

CONTRIBUIÇÃO COMPORTAMENTAL
PARA A ABORDAGEM
DOS PROBLEMAS ESCOLARES:
ESTRATÉGIAS
COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS *

INTRODUÇÃO

A introdução de programas de modificação do comportamento em situação escolar veio trazer alterações nesta área, nomeadamente na conceptualização e tratamento de problemas escolares que aí tendem a ocorrer.

Desde a década de sessenta, mais precisamente desde 1962, data em que Zimmerman & Zimmerman publicaram o primeiro trabalho sobre modificação do comportamento em sala de aula, que os estudos sobre a aplicação de técnicas comportamentais no contexto escolar se têm desenvolvido.

Contrariamente à abordagem tradicional, que foca sobretudo a sua atenção na história passada ou remota do sujeito e nas condições fora da sala de aula, pondo ainda ênfase em fenómenos não observáveis e nas disposições internas do sujeito, fornecendo pouca orientação específica quanto ao que fazer para produzir mudanças observáveis no comportamento, a abordagem comportamental centra-se no comportamento actual do sujeito e nas suas interacções com o meio imediato; é objectiva e funcional, acentuando factos observáveis; sublinha a importância da actuação do professor no comportamento do aluno, vindo chamar a atenção para o facto de que qualquer que seja

* Comunicação Apresentada no IV Encontro de Terapia do comportamento, Hospital Magalhães Lemos, Porto, 1984.

a intervenção utilizada na sala de aula, a sua eficácia será limitada se não se tiver em conta as necessidades individuais de cada criança.

A abordagem tradicional deste tipo de problemas, muito marcada pelo modelo médico e analítico, bem como por estereótipos culturais, tem feito com que esses comportamentos problemáticos sejam conceptualizados como resultado de «perturbações afectivas», «conflitos familiares», «dificuldades socioeconómicas», inteligência, etc., rotulando-se as crianças com problemas de «atrasadas», «carenciadas» «incapazes de aprender», etc.

Na perspectiva comportamental todos estes aspectos são diferentemente conceptualizados. Na verdade, os comportamentos problemáticos manifestados em sala de aula, tendo por consequências dificuldades de aprendizagem escolar e desadequado comportamento social, têm aumentado, estando as nossas estruturas escolares muito pouco preparadas para este tipo de situações.

As inúmeras queixas dos professores, o número crescente de professores a pedir ajuda, uma taxa de insucesso escolar rondando os 45%, são um pouco a confirmação do que acabamos de referir. De facto, José Pinto Gouveia, Natália Ramos e Lopes Pires (1982) no estudo de uma população escolar ao nível primário, encontraram uma percentagem de reprovação de 46%, sendo a percentagem de alunos com problemas de 19%. (*)

Ao ter como objectivo a criação de novos comportamentos, o aumento da frequência de comportamentos já existentes e a supressão de comportamentos inadequados, a abordagem comportamental veio, pois, dar um contributo para a resolução das muitas dificuldades apresentadas pelas crianças na escola.

(*) Neste mesmo estudo a totalidade dos professores referiu necessitar de uma melhor formação profissional, e a quase totalidade (96%) referiu ter dificuldade em fazer frente aos problemas dos seus alunos, razão pela qual os psicólogos era o profissional mais requerido.

TÉCNICAS OPERANTES E COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS

Na tradição comportamental e no que diz respeito à área escolar, têm dominado os procedimentos operantes que, basicamente visam alterar o comportamento pela manipulação das contingências de reforço em que esse mesmo comportamento ocorre.

Assim, o comportamento operante produz consequências que podem ser agrupadas em três classes funcionais:

- podem produzir certos acontecimentos-estímulos que têm como resultado o aumento da força dos comportamentos. Esses estímulos têm a função de reforçadores positivos;
- podem remover, evitar ou terminar certos acontecimentos ou estímulos e como resultado o operante aumenta a sua força. Estes estímulos têm a função de reforçadores negativos;
- podem produzir ou remover ainda outros estímulos que não fortalecem um operante, quer a resposta produza o estímulo, quer o remova. Estes estímulos têm uma função neutra.

Vários estudos mostraram que a manipulação sistemática da atenção do professor, de uma forma contingente ao comportamento das crianças, se mostrou um modo eficaz de desenvolver comportamentos adequados na sala de aula (Harris, Wolf & Baer, 1964; Hall & Jackson, 1968).

Igualmente em estudos de Thomas & al. (1968) sobre o efeito do comportamento dos professores no comportamento dos alunos, verificou-se que as respostas de aprovação actuavam como reforços sociais positivos e mantinham um comportamento adequado da turma, ao mesmo tempo que os comportamentos perturbadores da aula reapareciam sempre que os comportamentos de aprovação dos professores diminuíam, constituindo, nestas pesquisas, o factor mais importante para o seu bom funcionamento da sala de aula (Madson & al., 1968).

Marcholin II & Steinman (1977) verificaram que no contexto da sala de aula o professor poderá constituir o único ou prin-

principal estímulo discriminativo para o comportamento desejado. Também em 1975, Jones & Eimers treinaram professores da escola primária, através de *role playing*, a utilizar uma vasta gama de aptidões sociais para lidar com o comportamento dos alunos na aula, tendo este treino diminuído o comportamento inadequado e perturbador dos alunos e aumentado o tempo de «trabalho no lugar» bem como o tempo de participação dos alunos na aula.

Estudos sobre a utilização do reforço positivo em alunos com problemas e os seus efeitos na turma, não mostraram que os outros alunos da turma deteriorassem quando a atenção do professor se focava mais um pouco nas crianças com problemas (Ward & Becker, 1968).

Em 1975, Pauline Christy, ao estudar se o uso de reforços sociais e materiais, numa criança, para aumentar o comportamento de estar sentado, originava alterações nos seus colegas da turma que observassem aquela a ser reforçada, verificou que os colegas com uma baixa taxa de comportamento de estar sentado evidenciaram uma subida desses comportamentos.

Alguns estudos ainda têm mostrado a eficácia da utilização dos companheiros da sala de aula como agentes de mudança. Várias outras investigações (Breyer & Alen, 1975; Main & Munro, 1977) mostraram também a eficácia dos *sistemas token* na modificação do comportamentos-problema em sala de aula.

Outras técnicas como modelamento, extinção, reforço diferencial do comportamento alvo, têm-se igualmente mostrado eficazes na modificação do comportamento em contexto escolar.

Mais recentemente, tem-se desenvolvido todo um conjunto de métodos e técnicas para ajudar o sujeito a controlar o seu próprio comportamento e que se têm mostrado eficazes na sua alteração.

Estas técnicas têm sido incluídas naquilo que se tem vindo a designar de estratégias cognitivo-comportamentais para modificação do comportamento.

Neste trabalho iremos salientar duas em relação às quais apresentaremos exemplos de intervenção: auto-observação e auto-instrução.

AUTO-OBSERVAÇÃO

A auto-observação consiste na observação do próprio comportamento e envolve dois passos distintos: 1.^o — identificação de comportamentos a observar, o que é especialmente importante quando se trata de distinguir comportamentos problemáticos de comportamentos adequados; 2.^o — registo desses comportamentos de acordo com um esquema pré-determinado.

A auto-observação é uma técnica regularmente utilizada em terapia comportamental na fase de avaliação do problema com o fim de se obterem dados indicadores da amplitude e frequência do problema, sendo igualmente utilizada em fase posterior com a finalidade de se aferir da eficácia do tratamento. No entanto, desde muito cedo se reconheceram efeitos terapêuticos da simples auto-observação, efeitos esses vulgarmente designados de «reactivos».

Por outro lado, a auto-observação é uma das fases que, de acordo com o modelo autoregulatório de F. Kanfer, caracterizam o comportamento autoregulado. Em consonância com este modelo, uma sequência comportamental autoregulada é composta por auto-observação, autoavaliação e autoreforço.

Como terapia, a auto-observação tem sido utilizada em diversos tipos de problemas: birras infantis, tiques, estudo, comportamento inadequado em sala de aula, tabagismo, obesidade, eliminação de pensamentos «parasitas», etc. De acordo com Gross & Drabman (1982) os resultados são-lhe geralmente favoráveis como terapia isolada, se bem que seja habitual utilizá-la em conjunto com outros procedimentos.

O modo mais usual de auto-observação é aquele em que o sujeito aponta numa folha de papel a ocorrência de determinados comportamentos, mas outros meios também frequentes são os contadores ou relógios de golfe.

2. Autoinstrução

Os métodos autoinstrucionais são fundamentalmente o resultado dos trabalhos do psicólogo canadiano D. Meichen-

baum, embora a sua teorização básica de outros dois psicólogos soviéticos (Luria, 1961; Vygotsky, 1962). Luria, por exemplo, conceptualizou em três fases a aquisição de controlo verbal sobre o comportamento: na 1.^a fase o controlo do comportamento é realizado pelos comandos verbais exteriores (pais, etc.); na 2.^a fase a criança exerce esse mesmo controlo através de verbalizações explícitas (em voz alta); na 3.^a fase, finalmente, estas verbalizações tornam-se implícitas ou cobertas.

Os trabalhos de Meichenbaum foram inicialmente realizados com crianças impulsivas e agressivas tendo os resultados sido geralmente positivos. Assim, na modificação da impulsividade, um programa autoinstrucional típico envolveria os seguintes passos:

1. Realização por um modelo adulto de uma tarefa enquanto fala para si mesmo em voz alta;
2. A criança realiza a seguir essa mesma tarefa guiada pelo modelo;
3. A criança realiza a tarefa dando a si própria instruções em voz alta;
4. A criança realiza a tarefa dando a si própria instruções em voz baixinha;
5. Realiza a tarefa autoinstruindo-se de modo coberto;

Está demonstrado que as autoinstruções desempenham papel importante na regulação do comportamento em crianças normais (Bem, 1967; Meichenbaum & Goodman, 1969), na modificação de comportamentos inadequados em sala de aula (Drummond, 1974; Robin & al., 1975) e no autocontrolo em circunstâncias de resistência à tentação (Harvig & Kanfer, 1973; Mischel, 1980).

Outras áreas específicas de intervenção autoinstrucional são a compreensão de textos (leitura) e a memória de evocação. Eis um exemplo descrito por Meichenbaum & Asarnow (1979) para a compreensão de leitura e respeitante ao diálogo interno de uma criança após aprendizagem de autoinstrução:

«Bem, aprendi três grandes coisas a ter em mente antes e durante a leitura de uma história. Uma, é perguntar a mim próprio qual a ideia principal da estória. Sobre que

é a estória? Uma segunda, é aprender detalhes importantes da estória à medida que a vou lendo. A ordem dos acontecimentos ou a sua sequência são detalhes particularmente importantes. Um terceiro, é saber que sentimentos ou emoções os personagens têm e porquê. Em resumo, capta a ideia principal. Observa a sequência. E aprende como sentem os personagens.

Enquanto estou a ler devo fazer pausas aqui e ali. Devo pensar sobre o que estou a ler. E devo ouvir o que estou dizendo a mim mesmo. Será que estou dizendo as coisas certas?

Lembra-te, não te preocupes com os erros. Volta a tentar novamente. Mantém-te calmo e relaxado. Sê orgulhoso de ti próprio quando és bem sucedido. Força!»

(pp. 17-18)

Exemplos de utilização de autoinstrução em contexto escolar

a) *Compreensão/interpretação de textos*

De acordo com Gagné (1964) a aquisição de um comportamento complexo, como o da compreensão/interpretação de textos exige a aquisição prévia de comportamentos mais simples. Esta sequência englobará atenção selectiva e exploração sequencial como comportamentos básicos fundamentais (Ross, 1979).

O treino autoinstrucional baseia-se nestes fundamentos mas acentua a sua tradução em autoverbalizações e estratégias cognitivas que são primeiramente modeladas pelo terapeuta. Além disso, a criança é ensinada a fazer frente ao fracasso e à frustração através de autoafirmações adequadas (Meichenbaum & Asarnow, 1979).

O caso R. é uma menina de 6 anos de idade, filha de um casal de médicos, frequentando uma determinada escola particular de Coimbra. De acordo com a sua professora apresenta grandes dificuldades em Língua Portuguesa, especialmente no que concerne à compreensão/interpretação de textos.

Fizemos duas sessões num total de cerca de 90 minutos, dedicadas ao treino da criança em autoinstrução. Numa sala

da própria escola o terapeuta fez primeiramente de modelo: 1.º leu em voz alta o texto, parando em cada ponto final e parágrafo para reflectir no que havia lido, fazendo perguntas a si mesmo («sobre que é o que terminei de ler?») e dando a resposta («ora isto que acabei de ler fala de ...») e de acordo com a ordem de aparecimento de acontecimentos, personagens e suas características.

Na fase seguinte, a criança praticava em voz alta, sendo ajudada pelo terapeuta a autoinstruir-se. Numa fase seguinte, todo o processo autoinstrucional era realizado apenas em pensamento, embora as respostas fossem dadas em voz alta.

Depois desta sessão, o psicólogo introduziu a professora na prática do método para que esta ajudasse a criança a manter essa habilidade.

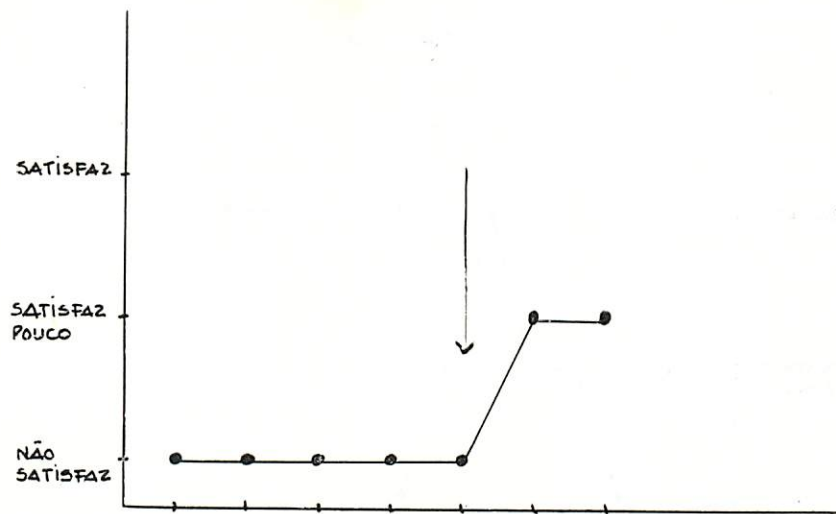
Como pode ver-se nos Gráficos 1, 2, 3 as melhorias da criança são evidentes, tendo até havido melhoria noutras áreas, nomeadamente em matemática.

Poderemos ainda descrever uma experiência conduzida por Lopes Pires & Natália Ramos (1984) com crianças em idade primária utilizando como tarefa experimental o *Labirinto de Porteus* e em que o n.º de erros cometidos foi a variável dependente. Como variável preditora ou independente utilizou-se a presença ou ausência de indicações autoinstrucionais, que o experimentador fornecia à criança antes da realização da tarefa.

Procedimento — Foram constituídos dois grupos A e B (4 meninas e 4 meninos por cada grupo) em que era alternada a presença e ausência de indicações autoinstrucionais. Assim, numa primeira fase, ao passo que no grupo A eram fornecidas instruções aos sujeitos no sentido destes utilizarem verbalizações autoinstrucionais durante a tarefa (ex.: «pensa bem antes de decidires um determinado caminho; em imaginação experimenta se esse caminho é o bom caminho, etc...») ao passo que ao grupo B apenas eram dadas as explicações habituais para a realização dos labirintos. Numa segunda fase as condições experimentais foram invertidas.

Resultados — Pode observar-se no Gráfico 4 e no Quadro 1 que o grupo A passou a cometer mais erros quando não recebeu indicações autoinstrucionais ($< 0,05$). Pelo contrário, o

LÍNGUA PORTUGUESA



AVALIAÇÕES GLOBAIS

GRÁFICO 1

AVALIAÇÃO ORAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

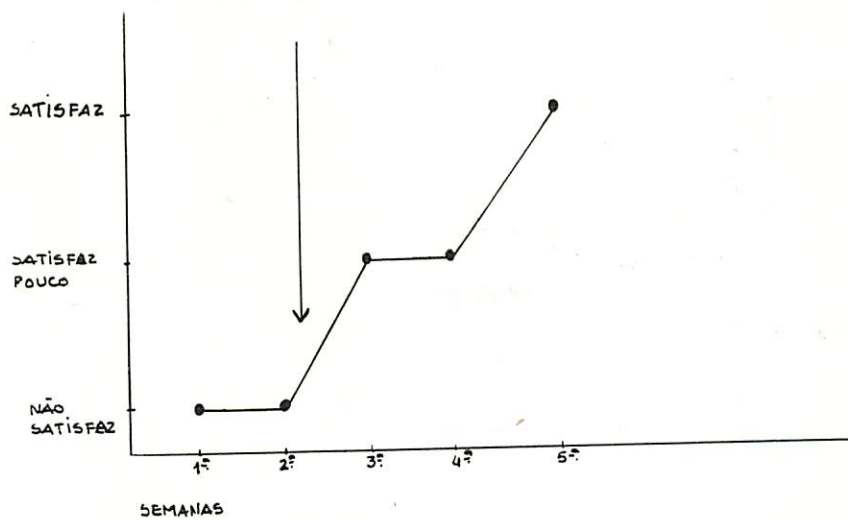


GRÁFICO 2

MATEMÁTICA

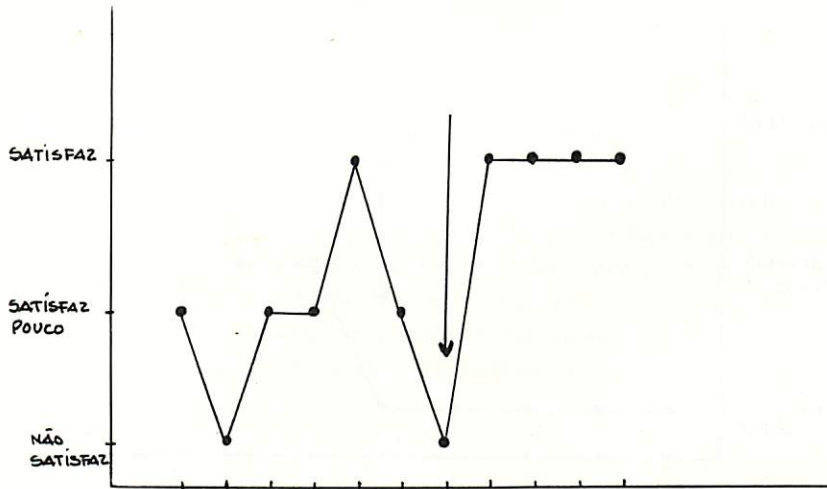


GRÁFICO 3

	FASE 1	FASE 2		
n=8 GRUPO A	MÉDIA	MÉDIA	T*	P*
	4,12	6,5	3	<0,05
n=8 GRUPO B	5	3,75	4	=0,05

QUADRO 1

* Wilcoxon, unidirecional

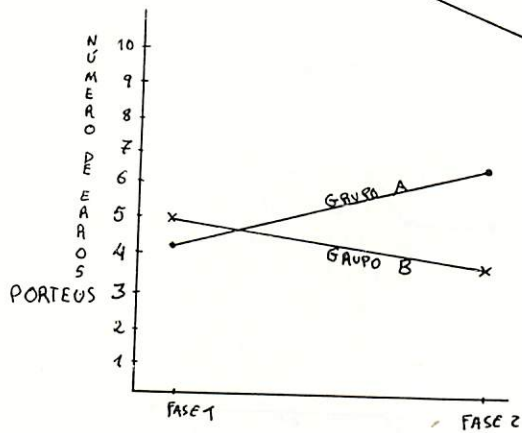


GRÁFICO 4

grupo B passou a cometer menos erros na segunda fase exactamente naquela em que recebeu indicações autoinstrucionais dos experimentadores ($p = 0,05$).

Estes dados estão de acordo com os resultados experimentais descritos por Alan Ross (1979) a propósito do papel autoregulador das verbalizações, e onde se incluem as pesquisas de Meichenbaum & al.

	<i>Média</i>	<i>dp</i>	<i>n</i>
Autocontrolo	37,50	12,56	93
Impulsividade	50,11	15,85	93
Autocont./Impul.	34,69	9,34	93
Escala Total	122,55	35,73	93

MENINAS

	<i>Média</i>	<i>dp</i>	<i>n</i>
Autocontrolo	42,83	10,27	55
Impulsividade	55,97	12,26	55
Autocont./Impul.	39,96	8,94	55
Escala Total	135,83	28,88	55

MENINOS

QUADROS 2 — Dados descritivos de uma amostra da população do Ensino Básico compreendendo um total de 148 meninos e meninas (Lopes Pires, 1983).

b) *Estudo*

Em muitas crianças, como de resto em jovens e adultos, a «falta de vontade» de estudar revela dificuldades de autocontrolo, na medida em que ao indivíduo falta a habilidade para criar condições propícias a comportamentos de estudo reconhecendo, apesar de tudo, os benefícios e vantagens que daí decorreriam. É neste sentido que se tornou habitual o emprego de procedimentos incentivadores do autocontrolo em sujeitos com baixa persistência no estudo (Rímm & Masters, 1979).

Os dois casos que apresentámos são do sexo masculino de 12 e 13 anos de idade, frequentando o ensino básico prepara-

tório. Estes rapazes não dispndiam praticamente tempo algum no estudo.

Podemos observar-se nos Gráficos 5 e 6 que o simples auto-registo do tempo de estudo bastou para aumentar de forma

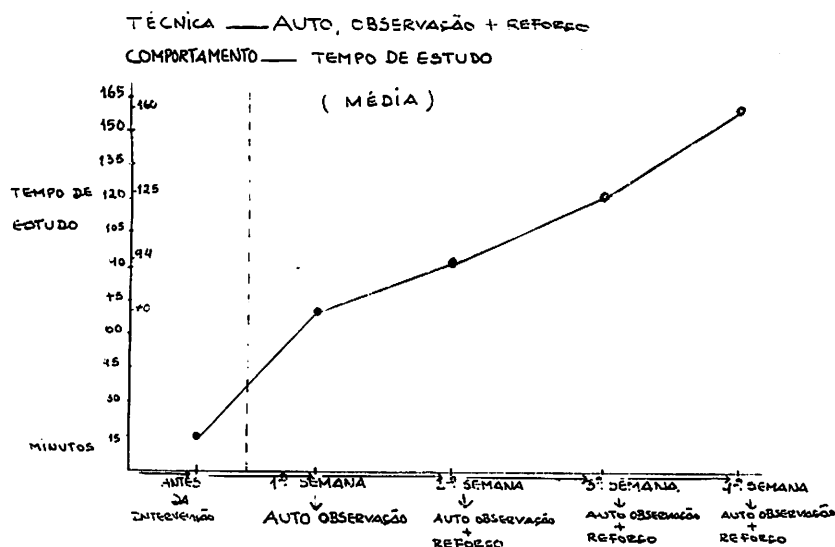


GRÁFICO 5

evidente esse mesmo tempo de estudo, embora a introdução de reforço o tenha aumentado ainda mais. Na realidade, este é um nítido exemplo de como duas técnicas podem ser eficazmente combinadas.

c) Atenção em sala de aula

A dificuldade em manter atenção em sala de aula é um dos problemas mais indicados pelos professores do ensino básico em relação aos seus alunos. Com efeito, uma pesquisa não publicada de José Pinto Gouveia, Natália Ramos e Lopes Pires (1982), utilizando para avaliação dos problemas de comportamento, o QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR de Rutter, passado a toda a população escolar (primária) de Vila Nova de Poiares,

determinou que mais de metade da população escolar (56%) é considerada como tendo MÁ CONCENTRAÇÃO OU ESTANDO ATENTO POR POUCO TEMPO. Por outro lado, Lopes Pires (1983) utilizando um total de 148 crianças de Coimbra e Leiria encontrou uma percentagem ainda maior (80%).

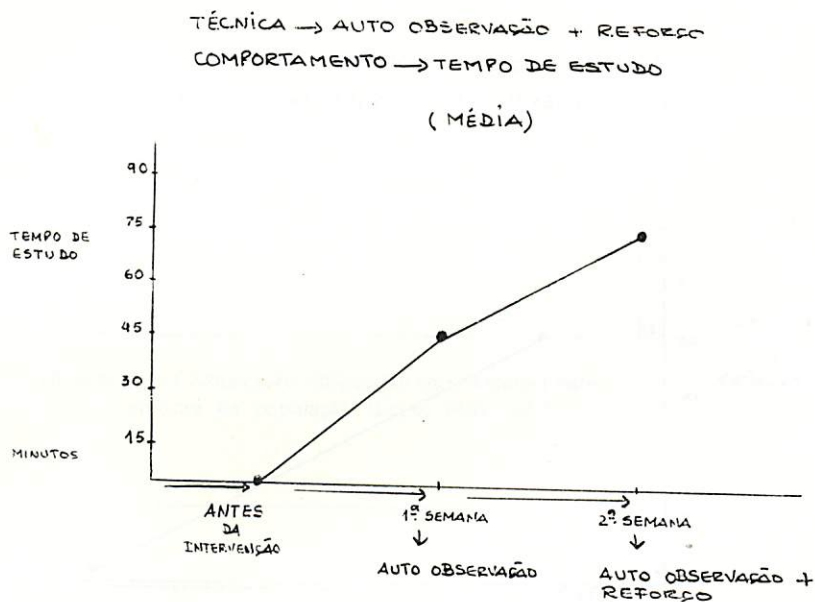


GRÁFICO 6

O caso P. (13 anos) foi treinado em autoinstrução para comportamentos de atenção (durante os primeiros dias levou uma pequena ficha que o ajudava: «de que está a professora a falar? O que já sei eu sobre isto?») ao mesmo tempo que era reforçado por comportamentos andequados em aula, bem como pelo rendimento: ao fim de cada aula era avaliado em comportamento e rendimento pelos seus professores). Algumas das modificações podem ver-se no Gráfico 7. Há, no entanto, a salientar que o seu rendimento a Inglês (em que tinha negativa) subiu de acordo com a professora, pelo facto de agora estar mais atento às aulas, fazer perguntas, intervir, etc.

Exemplos da utilização de auto-observação em contexto escolar

O caso B (5 anos de idade) tratava-se de uma criança do sexo masculino que manifestava uma constante desatenção, comportamentos perturbadores da aula (levantar-se, falar).

TÉCNICA → AUTO-INSTRUÇÃO + REFORÇO
COMPORTAMENTO → EXPULSÕES DA SALA DE AULA

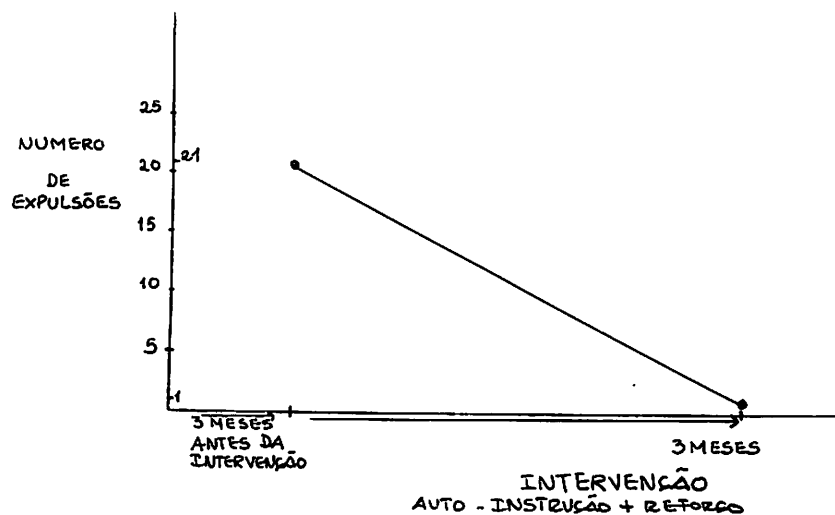


GRÁFICO 7

Neste caso, a educadora foi instruída a: 1.º fazer o papel da própria criança, durante uns momentos da aula, para que esta pudesse compreender bem os aspectos inadequados do seu comportamento; 2.º Ensiná-la a fazer diálogo interno autoinstrucional: «Oh, vou fazer aquilo que não devo... espera... é melhor prestar atenção ao que a I. está a dizer... ela vai ficar contente... bestial, consegui!»). Além disto, sempre que conseguia autocontrolar-se registava o facto numa folha de papel que a educadora via no fim da aula e que servia como oportunidade de reforçar a criança.

		<i>t</i>	<i>p</i>
AUTOCON.	FASE 1	3,902	<0,005
	FASE 2	0,005	>0,05
IMPULSI.	FASE 1	2,110	<0,05
	FASE 2	0,103	>0,05
AUTOIMP.	FASE 1	0,590	>0,05
	FASE 2	0,550	>0,05
ESC. TOTAL	FASE 1	2,226	<0,05
	FASE 2	0,288	>0,05

QUADRO 3 — Comparação (diferenças entre médias) entre cada grupo e uma amostra da população (Lopes Pires, 1983) — MENINOS.

		<i>t</i>	<i>p</i>
AUTOCON.	FASE 1	2,649	<0,025
	FASE 2	1,762	>0,05
IMPULSI.	FASE 1	0,440	>0,05
	FASE 2	0,169	>0,05
AUTOIMP.	FASE 1	1,271	>0,05
	FASE 2	0,940	>0,05
ESC. TOTAL	FASE 1	0,719	>0,05
	FASE 2	0,980	>0,05

QUADRO 4 — Comparação (diferenças entre médias) entre cada grupo e uma amostra da população (Lopes Pires, 1983) — MENINAS

O Gráfico 8 ilustra a modificação do comportamento da criança, onde poderá ver-se que foi de rápida modificação.

Recentemente, Lopes Pires (1984) conduziu uma investigação com 27 crianças em idade primária (6-10) anos de idade

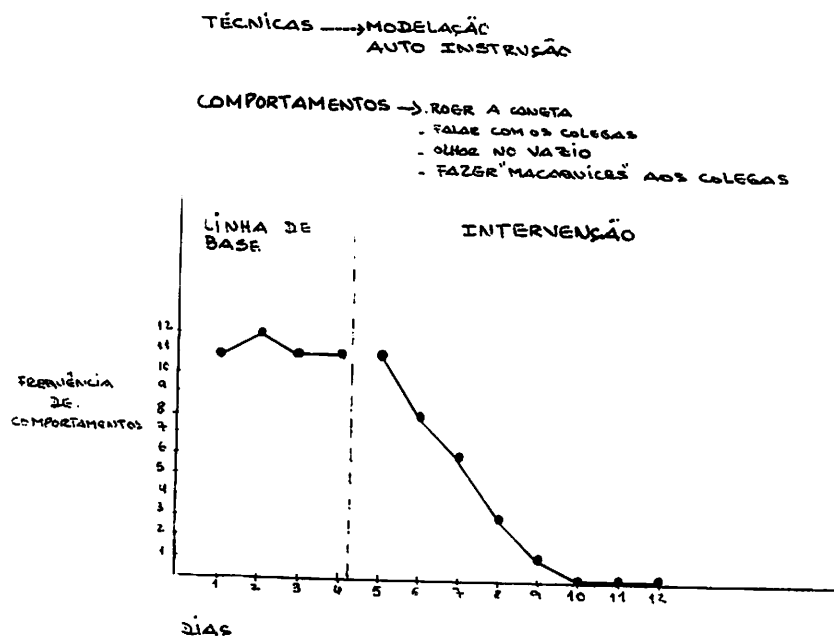


GRÁFICO 8

em que se procurou estudar os possíveis efeitos da auto-observação (através de registo diário de comportamentos adequados numa folha de papel) nas habilidades de autocontrolo. A medida de autocontrolo era fornecida pela ESCALA DE AUTOCONTROLO de Kendall-Wilcox (SCRS) preenchida pelos professores antes (Fase 1) e três meses depois (Fase 2) de um período de 15 dias em que as crianças auto-observaram diariamente o seu comportamento. (Quadros 3 e 4).

Ao compararem-se as médias das sub-escalas da SCRS e escala Total antes e depois de intervenção e em rela-

ção a uma amostra da população (Lopes Pires, 1983) constatou-se que:

1.º os meninos do presente estudo diferiam significativamente em todas as medidas — excepto autocontrolo/impulsividade — da amostra da população;

2.º após intervenção não diferiam em qualquer medida da amostra da população;

3.º as meninas — excepto em autocontrolo — não diferiam da população;

4.º não se evidenciou qualquer efeito positivo daquele período de auto-observação, nas meninas;

Assim, esta pesquisa sugere que a técnica de auto-observação poderá ser eficaz na diminuição de dificuldades de autocontrolo, quando os sujeitos revelam dificuldades acima da média, nesse mesmo autocontrolo.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A abordagem comportamental das dificuldades escolares infantis pode ser facilmente distinguida de outras abordagens. De facto, a abordagem comportamental caracteriza-se pela objectividade e operacionalidade com que os problemas são abordados.

Por outro lado, entre os modernos terapeutas do comportamento podemos identificar duas grandes tendências ou correntes: aqueles que, dão ênfase à modificação do comportamento pela manipulação do meio ambiente (isto é, das contingências de reforço); aqueles que, dão ênfase à modificação do comportamento pela manipulação de variáveis pessoais e, então, fala-se de auto-regulação, auto-controlo, modificação cognitivo-comportamental do comportamento. Estes dois tipos de estratégias

são frequentemente combinados com sucesso, na prática da modificação do comportamento como aconteceu. de resto, em alguns dos casos agora descritos.

CARLOS M. LOPES PIRES

Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

MARIA NATÁLIA PEREIRA RAMOS

Psicóloga da Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais de Coimbra

BIBLIOGRAFIA

- BELLARD e AL. — «Behavioral self-management in story writing with elementary school children», 1975, *Journal of App. Behav. Analysis*, 1975 — p. 387.
- BEM, S. — The role of comprehension in children's problem solving, *Developmental psychology*, 2-351-359, 1971.
- BREYER e ALLEN — Effects of implementing a token economy on teacher attending behavior, *J. of Appl. Behav. Analysis*, 1975, p. 373-380.
- DRUMMOND, D. — *Self-instructional training: An approach to disruptive classroom behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, 1979.
- GROSS, A. & DRABMAN, R. — «Teaching self-recording, self-evaluation, and self-reward to non-clinic children and adolescents». In P. Karoly e F. Kanfer (eds) — *Self management and behavior change: from theory to practice*, perga on press, New York, 1982.
- HARTIG, M. & KANFER, F. — «The role of verbal self instruction in children's resistance to temptation *Journal of personality and social psychology*, 25, 259-267, 1973.
- JONES e EINERS — Role playing to train elementary teachers to use a classroom management «skill package», 1975 — *Journal App. Behav. Analysis*, 1975-421-433.

- LOPES PIRES, C. — «Auto-controlo e problemas de comportamento em crianças». *Revista Portuguesa de pedagogia*, Coimbra, 1983.
- LOPES PIRES, C. — «Estratégias cognitivas subjacentes ao autocontrolo: hoje falam as crianças!», *1 encontro de intervenção psicológica na educação*, Porto, 1984.
- LOPES PIRES, C. RAMOS, NATÁLIA — «Auto-instrução e rendimento cognitivo». A publicar. Coimbra, 1984.
- LURIA, A. — *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*, New York, L. Veright, 1961.
- MADSON, BECHER, THOMAS — «Rules, praise and ignoring: Elements of elementary classroom control», 1968, in *Journal Appl. Behavior Analysis*, Vol. 1, 39-150.
- MEICHENBAUM, D. & GOODMAN, J. — «Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control». *Journal of abnormal psychology*, 77, 115, 126, 1971.
- MEICHENBAUM, D. & ASARNOW, J. — «Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implication for the classroom», (in P. Kendall & S. Hollonced), *cognitive behavioral interventions theory, research and procedures*, Academic press New York, 1979.
- MISCHEL, W. — «Metacognition and the rules of delay», in J. Flavell & D. Ross (eds), *cognitive social development: frontiers and possible futures*, New York, Cambridge University Press, 1981.
- MARCHOLIN, D. & Steinman — «Stimulus control in the classroom as a inunction of the behavior reinforced», *J. of Appl. Beha. Analysis*, 1975, 465-478.
- PINTO GOUVEIA, J., RAMOS, NATÁLIA & LOPES PIRES, C. — *Estudo epidemiológico da população escolar de V. Nova de Poiares*, 1982, não publicado.
- RIM, P. & MASTERS, 7 — *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Academic press, New York, 1979.
- ROBIN, A., ARMMEL, S., O'LEARY, K. — «The effects of self-instruction on writing deficiencies», *Behavior therapy*, 6, 178-187, 1975.
- THOMAS, BECKER & AMOSTRONG — «Production and elimination of disructive classroom behavior by sistematically varying teacher's behavior», 1968, *journal of appl. behavior analyse*, Vol. I — 34-35.
- VYGOTSKY, L. — *Thought and language*. New York, wiley, 1962.
- WALKER, J., SHEA, T. — *Behavior modification— a pratical approach for educators*, 2.^a ed., the C. V. Mosby Company, 1980.
- WARD & BECKER — «Reinforcement therapy in the classroom» — *J. of appl. behav. analysis*, 1968, Vol. I p. 323.

RESUMO

Depois de uma introdução em que se historia e descreve genericamente o paradigma comportamental aplicado ao contexto escolar, os autores passam em revista algumas das mais eficazes técnicas operantes de modificação do comportamento. Neste sentido, evidência experimental e detalhes dessas mesmas técnicas são apresentados.

Finalmente, uma segunda parte deste artigo centra-se em exemplos de intervenção psicológica através de técnicas cognitivo-comportamentais, nomeadamente a auto-observação e autoinstrução, aplicadas a dificuldades tais como: dificuldades de concentração em sala de aula, compreensão de textos, estudo.

RÉSUMÉ

Après une introduction où on fait l'histoire et décrit le paradigme comportementale appliqué au domaine scolaire, les auteurs font, dans une première partie, une revue des plus efficaces techniques operantes de modification du comportement.

La deuxième partie d'article est dédiée aux techniques cognitive-comportementales appliquées à un certain nombre de difficultés du comportement telles comme: déficit d'attention, compréhension et étude.

SUMMARY

After an introduction which outlines the development of the behavioural model as applied to the school context, the authors review some of the most efficient techniques to bring about changes in behaviour, and supply experimental data and details of these techniques.

The second half of the article concentrates on cases of psychological intervention, through cognitive-behavioural techniques, namely self-observation and self-instruction, as applied to difficulties such as: difficulty in concentrating in the classroom, in understanding passages and in studying (*).

(*) Este artigo deu entrada na Redacção da *Revista Portuguesa de Pedagogia* no dia 28 de Setembro de 1984.