazerosos (reforço positivo) após a emissão de uma resposta. Suspender o recreio (reforço positivo) de alunos que se comportam de modo indesejável, supostamente, desencadeará o “bom-comportamento” (modificação do comportamento-alvo). Entretanto, a punição torna a criança irada, ressentida e desafiadora, tornando-a mais agressiva. Paradoxalmente, procedimentos de punição ensinam a criança que é aceitável o uso do poder para controlar pessoas, além de aterrorizá-la e humilhá-la. No caso, o seu autoconceito e a autoestima ficam prejudicados. Pior ainda é que a punição não ensina o comportamento apropriado, conforme sustentado por Kaiser; Rasminsky (2003).

162

Embora se admita a “cultura da punição” nas salas de aula, a eficácia desse procedimento é objeto de discussões: a) na ausência do estímulo aversivo, o comportamento desadaptativo do aluno volta à frequência inicial; b) o aluno passa a emitir o comportamento desejável pelo professor, apenas para evitar a consequência aversiva; e c) na ausência do professor, o aluno associa a consequência aversiva a outros estímulos presentes no ambiente. Nesse sentido, Moreira; Medeiros (2007) apontam os efeitos colaterais do controle aversivo e, dentre eles, a eliciação de respostas emocionais, emissão de respostas incompatíveis com o comportamento punido e o contracontrole; o organismo controlado emite uma nova resposta que impede que o agente controlador mantenha o controle sobre o seu comportamento.

Fase II: O autocontrole

Uma vez instalados os comportamentos desejados, a Fase II passa a ser implementada. Assim, faz-se necessário assumir a função dos pais,



professores e responsáveis pela manipulação do comportamento; é preciso internalizar os mediadores externos. Isso implica transferir o controle dos procedimentos da Fase I para o próprio aluno. (WORKMAN; KATZ, 1995). Nesse contexto, após a instalação do comportamento-alvo na Fase I, inicia-se a Fase II do programa de modificação do comportamento.

As respostas originadas no ambiente externo à sala de aula, ou no ambiente familiar, nem sempre são contingentes ao comportamento dos alunos. Muitas vezes é necessário, por exemplo, que se comportem de modo aceitável, durante um período de uma semana antes de serem reforçados com elogios do professor. Nossos pais nem sempre nos elogiavam de imediato. Assim, a dependência de mediadores externos para o controle do comportamento nem sempre é eficiente, pois, além de não-imediatos, podem ser inconsistentes.

Torna-se necessário internalizar os mediadores externos, assumir responsabilidades ou modificar o *locus* de controle. Esse termo refere-se à percepção que um indivíduo tem dos agentes determinantes de seu comportamento. Se um aluno tem um *locus* de controle externo, tende a responsabilizar agentes externos por eventos experienciados; se tem um *locus* interno, em geral, sente-se responsável pelos acontecimentos de sua vida. A passagem do *locus* de controle externo para interno implica também o aumento da motivação. O aluno que se sente capaz de controlar o próprio comportamento, realiza mais atividades, procura maiores desafios. O constructo *locus* de controle exprime expectativas individuais generalizadas de que recompensas, reforços ou resultados de ações pessoais sejam controlados por fontes externas ao indivíduo (sorte, outros poderosos) ou por ele próprio (fonte interna), conforme sustentam Abbad; Meneses (2004).

A referência externa do controle poderá impedir a manutenção e generalização das respostas aprendidas. Isto significa que o aluno com um *locus* de controle externo tenderá a emitir respostas desejadas, apenas, na presença de mediadores externos, conforme já assinalado.

No ambiente escolar, Workman; Katz (1995) destacaram procedimentos diversos de autocontrole comportamental como autoavaliação, autopontuação, autoinstrução, automonitoração por frequência de respostas, automonitoração por intervalo de tempo autorreforçamento aberto e autorreforçamento encoberto.



Autoavaliação

A autoavaliação é uma prática comum de nosso dia-a-dia. Cada vez que realizamos uma tarefa tendemos a avaliar nossos desempenhos de acordo com critérios subjetivamente criados. Esses critérios são, inicialmente, determinados pelos mediadores externos que implícita ou explicitamente punem ou reforçam determinadas condutas. Por razões diversas, alunos desenvolvem essa habilidade de forma precária ou apresentam transtornos autoavaliativos em situações específicas. Problemas de autoestima, por exemplo, podem ser fruto da escolha de critérios de avaliação distorcidos, desenvolvidos em ambientes aversivos.

Autopontuação

Nessa técnica, os alunos aprendem a avaliar o próprio comportamento, de acordo com alguma escala avaliativa. Em escalas com critérios objetivamente descritos, o aluno poderá pontuar, por exemplo, seu comportamento de manter-se na tarefa durante uma aula de 50 minutos. Pontuará com 5, se o comportamento foi emitido durante todo o tempo; com zero, se não foi, e com notas intermediárias, se a conduta foi manifestada em outra frequência. Por exemplo, o aluno poderá fazer uso de uma escala subdividida em intervalos iguais.

Autoinstrução

Nos autoinstruímos falando de forma encoberta (ou não) o que fazer em determinadas situações. Esse procedimento nos ajuda a refletir antes de agir, evitando consequências indesejadas. Muitos alunos não fazem uso desse procedimento. Nesses casos, é necessário ensiná-los, formalmente, a emitir tal comportamento em situações críticas. Em sala de aula, por exemplo, são incentivados a se autoinstruírem na realização de determinadas tarefas e, em seguida, fornecer um *feedback* verbal sobre seus desempenhos. Isso os ajuda a evitar atos impulsivos e resultados indesejados.



Automonitoração

Automonitoração é um procedimento de autocontrole em que os alunos aprendem a monitorar e registrar a emissão de um determinado comportamento, ou uma classe de respostas, no decorrer da realização de tarefas. Nele, os alunos são ensinados a registrar a qualidade e frequência de comportamentos durante a participação nas atividades escolares. Duas modalidades de automonitoração têm-se mostrado eficientes na melhoria do comportamento de alunos: a automonitoração por frequência de respostas e por intervalo de tempo.

Automonitoração por frequência de respostas

Nesse procedimento, o professor ensina o aluno a monitorar e registrar o número de vezes que o comportamento é emitido durante a realização de uma tarefa. Assim, o aluno anota em uma folha de registros, por exemplo, a quantidade de vezes que emitiu o comportamento de “conversar com o colega” durante o período de aula. Esse registro favorece a visualização gráfica de respostas emitidas e, de forma indireta, a conscientização das consequências aversivas ou agradáveis geradas por elas mesmas. Se devidamente consequenciados, os repertórios adaptativos tenderão a aumentar e os indesejados a diminuir.

165

Automonitoração por intervalo de tempo

Essa técnica diz respeito ao registro de emissão de comportamento por intervalo de tempo. O aluno poderá registrar se a conduta foi emitida ou não em um intervalo de 30 minutos, por exemplo.

Autorreforçamento

O autorreforçamento, em situações operantes, refere-se a um tipo de arranjo de contingências no qual o aluno provê a si mesmo com a consequência contingente ao seu comportamento. As técnicas de autorreforçamento



ensinam o aluno a se autoconsequenciar pela emissão de comportamentos desejados. Elas subdividem-se, de acordo com Workman e Katz (1995), em duas categorias: autorreforçamento aberto e autorreforçamento encoberto.

Autorreforçamento aberto

Essa técnica implica ensinar ao aluno a se autoconsequenciar com reforçadores observáveis e tangíveis tais como: um passeio, um brinquedo, tempo extra no horário de recreio. No caso, é solicitado ao aluno que cumpre determinada tarefa e, dependendo do seu desempenho, ele poderá auto-presentear-se com pontos a serem trocados por algum reforçador observável (Kazdin, 1975).

Autorreforçamento encoberto

A técnica de reforçamento encoberto ensina alunos a se autoconsequenciarem com imagens ou pensamentos após a emissão de condutas adaptativas (também) imaginadas. O indivíduo imagina-se exibindo um repertório comportamental desejável e sendo reforçado pela sua emissão. A técnica do reforçamento encoberto deve, antes de ser empregada, seguir os seguintes passos:

- 1° – determinar o comportamento-alvo;
- 2° – analisar as circunstâncias e o contexto em que o comportamento é emitido;
- 3° – selecionar o evento reforçador.

Fase III

Finalmente, a Fase III implica a remoção dos procedimentos sistemáticos de controle de comportamento. (WORKMAN; KATZ, 1995). Os procedimentos anteriores que funcionavam como autorreforçadores para os comportamentos apropriados vão sendo discretamente retirados. No caso,



o controle é transferido para os reforçadores que ocorrem, naturalmente, no ambiente do aluno como, por exemplo, notas de provas, reconhecimento do grupo familiar, dentre outros.

Como tópico da educação continuada para professores que atuam no processo de inclusão de alunos com transtornos de comportamento, a experiência do ensino de procedimentos de autocontrole gere a necessidade de consistência instrucional a cada fase do processo de aprendizagem. De uma forma geral, os alunos costumam responder, positivamente, a essa modalidade de intervenção psicoeducacional, em período reduzido de tempo. A proposta do ensino do autocontrole cognitivo-comportamental implica, resumidamente, ajudar alunos no aprendizado do controle do comportamento, assim como torná-los envolvidos nas próprias mudanças cognitivas, emocionais e no crescimento pessoal. A meta é que sejam incluídos e que desenvolvam habilidades de autocontrole, autodeterminação, e que conquistem, gradualmente, o direito de exercício da cidadania.

Referências

ABBAD, Gardênia; MENESES, Pedro Paulo. Locus de controle: validação de uma escala em situação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, n. 9, p. 441-450, 2004.

ALBERTO, Paul; TROUTMAN, Anne. **Applied behavior analysis for teachers –**

Influencing Student Performance. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1982.

BRASIL. **Projeto Escola Viva –** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRAUN, Patrícia; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Análise quase-experimental dos efeitos de um programa de educação continuada de professores no manejo de comportamento em sala de aula: o sistema de countoons. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 91-104, 2006.

FRIEND, Marilyn. **Special education: contemporary perspectives for school professionals.** Boston: Pearson Education, 2005.

HALLAHAN, Daniel; KAUFFMAN, James. **Exceptional learners: introduction to special education.** New York: Allyn and Bacon, 2003.



KAISER, Barbara; RASMINSKY, Judy Sklar. **Challenging behavior in young children**: understanding, preventing, and responding effectively. Boston: Pearson Education, 2003.

KAZDIN, Alan. **Behavior modification in applied settings**. Illinois: The Dorsey Press, 1975

KENNEDY, Craig. **Single-case designs for educational research**. Boston: Allyn and Bacon, 2005.

KERR, Mary Margaret; NELSON, Carl Michael. **Strategies for managing behavior problems in the classroom**. Columbus: Merrill Publishing Company, 1989.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NUNES, Débora Regina. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, p. 97-107, 2008.

NUNES, Sílvia Regina. **Gestão do comportamento infantil na escola**: o modelo conscious discipline 43f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Curso de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2008.

_____. O manejo eficaz do comportamento dos alunos em sala de aula: uma estratégia inclusionista. **Revista Movimento**, Niterói, v. 1, n. 7, p.70-77, 2003.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês. **Pesquisa em educação especial**. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O autocontrole como possibilidade de solução de problemas disciplinares na escola. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; CUNHA, Ana Cristina (Org.). **Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta**: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula, SOUZA, Selma; FELIPPE, Marisa; NERY, Raquel; CRESPO, Jeane. **Contribuições da prática do autocontrole na solução de problemas disciplinares na escola**. Rio de Janeiro, 1998. (Relatório Conclusivo CAPES/PROIN).

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. **Análise experimental dos efeitos do treinamento de habilidades de autocontrole no desempenho de tarefas em crianças hiperativas**. Brasília/Rio de Janeiro, 1994. (Relatório Conclusivo CNPq, processo 500228/90-6).



NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Efeitos da aprendizagem de autocontrole em crianças hiperativas. In: ALENCAR, Eunice (Org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: MEC-SEESP, 1994. p.160-163.

SMITH, Deborah. **Introdução educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução Maria Amélia Almeida. Porto Alegre: Artmed, 2008.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Fourteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act**. Washington: D.C., 1999.

WORKMAN, Eduard; KATZ, Alan. **Teaching behavioral self-control to students**. Austin, Texas: Pro-Ed, 1995.

Prof. Dr. Francisco de Paula Nunes Sobrinho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
E-mail | fnuessobrinho@yahoo.com.br

169

Recebido 16 fev. 2009
Aceito 20 maio 2009