

## Avaliação de um programa para desenvolver comportamento assertivo em adolescentes em conflito com a lei

Evaluation of a program to develop assertive behavior in adolescents in conflict with the law

Evaluación de un programa para desarrollar conductas asertivas en adolescentes en conflicto con la ley

Renata Teixeira Parapinski<sup>1,2</sup>, Andrey Santos Souza<sup>1</sup>, Fernanda Bordignon Luiz<sup>3,2</sup>, Gabriel Gomes de Luca<sup>4,5</sup>

[1] Universidade Federal do Paraná (UFPR) [2] Projeto Guiar [3] Universidade de São Paulo (USP) [4] Universidade Federal de Santa Catarina [5] Universidade Federal do Paraná | **Título abreviado:** Desenvolvimento de assertividade com adolescentes | **Endereço para correspondência:** Renata Teixeira Parapinski – Rua Theodoro Makiolka, 285, bloco 7, apto. 204, Bairro Santa Cândida. Curitiba/PR | **Email:** reenata\_t@hotmail.com | **doi:** org/10.18761/DH41465

**Resumo:** Adolescentes em conflito com a lei fazem parte de uma população estigmatizada que, em geral, se encontra em vulnerabilidade social. Dificuldades em apresentar habilidades sociais estão relacionadas a processos ineficazes de modelagem e carência de suporte do ambiente. O comportamento assertivo aumenta ganhos e reduz perdas em interações sociais, podendo ser desenvolvido por meio da Programação de Contingências para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). O objetivo deste estudo foi avaliar a eficiência de uma intervenção para desenvolver comportamento assertivo em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Para isso, foi desenvolvida uma intervenção com ênfase em comportamentos-objetivo (Grupo CO), e outra, com função controle, com ênfase em atividades (Grupo At). Para o primeiro grupo, o comportamento assertivo foi caracterizado, sendo identificados 26 comportamentos intermediários da classe “comportamento assertivo”, e um programa de ensino foi elaborado e aplicado com seis participantes. Para o segundo grupo, foram realizadas discussões de diferentes temas, com oito adolescentes. A intervenção no Grupo CO foi eficiente especialmente para o comportamento “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento”. No Grupo At, as intervenções, ainda que pouco sistematizadas, favoreceram a alteração de alguns comportamentos. Conclui-se que a especificação de comportamentos relevantes e elaboração de condições de ensino constituem intervenções pertinentes a serem desenvolvidas na socioeducação.

**Palavras-chave:** Assertividade; Comportamento assertivo; Adolescentes em conflito com a lei; Programação de ensino; Programação de contingências para desenvolvimento de comportamentos.

**Abstract:** Adolescents in conflict with the law are part of a stigmatized population that finds itself, in general, in social vulnerability. Difficulties to present social skills are related to ineffective processes of shaping and lack of support from the environment. Assertive behavior increases gains and reduces losses in social interactions, moreover, it can be developed through Programming of Conditions for the Development of Behaviors (PCDC). The objective of this study was to evaluate the efficacy of an intervention to develop assertive behavior in adolescents in compliance of socio-educational actions. For this, an intervention was developed with an emphasis on objective behaviors (Group CO), and another, with a control function, with an emphasis on activities (Group At). For the first group, assertive behavior was characterized, 26 intermediate behaviors of the class “assertive behavior” were identified and a teaching program was elaborated and applied to six participants. For the second group, discussions on different topics were held with eight adolescents. The intervention in Group OB was especially effective for the behavior “Express anger and solicit behavior change”. The interventions in Group TA, although not very systematized, also favored the alteration of a few behaviors, despite not aiming at such goal. We conclude that the specification of relevant behaviors and the elaboration of teaching conditions constitute pertinent interventions to be developed within the context of socio-education.

**Keywords:** Assertiveness; Assertive behavior; Adolescents in conflict with the law; Programming Learning; Programming of Conditions for the Development of Behaviors.

**Resumen:** Los adolescentes en conflicto con la ley forman parte de una población estigmatizada que se encuentra, en general, en situación de vulnerabilidad social. Las dificultades para presentar las habilidades sociales están relacionadas con procesos ineficaces de conformación y falta de apoyo del entorno. La conducta asertiva aumenta las ganancias y reduce las pérdidas en las interacciones sociales, además, se puede desarrollar a través de la Programación de Condiciones para el Desarrollo de Conductas (PCDC). El objetivo de este estudio fue evaluar la eficacia de una intervención para desarrollar conductas asertivas en adolescentes en cumplimiento de acciones socioeducativas. Para ello, se desarrolló una intervención con énfasis en conductas objetivas (Grupo CO), y otra, con función de control, con énfasis en actividades (Grupo At). Para el primer grupo se caracterizó la conducta asertiva, se identificaron 26 conductas intermedias de la clase “conducta asertiva” y se elaboró un programa de enseñanza y se aplicó a seis participantes. Para el segundo grupo, se llevaron a cabo discusiones sobre diferentes temas con ocho adolescentes. La intervención en el Grupo OB fue especialmente eficaz para la conducta “Expresar ira y solicitar un cambio de conducta”. Las intervenciones en AT grupal, aunque poco sistematizadas, también favorecieron la alteración de algunas conductas, a pesar de no apuntar a tal objetivo. Concluimos que la especificación de conductas relevantes y la elaboración de condiciones de enseñanza constituyen intervenciones pertinentes a desarrollar en el contexto de la socioeducación.

**Palabras clave:** Asertividad; Conducta asertiva; Adolescentes en conflicto con la ley; Programación de aprendizaje; Programación de Condiciones para el Desarrollo de Conductas.

Adolescentes em conflito com a lei são indivíduos que cometem um ato infracional (análogo a crime ou contravenção penal) entre 12 e 18 anos de idade incompletos (Brasil, 1990). Em uma perspectiva de senso comum, o ato infracional é compreendido desconsiderando-se condições históricas, sociais, econômicas e políticas (Barbosa, 2018). Assim, as “razões” para explicar o engajamento de adolescentes em atos infracionais em geral enfatizam a própria pessoa, como o infrator ou uma suposta personalidade antissocial (Gallo & Williams, 2005). Porém, as condições sociais nas quais o indivíduo está e esteve inserido no decorrer de sua vida são determinantes para seus comportamentos. A partir da Análise do Comportamento, é possível caracterizar a influência dos diversos determinantes do comportamento infracional e, com base nessa perspectiva, intervenções mais promissoras podem ser planejadas com o objetivo de minimizar os impactos negativos da falta de assistência oferecida aos adolescentes por parte do Estado, além de possibilitar benefícios sociais importantes à essa população. Assim, intervenções podem ser realizadas com objetivo de desenvolver o repertório dos indivíduos para que estejam aptos a lidar melhor com os problemas sociais, mesmo que eles não sejam resolvidos, dada sua complexidade estrutural.

Em geral, essa população vivencia situação de vulnerabilidade social, pela dificuldade de acesso a oportunidades relacionadas à saúde, lazer, trabalho e educação (Fogaça, 2015). Muitos desses jovens residem em áreas de risco com pouca visibilidade do Estado e afastadas dos centros da cidade, variáveis que constituem fator de risco para o comportamento infracional, uma vez que comprometem seu desenvolvimento em diferentes âmbitos, a exemplo do desempenho social e qualidade de vida (Andrade & Cardoso, 2018; Webster-Stratton, 1998). Outras variáveis que constituem fatores de risco incluem dificuldade de aprendizagem, reprovação, exclusão do contexto escolar, violência familiar e no contexto que o indivíduo está inserido e uso de drogas (Gallo & Williams, 2005; Maruschi et al., 2014). Outro importante fator de risco é a pobreza, uma vez que alguns adolescentes assumem a responsabilidade de ser arrimo de sua família (Freitas & Costa, 2018). O tráfico de drogas é uma das formas de ter acesso ao dinheiro e conseqüentemente suprir as despesas de

casa (Farias & Barros, 2011), sendo esse, inclusive, o ato infracional mais frequentemente cometido por adolescentes, por ser o mais lucrativo e de fácil inserção (Andrade & Cardoso, 2018; Conselho Nacional de Justiça, 2016). Destaca-se ainda, que adolescentes brasileiros estão inseridos em uma sociedade que supervaloriza a cultura do consumo, reforçada pela publicidade, moda, ostentação e posse (Campos & Souza, 2003; McCracken, 2007).

Considerando as variáveis as quais adolescentes em conflito com a lei estão expostos, os profissionais que com eles atuam precisam estar aptos a caracterizar suas necessidades e desenvolver intervenções que contribuam com suas vidas. Contudo, parte dessas variáveis é inalcançável ou incontrollável em intervenção de uma classe profissional específica, pois fazem parte de problemas sociais amplos e enraizados no país, como limitação do modo de ensinar da escola, falta de investimento na educação, desigualdade social, privilégios para uma pequena parcela da população e uma massa da população desassistida socialmente (Guzzo & Euzébios Filho, 2005). Uma atuação profissional pode variar em diferentes âmbitos de intervenção, que envolvem a abrangência das pessoas atendidas, os resultados produzidos e os custos gerados para a sociedade. Botomé e Stédile (2015) descreveram sete âmbitos de atuação profissional diante de diferentes tipos de problemas presentes na sociedade, que variam desde atenuação, compensação, reabilitação, recuperação de problemas já existentes, passando pela prevenção de problemas (que sequer se desenvolveram), até a manutenção e promoção de condições benéficas socialmente. Clareza a respeito dos diferentes âmbitos de atuação em que um profissional pode atuar auxilia a caracterizar o tipo de intervenção a ser realizada diante das necessidades sociais que lhes são apresentadas.

Considerando a realidade social que transpõe o trabalho dos profissionais que atuam com adolescentes em conflito com a lei, uma intervenção específica dificilmente poderia ter como objetivo a resolução de todos os problemas vivenciados por essa população. Ainda assim, um possível tipo de atuação a ser desenvolvida é a reabilitação, em que a atuação profissional tem como objetivo reduzir os danos que foram produzidos na vida dos indivíduos, melhorando o grau com que se pode apresentar cer-

tos comportamentos (Botomé & Stédile, 2015). Tal atuação profissional pode ser importante a depender da complexidade, dimensão e período em que o indivíduo permaneceu com o prejuízo (Botomé & Stédile, 2015). Nesse âmbito, a atuação profissional considera que os adolescentes continuarão fazendo parte do ambiente que influenciou a apresentação de comportamentos infracionais, mas pode os auxiliar a lidar com aspectos desse contexto com um repertório mais sofisticado. O comportamento assertivo pode fazer parte desse repertório, cujo desenvolvimento influencia o modo como um adolescente se relaciona com outras pessoas (Bosquetti & Souza, 2020). A ampliação de recursos para lidar com sentimentos negativos durante a adolescência, por exemplo, colabora com o enfrentamento de demandas específicas de diferentes relações interpessoais nessa fase e ao longo da vida. Pode também prevenir conflitos e outras consequências prejudiciais (Pereira-Guizo et al., 2018), ainda que o meio com o qual o indivíduo interage continue hostil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (Brasil, 1990) prevê ao adolescente que comete um ato infracional o cumprimento de medidas socioeducativas, que podem ser desde uma advertência do juiz até a medida de privação de liberdade por meio de internação em estabelecimento educacional. Na aplicação das medidas deve ser considerada a capacidade do adolescente em cumpri-las, as circunstâncias e a gravidade do ato infracional praticado (Brasil, 1990). Tais medidas devem apresentar caráter educativo, com o objetivo pedagógico e de ressocialização (Brasil, 1990). Sendo assim, deveriam viabilizar reinserção social em detrimento de punição, a fim de fortalecer os vínculos dos adolescentes com a família e comunidade (Francischini & Campos, 2005). Pesquisas atuais demonstram problemas comuns aos adolescentes e um dos pontos mais destacados consiste em conflitos presentes nas relações sociais (Cardoso et al., 2018). Tendo em conta que uma das atribuições das medidas socioeducativas é garantir que os adolescentes possam vivenciar oportunidades que o auxiliem a superar a condição de exclusão e vulnerabilidade (Zappe & Dell'Aglio, 2016), o desenvolvimento de comportamento assertivo com os adolescentes durante o cumprimento de medida socioeducativa pode favorecer consequências reforçadoras positivas para o indivi-

duo e para o grupo com quem interage. Ademais, é possível ainda a generalização do comportamento para outros contextos, colaborando beneficentemente para o desenvolvimento de relações assertivas.

Déficits em habilidades sociais estão relacionados a ausência de antecedentes apropriados para o aprendizado e carência de suporte do ambiente, desse modo o repertório de habilidades sociais constitui uma variável passível de intervenção e avaliação (Fogaça, 2015). A partir de uma análise das contingências relacionadas às habilidades sociais que adolescentes em conflito com a lei e suas famílias vivenciavam, foi identificado que esses adolescentes apresentaram resultados abaixo da média em assertividade, empatia e autocontrole e que o desenvolvimento desses comportamentos em outros ambientes que não o familiar parece uma relevante investigação para futuros estudos (Fogaça, 2015). Esses dados corroboram com a relevância científica de desenvolver tais comportamentos em adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

## Comportamento Assertivo: da Topografia à Função

Objeto de estudo desde pelo menos 1940, o comportamento assertivo passou a ter maior compatibilidade com os pressupostos da Análise do Comportamento nas últimas décadas do século XX (Del Prette & Del Prette, 2010; Müller, 2013). Algumas propostas buscaram definições mais precisas acerca do comportamento assertivo e uma distinção com o comportamento agressivo (Teixeira et al., 2013). Ao longo do tempo discussões sobre definições de comportamento assertivo foram ampliadas, possibilitando uma análise mais situacional do conceito de assertividade (Müller, 2013), envolvendo não apenas a descrição da topografia, mas também uma análise da função que o comportamento assertivo deve apresentar, avaliando os diversos tipos de consequência que produz (Bolsoni-silva & Carrara, 2010; Bosquetti & Souza, 2020; Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Em uma perspectiva analítico-comportamental, a definição que parece mais promissora é a que caracteriza o comportamento assertivo em aspectos



funcionais, como repertórios auto descritivos capazes de diminuir a sensação de estresse em determinados contextos, a fim de preservar ou maximizar o reforçamento positivo em uma interação social, mesmo quando a situação envolve possibilidade de eliminação do reforço positivo ou exposição à punição (Bosquetti & Souza, 2020; Lee & Crockett, 1994; Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010; Rich & Schroeder, 1976). O comportamento assertivo é capaz de beneficiar o indivíduo por meio da obtenção de reforçadores e diminuição de estímulos punitivos, além de favorecer que os objetivos sejam alcançados sem prejudicar a si ou a outrem (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Del Prette & Del Prette, 2010). Considerando o potencial do comportamento assertivo em produzir melhora na qualidade das interações de um indivíduo, a promoção ou manutenção desse comportamento pode ser útil para pessoas na fase da adolescência, especialmente para os adolescentes que apresentaram comportamentos envolvendo transgressão de regras ou normas e vivem em um ambiente vulnerável. Destaca-se ainda que apesar da importância do comportamento assertivo ter sido demonstrada na literatura, poucos estudos em Análise do Comportamento produziram dados experimentais para avaliar o desenvolvimento do comportamento assertivo (Bosquetti & Souza, 2020), o que ilustra a relevância de produzir conhecimento sobre esse fenômeno. Intervenções profissionais para desenvolvimento de comportamento assertivo em adolescentes em conflito com a lei parecem ainda mais importantes, haja vista a condição de vulnerabilidade desses indivíduos e as condições próprias do ambiente no qual eles se inserem, de isolamento social e privação de liberdade.

## Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamento: uma opção para ensinar comportamento assertivo

A Programação de Ensino ou, conforme proposta de denominação mais recente, a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) consiste em uma tecnologia do Ensino derivada e fundamentada nos princípios de Análise do Comportamento (Kienen

et al., 2013). A noção de comportamento que a em-basa pode ser caracterizada como um complexo sistema de interações entre classes de estímulos antecedentes, de respostas e de estímulos consequentes (Botomé, 2013). As ações de um indivíduo, as condições em que essas ações são apresentadas e as propriedades da ação em si mesma são componentes do processo de decisão de quais comportamentos podem ser promovidos em um programa de ensino (Cortegoso & Coser, 2016). Entre os princípios da PCDC, está a mudança da concepção de que ensinar envolve simplesmente transmissão de conteúdos, para uma noção em que o núcleo dos processos de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento de comportamentos a serem apresentados pelos aprendizes em seus contextos cotidiano e profissional (Kienen et al., 2013; Kubo & Botomé, 2001; Nale, 1998). A proposição de comportamentos relevantes a serem ensinados a determinada população é um processo valoroso para o próprio indivíduo e para a sociedade na qual ele se insere (Bordignon-Luiz & Botomé, 2017; Carvalho et al., 2014; Kienen et al., 2013). Ao utilizar essa tecnologia de ensino, a escolha dos comportamentos a serem ensinados envolve sua relevância social e, por serem o objetivo dos processos de ensino e aprendizagem típicos da PCDC, são denominados “comportamentos-objetivo” (Henklain & Carmo, 2013; Kienen et al., 2013; Kubo & Botomé, 2001). O procedimento realizado em pesquisas de PCDC para identificar classes de comportamentos constituintes de uma classe geral é a decomposição de comportamentos (Botomé, 1997). Quando se trata da identificação de classes de comportamentos menos abrangentes a partir de uma classe geral apresentada como comportamento-objetivo, os resultados desse processo são denominados comportamentos-objetivo intermediários (Cortegoso & Coser, 2016).

Organizar comportamentos intermediários em um diagrama, de modo a indicar quais comportamentos são menos complexos, é uma forma de facilitar o seu ensino (Botomé, 1997). Assim, ao longo da aplicação de um programa, atividades são realizadas para medir a ocorrência de cada comportamento e avaliar o momento adequado para a evolução dos aprendizes de uma para outra etapa. A avaliação do desempenho de participantes de um programa de ensino está relacionada a um dos

pressupostos dessa tecnologia de ensino que é a caracterização do resultado que se espera quando os aprendizes agirem em sua realidade, bem como quais são os comportamentos necessários de serem ensinados para que o resultado seja possível de ser atingido (Vettorazzi et al., 2005).

Em síntese, adolescentes em conflito com a lei estão expostos a condições de vulnerabilidade e exclusão social, que produzem consequências prejudiciais de diversas ordens, entre elas, déficits em repertórios comportamentais relevantes (Costa et al., 2009; Galo & Williams, 2005). O comportamento assertivo pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos e, portanto, a realização de intervenções com essa população para desenvolvimento desse repertório é uma iniciativa promissora (Müller, 2013; Rodrigues et al., 2021). Assim, elaborar, aplicar e avaliar intervenções é uma opção relevante social e cientificamente, dado as dificuldades dessa população relativas ao desenvolvimento e manutenção de habilidades sociais devido ao seu contexto social. Portanto, justifica-se produzir conhecimento acerca da elaboração, aplicação e avaliação da eficiência de um programa de contingências de ensino para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Comportamento assertivo”. Um programa é considerado eficiente quando os participantes passarem a ser capazes de apresentar os comportamentos-objetivo no próprio ambiente de ensino e é considerado eficaz quando ocorre a generalização de comportamento-objetivo em outros contextos que sejam externos ao ambiente de ensino, bem como a resolução de problemas que indicaram a necessidade do desenvolvimento de um programa de ensino (De Luca, 2013). Além disso, é relevante avaliar o desenvolvimento de repertórios relativos ao comportamento assertivo com outro grupo, constituído por atividades típicas de intervenções psicossociais costumeiramente realizadas com adolescentes em conflito com a lei. Essa comparação possibilita aferir com maior clareza as contribuições de intervenções baseadas na Análise do Comportamento e, mais especificamente, na PCDC em instituições de cumprimento de medida socioeducativa de internação. O objetivo deste estudo foi avaliar a eficiência de duas intervenções para desenvolver o comportamento

assertivo em adolescentes em conflito com a lei, considerando que pode propiciar o acesso a reforçadores, bem como atuar como um fator protetivo para o desenvolvimento dessa população.

## Método

Dois procedimentos foram realizados. O primeiro consistiu na caracterização do comportamento assertivo e na elaboração de um programa de ensino com base nos princípios da Análise do Comportamento. O segundo procedimento foi constituído pela aplicação de intervenções profissionais em dois grupos<sup>1</sup> de adolescentes. No primeiro, foi realizada a aplicação do programa de ensino para desenvolvimento de comportamento assertivo em um grupo de adolescentes (Grupo CO) e na avaliação do desenvolvimento desses comportamentos. No outro (Grupo At), que neste estudo teve a função de grupo controle, foram realizadas intervenções psicossociais em grupo com atividades diversas, sem correspondência com os princípios de PCDC e com base em demandas propostas pelos próprios participantes e em atividades relativas à interação social. Intervenções em grupo oferecem benefícios para essa população no contexto de medida socioeducativa de internação, tendo em vista que favorece o compartilhamento entre os adolescentes, troca de experiências e a identificação entre pares (Grassi et al., 2019). Em revisão de literatura realizada por Parapinski e Bordignon-Luiz (2021), foi identificado que a maioria das intervenções com essa população são realizadas em grupo, a fim de possibilitar interações entre os participantes, viabilizando que comportamentos sociais (como o comportamento assertivo) possam ser desenvolvidos mesmo que este não seja o objetivo precípua dessas intervenções. Por conta disso, no Grupo At, os comportamentos que constituíram objetivos de ensino do primeiro grupo (Grupo CO) também foram medidos, de forma a viabilizar a comparação, por meio de inspeção visual, da eficiência das

1 O termo “grupo” se refere à forma com que os dados foram coletados (participantes reunidos em uma sala) e não à uma análise estatística de grupos.

intervenções realizadas em cada um dos grupos. Os dois grupos foram conduzidos pelos mesmos dois pesquisadores, na mesma instituição e tiveram mesma carga horária.

### 1) Elaboração do programa de ensino de comportamento assertivo

As fontes de informação utilizadas para caracterização do comportamento assertivo foram: (1) o capítulo quatro “*Habilidades sociais para uma nova sociedade*” do livro *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*, de Del Prette e Del Prette (2001); a (2) dissertação de mestrado “*Classes de componentes de comportamentos constituintes da classe geral ‘comportamento assertivo’: contribuições da Análise Experimental do Comportamento para desenvolvimento de interações humanas*”, de Müller (2013); o artigo “*Avaliação de um programa para ensinar comportamento empático para crianças em um contexto clínico*”, de Vettorazzi et al. (2005). As duas primeiras obras são constituídas por informações relativas a comportamentos que constituem a classe geral “comportar-se assertivamente” e aos componentes desses comportamentos. A terceira fonte de informação é constituída pela caracterização de um comportamento social (o comportamento empático) organizado em um mapa de ensino e foi utilizada como modelo da caracterização do comportamento-objetivo geral e do planejamento do programa de ensino.

A primeira etapa de elaboração de um programa de ensino consistiu na especificação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “comportar-se assertivamente” nas obras utilizadas como fonte de informação. Posteriormente, foram selecionadas as classes de comportamentos a serem desenvolvidas, com base no repertório dos adolescentes e considerando situações típicas do cumprimento de medida socioeducativa em regime de privação de liberdade. As classes de comportamentos identificadas foram distribuídas considerando a relação de abrangência que estabeleciam entre si, de forma a viabilizar a construção de um mapa de ensino. Nesse mapa, o comportamento mais geral, “comportar-se assertivamente”, foi alocado à esquerda, as sub-classes de comportamentos mais gerais foram alocadas no segundo nível de abrangência e os comportamentos que as constituam, à sua

direita. Para cada um dos comportamentos identificados e distribuídos no mapa de ensino, foi feita a pergunta “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar este comportamento?” (Botomé, 1997, p. 2). Posteriormente à elaboração desse mapa, o programa de ensino foi elaborado a partir do planejamento de condições de ensino baseadas em contingências de reforçamento positivo, que envolveu a descrição de situações facilitadoras, a especificação de classes de respostas e as consequências a serem apresentadas aos desempenhos dos adolescentes.

### 2) Aplicação do Programa de ensino elaborado e de uma intervenção com atividades não estruturadas

#### Participantes

Participaram 14 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação em uma cidade de médio porte de uma região metropolitana do Sul do país. Os adolescentes foram separados em dois grupos, denominados Grupo com ênfase nos Comportamentos-Objetivo (Grupo CO) e Grupo com ênfase em Atividades (Grupo At). Os seis participantes do Grupo CO realizaram as avaliações de linha de base, atividades elaboradas para desenvolvimento de comportamento assertivo e tiveram o repertório avaliado após cada atividade constituinte da intervenção. Os oito adolescentes do Grupo At participaram de intervenções psicossociais, constituídas por atividades cujos objetivos foram propostos pelos coordenadores considerando interesses manifestados pelos integrantes do grupo e sugestões dos pesquisadores a respeito de temas atuais discutidos na sociedade, sem relação direta com o comportamento assertivo. Os adolescentes foram selecionados conforme decisão da equipe técnica e direção da instituição de cumprimento de medida socioeducativa de internação, privilegiando os ingressantes da medida. Três adolescentes participaram de todos os encontros realizados com o Grupo CO (Caio, César e Caleb<sup>2</sup>) e dois adolescentes participaram de todos os encontros realizados com o Grupo At (André e Alex). Por isso, somente

2 Os nomes dos adolescentes foram alterados para preservar a identidade deles.



os dados referentes ao desempenho desses cinco participantes são apresentados no presente estudo. Após a seleção e divisão em grupos, todos os potenciais participantes realizaram uma breve reunião com os pesquisadores em que o objetivo e as características da pesquisa foram apresentados e os adolescentes puderam optar por participar ou não da pesquisa. A realização desta pesquisa foi autorizada pelo CEP [suprimido para sigilo dos autores]. CAAE: 022896.18.8.00000.009

### **Materiais**

Foram utilizados protocolos de categorização de características das ocorrências de comportamentos apresentados pelos participantes, elaborados para medir e avaliar o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo, um computador portátil para utilização de *software* de gravador e material de escritório.

### **Ambiente**

Os encontros aconteceram em sala localizada no bloco da área de segurança da instituição em que os adolescentes cumpriam medida socioeducativa. O espaço de aproximadamente 50 metros quadrados continha um banheiro acoplado, carteiras e cadeiras e um quadro negro pintado em uma das paredes. A porta é construída em ferro, contendo uma pequena parte em acrílico que permite a observação do corredor da escola. Havia uma câmera transmitindo, em tempo real, as imagens internas para o centro de monitoramento da instituição socioeducativa, mas sem captação de áudio. Os agentes de segurança socioeducativa permaneceram sempre na área externa à sala, em uma distância em que não podiam ouvir o que era falado dentro dela.

### **Procedimento**

Foram realizados 11 encontros semanais com duração de uma hora e 30 minutos com cada grupo. Ao início de cada encontro, os pesquisadores explicaram de maneira resumida aos adolescentes os objetivos de cada encontro, sendo que para o Grupo CO, os objetivos estavam relacionados aos comportamentos relacionados à assertividade, enquanto que para o Grupo At os objetivos se referiam ao que foi planejado conforme demanda dos adolescentes participantes. No presente estudo, o Grupo At teve função

de grupo controle, tendo em vista que as variáveis independentes, que consistiram nas condições de ensino para desenvolvimento do comportamento-objetivo (o comportamento assertivo), não foram manejadas nesse grupo (Spinillo, 1994).

No Grupo CO, o delineamento experimental utilizado foi A-B para cada comportamento-objetivo. Na condição A é realizada a linha de base, na qual se avalia o desempenho dos participantes no comportamento que se pretende ensinar e na condição B ocorre a intervenção (Benetiz et al., 2019). Antes e após a realização das atividades de ensino programadas para o Grupo CO e das atividades psicossociais diversas desenvolvidas com o Grupo At foi verificada a ocorrência dos comportamentos intermediários propostos na fase de elaboração, a fim de avaliar a eficiência do Programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos constituintes da classe geral “Comportamento assertivo” aplicado com o Grupo CO.

### **Aplicação de intervenções com adolescentes durante cumprimento de medida socioeducativa de internação**

Com os participantes do Grupo CO, o ensino dos comportamentos da classe “comportamento assertivo” foi iniciado pelos comportamentos intermediários mais simples. A decisão de iniciar o programa com o comportamento intermediário “Identificar emoções por meio de expressão facial de outras pessoas” foi feita com base no repertório dos participantes. No Grupo CO foram aplicadas as atividades do programa de ensino planejadas para as seguintes classes de comportamentos: “Identificar emoções de outras pessoas por meio de expressão facial”, “Identificar as próprias emoções”, “Expressar incômodo com foco nas consequências de um comportamento inadequado”, “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” e “Apresentar consequências positivas para mudança de comportamento ocorrida após pedido”.

Com os adolescentes do Grupo At foram realizadas as mesmas atividades avaliativas da ocorrência de comportamentos constituintes da classe geral “Comportamento assertivo”, porém, não foram realizadas as atividades de ensino elaboradas para o ensino dos mesmos comportamentos, a fim de possibilitar aferir com maior clareza o efeito da in-



tervenção realizada com base na PCDC. Outras atividades psicossociais foram realizadas com os adolescentes participantes do Grupo At, como rodas de conversas e dinâmicas relacionadas a temas enfocados pela mídia durante o período de realização dos encontros, como discussões acerca de transtornos mentais, homossexualidade e consequências da posse de armas e da legalização da maconha, bem como a produção de artesanatos.

### **Avaliação do repertório dos adolescentes relativo ao comportamento assertivo durante intervenções com diferentes características**

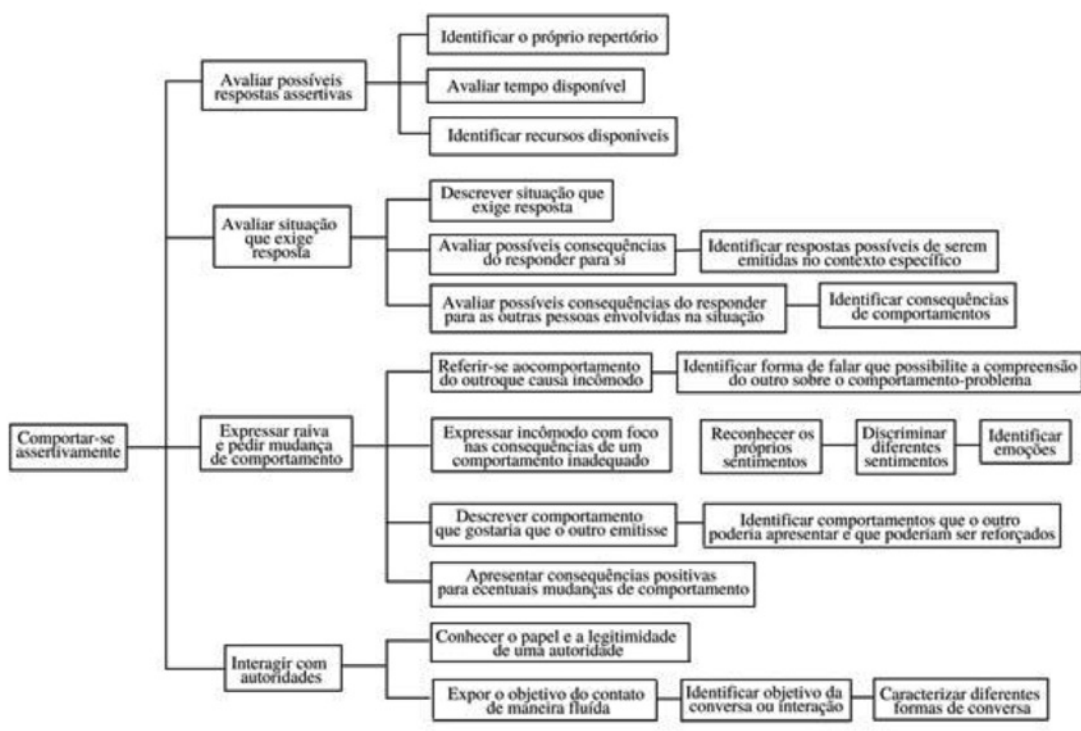
A avaliação da ocorrência de comportamentos intermediários da classe geral “comportamento assertivo” foi realizada com ambos os grupos. A avaliação foi feita por meio de atividades realizadas pelos adolescentes e pelos pesquisadores, pré e pós intervenção, sempre na presença de todos e em ordem aleatória. A cada aplicação das atividades avaliativas, os pesquisadores apresentaram inicialmente uma consigna, que consistia em uma pergunta aberta ou na apresentação de uma situação simulada de interação social e o questionamento de como cada pessoa se comportaria diante de tal situação, e em seguida cada participante e cada pesquisador teve a oportunidade de se comportar de acordo com a consigna. Cada atividade avaliativa possuía critérios específicos estabelecidos para desempenho mínimo esperado, bem como valores mínimos e máximos de acordo com cada comportamento avaliado. Os dois pesquisadores que realizaram as intervenções fizeram a correção das atividades e uma terceira pesquisadora, com conhecimento prévio dos critérios estabelecidos, realizou correção complementar nos casos em que os dois pesquisadores iniciais discordaram em algum valor atribuído. A atribuição de valores aos desempenhos apresentados foi feita em momento posterior à aplicação das atividades e os participantes não tiveram acesso a tais informações.

## **Resultados e discussão**

Na Figura 1, está representada a decomposição da classe geral “comportamento assertivo” em função de seus âmbitos de abrangência em 26 comportamentos constituintes da classe geral. Imediatamente

à direita do comportamento mais geral, estão quatro sub-classes de comportamentos: Avaliar possíveis respostas assertivas (constituída por três comportamentos), Avaliar situação que exige resposta assertiva (constituída por cinco comportamentos), Expressar raiva e pedir mudança de comportamento (constituída por nove comportamentos) e, por fim, interagir com autoridades (constituída por quatro comportamentos). A organização dos comportamentos constituintes de uma classe geral de comportamentos evidencia as relações de abrangência e dependência entre esses comportamentos, aumentando a visibilidade da relação entre tais comportamentos e aumentando a probabilidade de decidir quais comportamentos ensinar, em qual ordem e aferir o repertório comportamental dos indivíduos (e.g., Vettorazzi et al., 2005).

Com base nos comportamentos constituintes da classe geral “comportamento assertivo” e na relação entre tais comportamentos, foram planejadas as condições dispostas aos dois grupos. Na Tabela 1 são apresentados os objetivos ou atividades de cada encontro dos Grupo CO e Grupo At. Ao total, foram planejados 11 encontros, em função da estimativa de sessões para desenvolver os comportamentos-objetivo. Na segunda coluna da figura, consta o planejamento do Grupo CO. Após o segundo encontro, estão especificados na Tabela 1 os comportamentos-objetivo, ou seja, os comportamentos constituintes da classe geral “comportamento assertivo” que foram elencados para serem ensinados. De acordo com o planejamento prévio, seriam desenvolvidos 20 comportamentos-objetivo ao longo dos 11 encontros. Porém, apesar desse planejamento, no decorrer da aplicação e da avaliação do programa, mudanças foram implementadas e cinco comportamentos (representados na Tabela 1) foram objeto de ensino, por meio da criação de condições de ensino. As mudanças foram necessárias em função do tempo decorrido para as atividades (maior que o previsto), por interrupções ou diminuição do tempo previsto para os encontros (em decorrência de eventuais exigências da instituição). A quantidade de condições de ensino para cada comportamento-objetivo também foi aumentada, em função do desenvolvimento do repertório comportamental dos indivíduos, o que exigiu arranjar mais atividades de ensino para alguns dos



**Figura 1.** Comportamentos constituintes da classe geral “Comportamento assertivo”, organizados de acordo com o âmbito de abrangência

comportamentos. Além disso, as avaliações que ocorriam após o processo de ensino-aprendizagem demoraram mais tempo que o previsto, em função da grande participação dos adolescentes nessas avaliações. Dessa forma, optou-se por desenvolver menos comportamentos, mas respeitar o tempo de participação e desenvolvimento do repertório dos adolescentes (Kubo & Botomé, 2001). Na coluna à direita da Tabela 1, constam as atividades do Grupo At, que foram desenvolvidas conforme o planejado para cada encontro.

Na Figura 2 são apresentadas as medidas dos desempenhos dos participantes em relação aos cinco comportamentos intermediários constituinte da classe geral “Comportamento assertivo”, que consistiram nos objetivos de ensino do Grupo CO. São apresentados os dados de três participantes, Caio, César e Caleb. No eixo vertical, constam as possíveis medidas de desempenho, sendo o desempenho mínimo desejado representado pela linha pontilhada horizontal. No eixo horizontal, constam as oportunidades para apresentação dos comportamentos-

-objetivo, sendo a primeira oportunidade a medida da linha de base e a segunda, os desempenhos após o manejo de variável independente (as condições de ensino dispostas), representada pela linha tracejada vertical. Conforme mostrado na figura, os dois primeiros comportamentos-objetivo já constituíam o repertório dos três participantes, em um grau satisfatório. As medidas desses comportamentos foram mantidas após os encontros que objetivaram desenvolvê-los. Com relação ao comportamento-objetivo “Expressar incômodo com foco nas consequências de um comportamento inadequado”, um participante (César) não apresentava o repertório em grau sofisticado, tendo atingido o desempenho desejado após a condição de ensino.

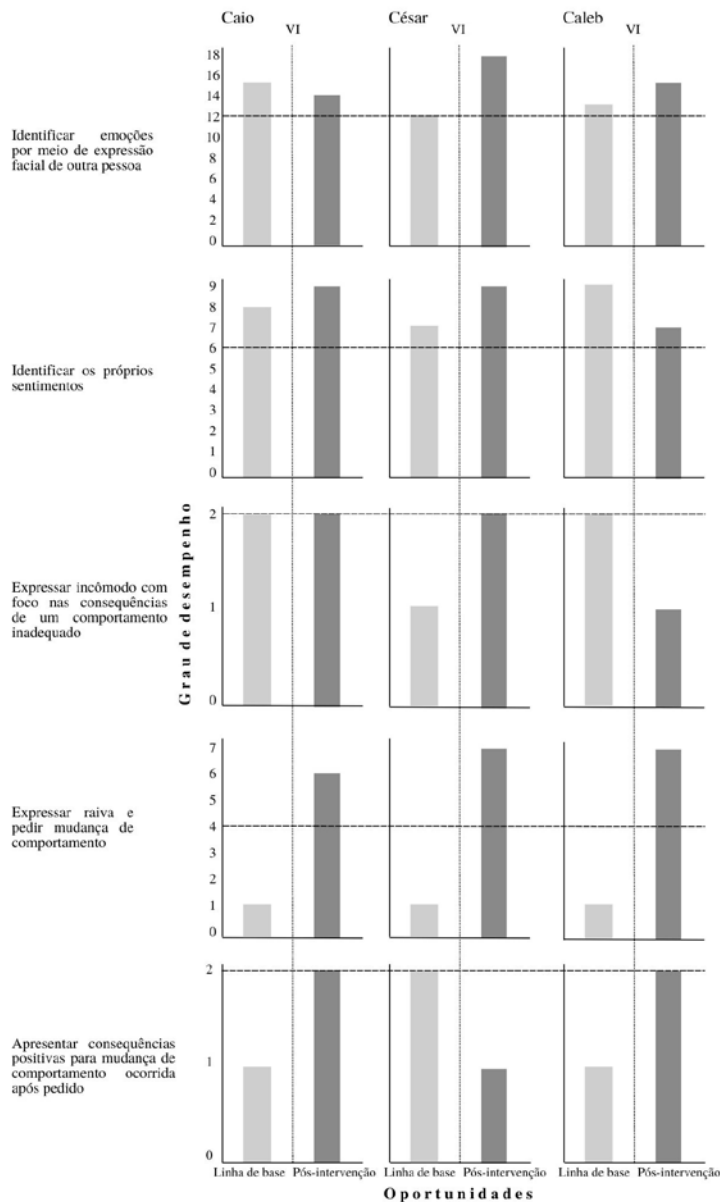
Conforme a Figura 2, antes das condições de ensino, o desempenho dos três participantes em relação ao comportamento-objetivo “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” está apresentado abaixo do esperado e, após as condições, passaram a ser apresentados com medidas de desempenho acima da mínima desejada. Com isso, tais resultados eviden-

Tabela 1. Objetivos relativos aos Grupo CO e At

Encontro	Grupo CO Ênfase em Comportamentos-Objetivo	Grupo At Ênfase em Atividade
1	<i>Atividades</i> (a) Identificar características gerais de membros do grupo; (b) Explicar o formato geral do programa; (c) Estabelecer contrato para funcionamento do grupo; (d) Explicitar a importância do comportamento assertivo	<i>Atividades</i> (a) Identificar características gerais de membros do grupo; (b) caracterizar o formato geral do programa; (c) Realizar contrato para funcionamento do grupo; (d) caracterizar necessidades do grupo
2	<i>Comportamentos-objetivo</i> (a) Identificar emoções por meio de expressão facial de outras pessoas; (b) Identificar as próprias emoções	Produzir artesanatos para exposição em um evento de socioeducação
3	(a) Identificar emoções por meio de expressão facial de outras pessoas; (b) Identificar as próprias emoções	Produzir artesanatos para exposição em um evento de socioeducação
4	Expressar incômodo com foco nas consequências de um comportamento inadequado	Produzir artesanatos para exposição em um evento de socioeducação
5	Expressar raiva e pedir mudança de comportamento (Referir-se ao outro expressando como se sente diante de seu comportamento; Identificar possíveis comportamentos que o outro poderia emitir que não sejam aversivos para o emissor; Pedir mudança de comportamento sugerindo outro comportamento alternativo para o emissor; Reconhecer diferentes formas de conversa)	Avaliar raciocínios de senso comum e científico na compreensão de transtornos mentais
6	<i>Atividade</i> Produzir artesanatos para exposição em um evento de socioeducação	Produzir artesanatos para exposição em um evento de socioeducação e avaliar coletivamente músicas apresentadas pelos adolescentes
7	<i>Comportamentos-objetivo</i> Expressar raiva e pedir mudança de comportamento (Referir-se ao outro expressando como se sente diante de seu comportamento; Identificar possíveis comportamentos que o outro poderia emitir que não sejam aversivos para o emissor; Pedir mudança de comportamento sugerindo outro comportamento alternativo para o emissor; Reconhecer diferentes formas de conversa)	Avaliar raciocínios de senso comum e científico na compreensão de transtornos mentais
8	Expressar raiva e pedir mudança de comportamento (Referir-se ao outro expressando como se sente diante de seu comportamento; Identificar possíveis comportamentos que o outro poderia emitir que não sejam aversivos para o emissor; Pedir mudança de comportamento sugerindo outro comportamento alternativo para o emissor; Reconhecer diferentes formas de conversa)	Avaliar raciocínios de senso comum e evolução do conhecimento científico na compreensão da homossexualidade
9	Apresentar consequências positivas para possíveis mudança de comportamento ocorridas após pedido	Avaliar consequências da posse de armas na sociedade brasileira
10	Apresentar consequências positivas para possíveis mudança de comportamento ocorridas após pedido	Avaliar consequências da legalização da maconha em diferentes países
11	Encerrar o ciclo de encontros com o grupo	Encerrar o ciclo de encontros com o grupo

ciam um processo de ensino-aprendizagem eficiente para o desenvolvimento desse comportamento. O desenvolvimento do repertório de expressar raiva de maneira adequada, solicitando mudança de comportamento para a outra pessoa envolvida na situação, tem influência direta na qualidade das relações do indivíduo. Isso ocorre à medida que ao expressar raiva o indivíduo evita acúmulo dessa emoção, que pode

resultar em reações agressivas diante de situações pouco estressantes (Del Prette & Del Prette, 2001). Nesse sentido, expressar raiva de maneira adequada pode contribuir com as relações interpessoais dos adolescentes ainda durante o cumprimento da medida socioeducativa, que ocorre em um “ambiente interpessoal predominantemente hostil” (Coscioni et al., 2017).



**Figura 2.** Graus de desempenho das ocorrências dos comportamentos intermediários apresentadas pelos participantes do Grupo CO em diferentes oportunidades. As linhas tracejadas sinalizam o desempenho esperado em cada oportunidade e a linha pontilhada sinaliza a atividade realizada entre duas oportunidades

Com relação ao comportamento “Apresentar consequências positivas para possíveis mudanças de comportamentos ocorridas após pedido”, dois participantes (Caio e Caleb) tiveram alteração positiva do seu repertório, o que caracteriza que as contingências arranjadas foram eficientes para o desenvolvimento desse repertório. Entretanto, outro participante (César), a partir da medida realizada para avaliação, teve seu desempenho diminuído. Apresentar consequências potencialmente reforçadoras às mudanças de comportamento

favorece a apresentação futura de comportamentos adequados do indivíduo que está na interação social, tendo em vista que tais consequências aumentam a probabilidade de que o comportamento se mantenha no repertório no indivíduo (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010).

Na avaliação de linha de base do comportamento “Identificar emoções por meio de expressão facial de outra pessoa”, alguns participantes haviam identificado determinada emoção, mas na oportunidade de pós-intervenção não a nomea-



ram corretamente. A possibilidade de observar a resposta do colega pode ser um fator que interferiu na nomeação incorreta. Em alguns desempenhos os participantes identificaram a emoção com o uso de outro termo (e.g., identificaram alegria usando o termo “feliz”; surpresa com o termo “espanto”), o que foi caracterizado como suficiente, considerando que o importante era identificar características da emoção que cada expressão facial representava e não necessariamente o termo correto para se referir à tal emoção. Afinal, para agir em determinada situação de desempenho social é mais importante identificar a função do comportamento do que ser capaz de falar sobre ele. Os aprendizes falarem sobre o comportamento não demonstra eficiência de um programa de ensino, apenas quando os aprendizes apresentam os comportamentos-objetivos no contexto do programa de ensino é que se pode evidenciar que o programa foi eficiente (De Luca, 2013). Pode-se destacar ainda que todos os participantes tiveram modificações positivas no repertório, aumentando o valor do desempenho da linha de base para a pós-intervenção (com exceção de Caleb).

É possível avaliar que o programa foi eficiente para o desenvolvimento do comportamento “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento”. Tal comportamento parece ser importante para essa população, uma vez que no contexto de cumprimento de medida de internação muitas vezes os jovens vivenciam situações hostis, como alojamentos superlotados, horários rígidos e rotinas monótonas (Santana et al., 2014). Para tanto, ao interagirem entre pares ou comunicarem seu incômodo para a equipe da instituição de maneira adequada podem se expressar de um modo que aumentem a probabilidade de produzir maior benefício para si e menor possibilidade de punição. Caso esses comportamentos sejam generalizados para a vida cotidiana dos adolescentes, é possível que as relações sociais sejam mais igualitárias, tendo em vista que tanto o adolescente quanto a pessoa envolvida na interação são capazes de identificar o sentimento vivenciado pelo adolescente em determinada situação e identificam possibilidades de mudança de comportamento, a fim de que todos sejam beneficiados na interação social (Conte & Brandão, 2007; Müller, 2013).

Para além dos benefícios do desenvolvimento de comportamentos que constituem a classe geral “Comportamento assertivo” no contexto de medida socioeducativa, tal classe de comportamento pode auxiliar na interação dos adolescentes quando eles retornarem às suas realidades cotidianas, envolvendo família, grupos de amigos, escola e comunidade (Oliveira, 2005). Ainda que tenham experiências negativas decorrentes da desigualdade social brasileira, como moradias inapropriadas, limitação no acesso a bens de consumo, exposição a preconceitos, estigmatização e violência, vínculo escolar e interações familiares frágeis (Assis & Constantino, 2005; Nunes et al., 2013), o comportamento assertivo pode minimizar condições aversivas as quais os adolescentes são expostos. Além disso, tal comportamento poderá atuar como um fator de proteção, à medida em que favorece relações interpessoais mais saudáveis (Alberti & Emmons, 2008; Marchezini-Cunha & Tourinho, 2010).

Considerando as variáveis às quais os adolescentes estão expostos, além dos benefícios produzidos pela apresentação de comportamentos assertivos, também é importante avaliar que o desenvolvimento dessa classe de comportamentos no repertório de adolescentes produz benefícios a essa população a depender do contexto em que é apresentada. Ao estarem em uma instituição demarcada por desequilibradas relações de poder (Melo & Souza, 2015), podem ter o comportamento punido por se expressarem, já que uma parcela da sociedade não entende o cumprimento da medida socioeducativa como uma oportunidade para ressocialização e estreitamento dos vínculos do adolescente com a comunidade, mas como uma forma de punição, castigo e controle coercitivo a qual o indivíduo deve ser submetido (Scisleski et al., 2015). Sendo assim, avalia-se que mesmo ao emitir comportamentos assertivos o adolescente pode ser prejudicado pela condição em que está exposto, seja dentro da instituição, na interação com os profissionais, ou em seu contexto de vida, com superiores, pares ou familiares, isto é, indivíduos que nem sempre estarão sensíveis às necessidades dos adolescentes. Nesse sentido, é importante considerar que a intervenção para desenvolvimento comportamento assertivo se encontra no âmbito de atuação profissional de reabilitação (Botomé & Stédile, 2015),

dado que a intervenção psicológica contribui para que o adolescente aumente seu repertório de assertividade, criando condições para que possa obter o maior benefício possível nas interações sociais, mas não garante que esse ambiente seja acolhedor, com oportunidades e que valorize o adolescente. Sendo assim, outro repertório relevante a ser desenvolvido envolve a avaliação, a ser realizada pelo próprio adolescente, do contexto em que se encontra e das consequências que podem ser produzidas diante da emissão de certos comportamentos.

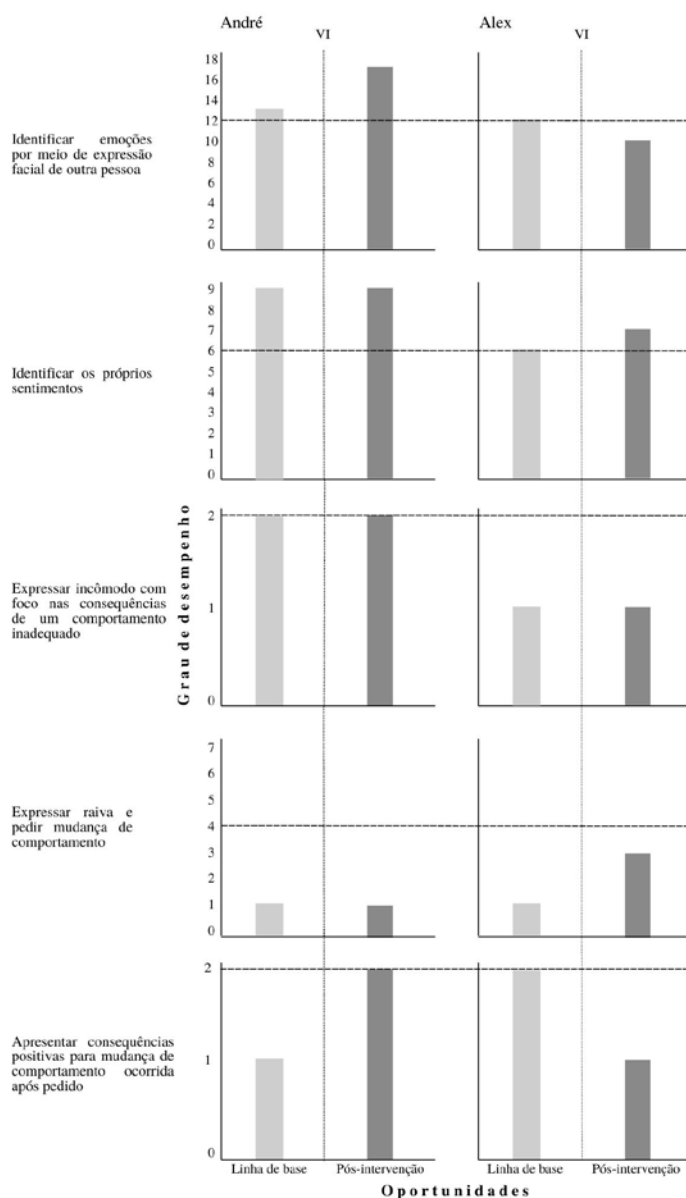
Cabe considerar ainda que existem algumas implicações ao desenvolver intervenções como a aqui descrita em instituições de socioeducação com medidas de internação. Um dos obstáculos trata do pouco controle das variáveis durante a aplicação do programa, de modo que não foi possível avaliar o comportamento dos participantes durante toda a intervenção. Além disso, os princípios da programação de ensino não foram aplicados em sua excelência, uma vez que houve tempo restrito e que não podia ser estendido devido a variáveis institucionais, apesar de certas necessidades durante a intervenção. Ainda que o objetivo da socioeducação seja a ressocialização de adolescentes e estreitamento dos vínculos com a comunidade, a segurança é muitas vezes privilegiada nesse contexto (Padovani & Ristum, 2013), o que envolve pouca possibilidade de estender encontros ou mudanças no cronograma. Essas características institucionais são difíceis de serem manejadas por profissionais (dentre eles, analistas do comportamento), o que envolve certas limitações em suas intervenções. Ainda assim, embora as intervenções não sejam desenvolvidas considerando todos os seus princípios, ao aplicá-las é possível criar condições para o desenvolvimento de comportamentos relevantes em adolescentes em conflito com a lei e assim produzir benefícios a essa população, função principal que o profissional precisa atentar-se.

Na Figura 3 são apresentadas as medidas dos comportamentos constituintes do comportamento assertivo apresentados pelos participantes do Grupo At. Os encontros desse grupo não foram orientados por comportamentos-objetivo, mas por atividades típicas de intervenções psicossociais, tais como avaliação de questões sociais considerando diferentes raciocínios, como senso comum

e científico, produção de artesanatos etc., comuns nesse contexto (Almeida et al., 2021). Ainda assim, os comportamentos-objetivo propostos para os participantes do Grupo CO foram medidos no repertório dos participantes do Grupo At de forma a comparar os resultados das intervenções realizadas. Na figura, são apresentadas as medidas pré e após as atividades realizadas. Conforme os resultados, os participantes desse grupo também apresentaram repertório satisfatório para os primeiros dois comportamentos representados nessa figura, tanto nas ocasiões pré e após as atividades. Para os comportamentos “Expressar incômodo com foco nas consequências de um comportamento inadequado” e “Apresentar consequências positivas para mudança de comportamento ocorrida após pedido” um dos participantes possuía o repertório em grau sofisticado, enquanto outro o tinha pouco desenvolvido. Por fim, no comportamento “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” ambos os participantes apresentaram um repertório pouco desenvolvido nas duas medidas.

Diferentemente do Grupo CO, ao avaliar os resultados do Grupo At é mais difícil encontrar um padrão de regularidade. Com relação às medidas do comportamento “Identificar as próprias emoções”, as oportunidades relativas ao comportamento “Identificar emoções por meio da expressão facial de outras pessoas” podem ter auxiliado no desenvolvimento do repertório dos participantes, tendo em vista que os pesquisadores fizeram comentários acerca da atividade. A atividade de linha de base “Identificar as próprias emoções” também foi comentada pelos coordenadores após o desempenho de cada adolescente, sendo consequenciadas as respostas dos participantes, o que auxilia para o processo de ensino-aprendizagem, considerando que o *feedback* imediato auxilia os indivíduos no processo de discriminação de estímulos (De Rose, 2005), pois oferece dicas ao aprendiz do que é preciso alterar ou complementar em sua resposta (Cortegoso & Coser, 2016). Além disso, os pesquisadores também participaram da atividade, o que contribui para que os adolescentes tenham modelo de possíveis desempenhos adequados para serem emitidos diante das situações-problema.

Com relação aos comportamentos “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento” e



**Figura 3.** Graus de desempenho das ocorrências dos comportamentos intermediários apresentadas pelos participantes do Grupo At em diferentes oportunidades. As linhas tracejadas sinalizam o desempenho esperado em cada oportunidade e a linha pontilhada sinaliza a atividade realizada entre duas oportunidades.

“Apresentar consequências positivas para possíveis mudanças de comportamentos ocorridas após pedido”, um participante teve seu repertório aumentado. Uma hipótese para justificar tal alteração trata de que os pesquisadores foram quem fizeram as interações de *roleplay*, que foram utilizadas para medir a oportunidade pós-intervenção. Nesse sentido, os comportamentos dos pesquisadores podem ter sido um estímulo discriminativo para a resposta do participante. O planejamento de situações por parte de professores, de modo a possibilitar observações

e imitações feitas por alunos é um aspecto essencial para favorecer o ensino em uma perspectiva analítico-comportamental de educação (Henklain & Carmo, 2013). De modo geral, é possível avaliar que ainda que o objetivo da aplicação de um grupo com ênfase em comportamentos-objetivo e outro grupo com ênfase em atividades envolvasse no planejamento que somente o primeiro seria elaborado e aplicado com base nos pressupostos da PCDC e com objetivo de desenvolver comportamento assertivo, o Grupo At envolveu o uso de *feedbacks*, o que

foi comum nas duas intervenções e pode ter favorecido na alteração de repertório positivo de alguns comportamentos dos participantes desse grupo.

As contingências construídas nos dois grupos, CO e At, contribuíram para mudança de repertório dos participantes, ainda que em diferentes graus. As condições de ensino manejadas para desenvolvimento de comportamentos da classe geral “comportamento assertivo” foram eficientes principalmente para o comportamento “Expressar raiva e pedir mudança de comportamento”, no Grupo CO. A eficiência das contingências para desenvolvimento desse comportamento é evidenciada uma vez que, após a intervenção, os adolescentes passaram a apresentar o comportamento em um grau mais sofisticado, em que diante de uma situação problema expressavam como se sentiam, solicitavam mudança de comportamento e sugeriam comportamento alternativo (Figura 2). A eficiência, portanto, pode ser demonstrada, pois os participantes apresentaram desenvolvimento do repertório no próprio contexto de ensino (De Luca, 2013).

Com relação aos comportamentos “Identificar emoções por meio de expressão facial de outras pessoas” e “Identificar as próprias emoções”, observa-se que os participantes de ambos os grupos já apresentavam repertório comportamental satisfatório, nesse caso ainda que as intervenções tenham contribuído para desenvolvimento do repertório, poderiam ser dispensadas. Recomenda-se que em eventuais replicações do programa de ensino seja realizada a avaliação do repertório desses comportamentos nos aprendizes, para iniciar o programa com um comportamento mais complexo, se for o caso. Tal característica evidencia a necessidade de realizar uma avaliação do repertório de entrada dos participantes, sendo importante para que o aprendiz aprenda e se engaje no programa (Cortegoso & Coser, 2016), pois caso ele já apresente os comportamentos que estão sendo ensinados o grau de motivação pode ser diminuído para sua participação.

Novas condições de ensino para desenvolver os comportamentos-objetivo não foram planejadas e aplicadas com os participantes do Grupo CO até o comportamento “Expressar incômodo com foco em consequências de um comportamento inadequado”, o que sinaliza um problema relativo ao procedimento do programa para desenvolver

comportamento assertivo. Evidencia-se a partir disso que até o presente comportamento foram realizadas apenas medidas dos comportamentos, pois quando se avalia o comportamento é pressuposto que sejam desenvolvidas atividades adicionais caso o comportamento do aprendiz não tenha atingido o grau de desempenho esperado para agir no ambiente natural (Botomé & Rizzon, 1997). Destaca-se a importância do desenvolvimento de condições extras para o aprendizado dos participantes que não apresentam o comportamento mínimo esperado de acordo com o planejamento das atividades e as medidas de avaliação propostas.

Ainda que o objetivo do Grupo At versasse acerca de avaliar temas contemporâneos, o repertório dos participantes acerca do comportamento assertivo foi alterado em alguns comportamentos. Possivelmente, por meio das discussões em grupo, o comportamento dos pesquisadores adquiriu função de modelo e o *feedback* dos pesquisadores podem ter contribuído para o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que as atividades de ensino não tivessem sido planejadas e aplicadas com esse grupo diretamente para desenvolvimento de comportamento assertivo. Outra hipótese para o desenvolvimento de comportamentos assertivos no Grupo At trata de que o desenvolvimento de repertório relativo a comportamentos denominados habilidades sociais, como o comportamento assertivo, ocorre inicialmente nas relações interpessoais entre pares e com familiares (Milani et al., 2019; Pacheco et al., 1999). Além disso, observa-se que além do aprendizado decorrente da participação dos pesquisadores nas atividades avaliativas, servindo de modelo, e do aprendizado decorrente dos *feedbacks* apresentados em algumas dessas atividades, parte dos comportamentos apresentados pelos adolescentes com características compatíveis com o comportamento assertivo já faziam parte do repertório desses indivíduos antes mesmo do contato com os pesquisadores.

As condições de ensino oferecidas mostraram-se promissoras para o desenvolvimento do repertório dos adolescentes de ambos os grupos. No Grupo CO, porém, o desenvolvimento desse repertório foi mais significativo, em comparação com o desenvolvimento desses comportamentos nos adolescentes do Grupo AT. Nesse sentido, ainda que ambas as



intervenções tenham modificado o repertório dos adolescentes, a intervenção realizada no Grupo CO foi mais promissora, possivelmente pela clareza em relação aos comportamentos a serem desenvolvidos, o que orienta e facilita a atuação dos coordenadores do grupo. Além disso, as atividades para ambos os grupos foram elaboradas considerando interesses dos adolescentes e a familiaridade deles com aspectos de sua vida cotidiana fora da instituição socioeducativa, contendo estímulos relacionados à escola, família, músicas de *rap* e funk, relacionamentos entre pares, relacionamentos afetivos etc. Outra variável importante para a ampliação do repertório dos participantes foi o desenvolvimento da intervenção em formato de grupo, tendo em vista que podem possibilitar um ambiente de aceitação oportunizando uma experimentação segura de novos repertórios (Rani et al., 2016). Tal condição pode ser ainda mais reforçadora para os adolescentes que se encontram privados de liberdade e com pouca interação entre pares. Destaca-se também que os pesquisadores participaram das atividades, o que é importante no campo de atuação social-comunitário e com uma população em vulnerabilidade para o desenvolvimento de uma relação de confiança e equidade (Freitas, 2011). Além disso, ainda que para cada comportamento houvesse um valor mínimo a ser atingido de acordo com as medidas propostas previamente, diante dos adolescentes do grupo CO não atingirem determinados critérios, foram realizadas sugestões para aprimorar o repertório, de modo que nenhuma apresentação de comportamento pudesse ser descrita como errada, já que o erro pode ser aversivo para o processo de ensino-aprendizagem (Cortegoso & Coser, 2016).

Um avanço importante proposto neste estudo é a avaliação da intervenção para além do relato dos participantes acerca de como perceberam a mudança em seus comportamentos, o que viabilizou a demonstração do desenvolvimento de repertório em ambos os grupos, tanto o Grupo At, constituído por intervenção psicossocial baseado em atividade, mas especialmente no Grupo CO, orientado por comportamentos a serem desenvolvidos. Muitas intervenções são desenvolvidas com os adolescentes em conflito com a lei, mas poucas são relatadas na literatura. E, quando o são, é comum que os pesquisadores não avaliem os resultados produzidos

(Almeida et al., 2021). Nas intervenções em que os resultados são avaliados, a avaliação costuma ser feita a partir da percepção do coordenador do grupo, de entrevistas ou medidas pré e pós-teste no início e final do programa (Parapinski & Bordignon-Luiz, 2021). Sendo assim, intervenções que avaliam por meio de procedimentos de linha de base e pós-intervenção o repertório dos participantes a cada comportamento que foram programadas atividades de ensino podem tornar mais claro aos participantes, pesquisadores e leitores os resultados obtidos e principalmente o que precisa ser aprimorado para futuras ações profissionais, o que indica uma contribuição importante para intervenções na área da Psicologia Social. Nesse sentido, futuras pesquisas com o objetivo de avaliar a eficiência e eficácia de intervenções com adolescentes em conflito com a lei são necessárias para o desenvolvimento da área e contribuição para essa população.

## Considerações Finais

O aprendizado de comportamentos constituintes da classe geral “Comportamento assertivo”, ou seja, o desenvolvimento de assertividade, que ocorreu, em alguma medida, com os participantes de ambos os programas realizados, sinaliza um ganho importante para a vida desses adolescentes, em especial se esse repertório for generalizado para fora do ambiente socioeducativo. Ainda assim, apesar da relevância do comportamento assertivo em situações de interação das mais diversas e do potencial de aumentar ganhos e diminuir perdas em relações sociais, por se tratar de um comportamento social, ele depende do comportamento de outras pessoas envolvidas nas interações para produzir resultados positivos para essas pessoas (Müller, 2013). Nesse sentido, o desenvolvimento do comportamento assertivo aumenta a probabilidade de melhorar a qualidade das relações. Cabe considerar, no entanto, que ainda que o indivíduo se comporte de maneira assertiva é possível que esse comportamento não produza ganhos, ou até mesmo, produza prejuízos emocionais para pessoas envolvidas em situações de conflito, a depender de como se configuram essas interações (e.g., relações de poder que não considerem necessidades dos jovens) e de como as

outras pessoas presentes na interação respondem às tentativas do indivíduo de resolver um conflito de forma assertiva.

Conforme um indivíduo na adolescência passa a se comportar de forma mais assertiva, ele obtém ganhos relativos à defesa de seus direitos, expressão de sentimentos negativos e positivos e descrição de suas próprias qualidades (Rodrigues et al., 2021). Tais comportamentos, no caso de um adolescente em conflito com a lei, podem ser relevantes durante o cumprimento da medida socioeducativa, mas também, e principalmente, no retorno ao seu ambiente social, onde poderá lidar de maneira diferente com as situações que promoveram sofrimento e prejuízo. Por meio do comportamento assertivo é possível, portanto, que o adolescente se comporte em situações sociais de modo a produzir mais benefícios a si e outras pessoas envolvidas na interação social, o que favorece que tenha maior probabilidade de se expor em outros contextos futuramente.

## Referências

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2008). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. Impact Publishers.
- Almeida, S. P. D., da Rosa Marinho, J., & Zappe, J. G. (2021). Atuação do Psicólogo com Adolescentes que Cumprem Medida Socioeducativa: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(1), 51-72. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2021.59369>
- Andrade, P. G., & Cardoso, F. S. (2018). Marcadores de vulnerabilidade presentes no trajeto social de jovens em cumprimento de liberdade assistida em decorrência do tráfico de drogas. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)*, 6(2), 445-485.
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90.
- Barbosa, M. Y. S. A. (2018). *Estigmatização de adolescentes em conflito com a lei: uma análise a partir do programa televisivo "Balanço Geral"*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos].
- Benetiz, P., Domeniconi, C., & Bondioli, R. M. (2019). Delineamento experimental em Análise do Comportamento: discussão sobre o seu uso em intervenções educacionais inclusivas. *Psicologia USP*, 30, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190003>
- 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.
- Bordignon-Luiz, F. B., & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25(3), 329-346.
- Bosquetti, M. A., & Souza, S. R. (2020). Assertividade e Análise do Comportamento: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 22, 1-13.
- Botomé, S. P. (1997). *Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino* [Manuscrito não publicado].
- Botomé, S. P., & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30(1), 7-34.
- Botomé, S. P. (2013). O conceito de comportamento operante como problema. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 9, 19-46. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v9i1.2130>
- Botomé, S. P., & Stédile, N. L. R. (2015). *Múltiplos âmbitos de atuação profissional: além da prevenção de problemas*. Centro Paradigma Ciências do Comportamento.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Campos, C. C. G., & Souza, S. J. (2003). Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (1), 12-21.
- Cardoso, J. K. S., Coelho, L. B., & Martins, M. D. G. T. (2018). Crescer para Saber: O treinamento de habilidades sociais e habilidades com adolescentes em âmbito escolar. *Revista Eletrônica Estácio Papyrus*, 4(2), 215-231.

- Carvalho, G. S., Silva, S. Z., Kienen, N., & Melo, C. M. (2014). Implicações éticas na proposição de comportamentos-objetivo a partir da perspectiva behaviorista radical. *Perspectivas em análise do comportamento*, 5(2), 93-105. <https://doi.org/10.18761/perspectivas.v5i2.135>
- Conselho Nacional de Justiça. (2016). *Tráfico de drogas é o crime mais cometido pelos menores infratores*. <https://www.cnj.jus.br/trafico-de-drogas-e-o-crime-mais-cometido-pelos-menores-infratores>
- Conte, F. C. d. S., & Brandão, M. Z. d. S. (2007). *Falo ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando ideias*. Mecenas.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: material instrutivo*. EDUFSCar.
- Coscioni, V., Costa, L. L. A., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2017). O cumprimento da medida socioeducativa de internação no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Psico*, 48(3), 231-242. <https://doi.org/10.15448//1980-8623.2017.3.24920>
- Costa, L. S., Carvalho, M. C. N., & Wentzel, T. R. (2009). Intervenção psicológica focal em adolescentes autores de ato infracional. *Ciências & Cognição*, 14(2), 130-146.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral” avaliar a confiabilidade de informações”*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- De Rose, J. C. (2005) Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115.
- Farias, A. A. C., & Barros, V. A. (2011). Tráfico de Drogas: uma opção entre escolhas escassas. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 536-544.
- Fogaça, F. F. S. (2015). *Avaliação de Habilidades Sociais de Adolescentes em Conflito com a Lei em Interações com Familiares e Amigos: Uma análise de metacontingências*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Francischini, R., & Campos, H. R. (2005). Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im) possibilidades. *Psico*, 36(3), 267-273.
- Freitas, A. C. V., & Costa, E. C. (2018). Trabalhar e não ser trabalhador: pertencimento e reconhecimento de classe na “vida do crime”. *Revista Direiro GV*, 14(3), 937-957.
- Freitas, T. P. (2011). Serviço Social e medidas socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos. *Serviço social e sociedade*, 105, 30-49. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000100003>
- Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em Conflito com a Lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: teoria e prática*, 7(1), 81-95.
- Grassi, G. O., Coltro, B. P., Giacomozzi, A. I., & Rosa, T. R. S. (2019). O trabalho do psicólogo com grupo de adolescentes em privação de liberdade. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 228-242.
- Guzzo, R. S. L., & Euzébios Filho, A. (2005). Desigualdade Social e Sistema Educacional Brasileiro: A urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre educação*, 4(2).
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. D. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723.
- Kienen, N., MitsueKubo, O., & Botomé, S. P. (2013). Ensino Programado e Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(4), 481-494.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5(1).
- Lee, S., & Crockett, M. S. (1994). Effect of assertiveness training on levels of stress and assertiveness experied by nurses in Taiwan, republic of China. *Issues in mental health nursing*, 15(4), 419-432.



- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: interpretação analítico-comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 295-304.
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 82-99.
- McCracken, G. (2007). Cultura e Consumo: uma explicação teórica da estrutura e do movimento do significado cultural dos bens de consumo. *Revista de administração de empresas*, 47(1), 99-115.
- Melo, T. A., & Souza, E. M. (2015). A Socioeducação como Dispositivo de Poder Disciplinar: histórias vividas. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 18(3), 349-370. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2019015>
- Milani, V. E., Piovezan, N. M., Muner, L. C., & Batista, H. H. V. (2019). Estudo de levantamento das habilidades sociais de adolescentes paulistas. *PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 8(1), 149-162.
- Müller, T. P. (2013). *Classes de componentes de comportamentos constituintes da classe geral” comportamento assertivo”: contribuições da Análise Experimental do Comportamento para desenvolvimento de interações humanas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Nale, N. (1998). Programação de Ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia Usp*, 9(1), 275-301.
- Nunes, M. C. A., Andrade, A. G. S., & de Moraes, N. A. (2013). Adolescentes em Conflito com a Lei e Família: Um estudo de revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 6(2), 144-156. doi: <https://doi.org/10.4013/ctc.2013.62.07>
- Oliveira, E. Z. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 91-93.
- Pacheco, J. T., Teixeira, M. A., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação em Pesquisa*, 39(4), 969-984.
- Parapinski, R. T. & Bordignon-Luiz, F. (2021). Caracterização de Estudos sobre Adolescentes Brasileiros em Conflito com a Lei: uma revisão sistemática [Manuscrito em preparação].
- Pereira-Guizzo, C. D. S., Prette, A. D., Prette, Z. A. P. D., & Leme, V. B. R. (2018). Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 573-581. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035449>
- Rani, S., Chandran, S., & Singal, A. (2016). A Quasi Experimental Study to assess the Effectiveness of Assertiveness Training on Assertive Behaviour and Self Esteem among Adolescent Girls in Selected Government Schools of Panipat, Haryana, 2015. *International Journal of Psychiatric Nursing* 2(2), 25-31. <https://doi.org/10.5958/2395-180X.2016.00025.6>
- Rich, A. R., & Schroeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1081-1096.
- Rodrigues, A. S., Feitosa, F. B., Wagner, M. F., Pedroso, R., Rodríguez, T. D. M., & Bezerra, G. S. (2021). Treinamento de Habilidades Sociais na promoção da autoestima em adolescentes. *Research, Society and Development*, 10(2), e10710212212-e10710212212. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12212>
- Santana, F., Silva, A., Almeida, C. P., & Correia, F. R. (2014) A ressocialização do menor infrator e as medidas socioeducativas. *Aporia*, 1(1), 20-29.
- Scisleski, A. C. C., Bruno, B. S., Galeano, G. B., dos Santos, S. N., & da Silva, J. L. C. (2015). Medida Socioeducativa de Internação: Estratégia punitiva ou protetiva?. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 505-515. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p505>
- Spinillo, A. G. (1994). Estudos de treinamentos e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, 2(3), 43-57.
- Teixeira, C. M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Assertividade: uma análise da produção acadêmica nacional. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 18(2), 56-72.
- Vettorazzi, A., Frare, E., de Souza, F. C., de Queiroz, F. P., de Luca, G. G., Moskorz, L., & Kubo, O. M. (2005). Avaliação de um programa para ensi-



nar comportamento empático para crianças em contexto clínico. *Interação em Psicologia*, 9(2), 355-369.

Webster-Stratton, C. (1998). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In M. J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention* (pp. 429-455). Paulh Brookes Publishing.

Zappe, J. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Variáveis pessoais e contextuais associadas a comportamentos de risco em adolescentes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 65(1), 44-52. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000102>

### Histórico do Artigo

Submetido em:

Aceito em:

Editor Associado: