

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

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS COM PAIS E PROFESSORES:
EFEITOS SOBRE EDUCADORES E CRIANÇAS ESCOLARES**

Ivana Gisel Casali

São Carlos - SP
2019

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

**PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS COM PAIS E PROFESSORES:
EFEITOS SOBRE EDUCADORES E CRIANÇAS ESCOLARES**

Ivana Gisel Casali

Tese apresentada no exame de Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette.

São Carlos - SP
2019



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Ivana Gisel Casali

São Carlos, 22/03/2019

Prof.^a Dr.^a Zilda Pereira Aparecida Del Prette (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof. Dr. Alessandra Turini Bolsoni Silva
Universidade Estadual de São Paulo/ UNESP - Bauru

Prof.^a Dr.^a Andrea Regina Rosin Pinola
Universidade de São Paulo/ USP – Ribeirão Preto

Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes
Universidade de São Paulo/ USP – São Carlos

Prof.^a Dr.^a Carolina Severino Lopes da Costa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância da **Profa. Dra. Alessandra Turini Bolsoni Silva** e, depois das arguições e deliberações realizadas, a participante à distância está de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa da aluna Ivana Gisel Casali.

Prof.^a Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09:30h no dia 22/03/2019.

Comissão Julgadora:

Prof.^a Dr.^a Zilda Aparecida Del Prette
Prof.^a Dr.^a Alessandra Turini Bolsoni Silva
Prof.^a Dr.^a Andrea Rosin Pinola
Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes
Prof.^a Dr.^a Carolina Severino Lopes da Costa

Homologada pela CPG-PPGpsi na

_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Débora Hollanda de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Apoio Financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

“... o melhor previsor, na infância, da adaptação na idade adulta não é o QI nem as notas obtidas na escola, mas a adequação da criança às pessoas com quem convive. As crianças que, em geral, não são apreciadas, que são agressivas e disruptivas, incapazes de manter relações estreitas com outros [...] são seriamente ‘de risco’”.

Willard Hartup

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, meu refúgio em meio à tempestade, pela oportunidade de estar cumprindo este grande sonho, me dando as forças necessárias e a segurança da sua proteção e amor incomparáveis. Agradeço também à minha família, que representa para mim a extensão do amor de Deus aqui na terra. Aos meus pais, Raúl e Martha, irmãos, Dante, Enzo e Giovanni, e cunhadas, Lisi e Sofi, muito obrigado por apoiar o meu sonho, pelas milhares de mensagens e ligações para me dar ânimo, por dividir as minhas lutas e tristezas e compartilhar as minhas alegrias e conquistas. Mesmo a muitos quilômetros de distância, o amor de vocês me deu forças para chegar até aqui. Amo muito vocês!

Um agradecimento especial à professora Zilda, pelo acolhimento e carinho desde que cheguei à UFSCar, por permitir que eu realizasse esta pesquisa, por confiar em mim e, principalmente, pela paciência ao transmitir tantos conhecimentos, contribuindo à minha formação, e por me incentivar a encarar tantos desafios. Também ao professor Almir, pelas valiosas discussões e pelo carinho de sempre. Muito obrigado Zilda e Almir, serei eternamente grata a vocês pela possibilidade de crescer acadêmica e pessoalmente.

Aos prezados professores Alessandra Bolsoni-Silva, Andrea Rosin-Pinola, Carolina Severino Lopes e Daniele Carolina Lopes, por aceitarem fazer parte da banca com tanta disposição e, acima de tudo, muito obrigado pela disponibilidade para ler a minha tese com dedicação, contribuindo de forma valiosa para o aperfeiçoamento desta pesquisa. Quero agradecer também à professora e grande amiga Karyne Rios, por ter acompanhado informalmente cada momento desta pesquisa e ter contribuído tão ricamente. Agradeço também à professora Maria Filomena Gaspar, pelo carinho durante a minha estadia na Universidade de Coimbra (Portugal) e pelas aulas e dicas que tanto me ensinaram.

Agradeço aos colegas do grupo RIHS, pelos momentos agradáveis de aprendizagem e pela disposição a me ajudar, compartilhando seus conhecimentos. Obrigada Dani, Talita,

Camilinha, Carol, Tati, Bárbara, Catarina, Denise, Lucas, Joene e Juliana, por todos os momentos juntos, tanto no laboratório quanto nas saídas ou congressos que sempre foram e serão um encontro agendado para revê-los. De forma especial agradeço às minhas queridas amigas Dani e Talita, pelas importantes dicas para o aperfeiçoamento do meu projeto, pela paciência ao me ensinarem tantas coisas e, sobre todo, pela amizade verdadeira. Serei eternamente grata a Deus por tê-las conhecido.

Agradeço também a todos os professores do programa, pelos ensinamentos ao longo destes anos, e a Marinéia, “o motor do PPGPsi”, pela atenção e ajuda constantes, garantindo as condições necessárias para a execução deste projeto.

Meu agradecimento se estende também às autoridades da Secretaria de Educação da cidade na qual desenvolvi este trabalho, pela confiança e crédito a um trabalho deste tipo. Às diretoras das escolas participantes, Maria Ines e Juliana, muito obrigado pelo apoio durante o período da pesquisa. Também aos professores, pais e crianças envolvidas, principalmente àqueles agentes educativos que semanalmente frequentaram as sessões de intervenção, obrigada pela disponibilidade e comprometimento, que tanto contribuíram para o meu trabalho.

Finalmente agradeço ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC), pelo incentivo constante ao crescimento profissional, e à Capes, pelo apoio financeiro que tornou a realização desta pesquisa possível.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	XI
LISTA DE TABELAS.....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XIV
APRESENTAÇÃO.....	XV
RESUMO.....	XVIII
<i>ABSTRACT</i>	XIX
INTRODUÇÃO.....	1
Desenvolvimento socioemocional e acadêmico na infância.....	1
O papel do ambiente familiar e escolar.....	6
Campo teórico-prático das Habilidades Sociais.....	10
Possibilidades de intervenção no campo das Habilidades Sociais.....	13
Intervenção com agentes educativos: noções conceituais e programas de intervenção ..	15
Programas com pais e professores: panorama mundial e nacional.....	18
Questões metodológicas relacionadas ao planejamento de intervenções.....	22
Estrutura do programa.....	23
Estratégias utilizadas.....	24
Avaliação dos programas.....	25
Uma síntese conceitual-prática.....	29
Problema de pesquisa e objetivos.....	32
MÉTODO.....	34
Contexto de realização da pesquisa.....	34
Participantes.....	35
Instrumentos de avaliação.....	39
Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette).....	40
Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Pais (IHSE-Pais).....	41
Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Professores (IHSE-Prof).....	42
Protocolo de Avaliação Parental (PAP).....	42
Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR ₂).....	43
Teste de Desempenho Escolar (TDE).....	45
Equipamentos e outros materiais.....	45
Procedimentos.....	45
Descrição dos programas.....	46
Implementação dos programas.....	52
Tratamento de dados.....	55

RESULTADOS.....	57
Impacto do PHS-Prof sobre o repertório docente	57
Análise descritiva do repertório inicial	57
Análise do impacto grupal	59
Análise do impacto individual	64
Impacto do PHS-Pais sobre o repertório parental.....	67
Análise descritiva do repertório inicial	67
Análise do impacto grupal	70
Análise do impacto individual	73
Impacto dos PHS sobre o desenvolvimento infantil.....	77
Análise descritiva do repertório infantil inicial.....	78
Análise do impacto grupal	83
Análise do impacto individual	91
DISCUSSÃO	95
Impacto do PHS-Prof sobre o repertório docente	95
Análise descritiva do repertório inicial	95
Análise do impacto grupal	99
Análise do impacto individual	103
Impacto do PHS-Pais sobre o repertório parental.....	104
Análise descritiva do repertório inicial	104
Análise do impacto grupal	110
Análise do impacto individual	112
Impacto dos PHS sobre o desenvolvimento infantil.....	116
Análise descritiva do repertório infantil inicial.....	116
Análise do impacto grupal	123
Análise do impacto individual	130
Questões metodológicas associadas à intervenção	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS	155
Anexo 1. Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).....	156
Anexo 2. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética	158
APÊNDICES.....	162
Apêndice 1. Práticas Baseadas em Evidências (PBE) com agentes educativos	163
Apêndice 2. Programas de intervenção brasileiros envolvendo pais e professores.....	175
Apêndice 3. Dados sociodemográficos da amostra	185
Apêndice 4. Análises de homogeneidade da amostra.....	187
Apêndice 5. Protocolo de Avaliação Parental (PAP).....	194
Apêndice 6. Estudo piloto.....	197
Apêndice 7. Exemplo de um roteiro de sessão do PHS-Pais.....	202
Apêndice 8. Protocolo de Indicação de Aluno (PIA)	205
Apêndice 9. Ficha de Avaliação da Sessão (FAS).....	207

Apêndice 10. Ficha de Avaliação Contínua do repertório de pais e professores (FAC)	209
Apêndice 11. Caderno de Apontamentos para professores - Exemplo de uma sessão do PHS-Professores	211
Apêndice 12. Caderno de Apontamentos para pais - Exemplo de uma sessão do PHS-Professores	215
Apêndice 13. Termo de Autorização do Município.....	218
Apêndice 14. Termo de Autorização das Escolas.....	220
Apêndice 15. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (TCLE-Professores).....	223
Apêndice 16. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais (TCLE-Pais) ...	226
Apêndice 17. Análises de condições para a estatística paramétrica	229

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese conceitual-prática do campo das Habilidades Sociais	30
Figura 2. Escores globais obtidos no IHS-Del-Prette e IHSE-Prof pelas quatro professoras que participaram do PHS-Prof, na avaliação pré-intervenção (A1), pós-intervenção imediata (A2) e <i>follow-up</i> (A3).....	66
Figura 3. Escores globais obtidos no IHS-Del-Prette pelos 14 participantes do PHS-Pais, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	75
Figura 4. Escores globais obtidos no IHSE-Pais pelos 14 participantes do PHS-Pais, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	75
Figura 5. Escores globais obtidos no PAP pelos 14 participantes do PHS-Pais, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	76
Figura 6. Quantidade de crianças com repertório deficitário, médio e superior de habilidades sociais segundo autoavaliação e avaliação das professoras	80
Figura 7. Escores globais em habilidades sociais segundo autoavaliação e avaliação pelos professores das oito crianças do GE1, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	92
Figura 8. Escores globais em problemas comportamentais segundo avaliação dos professores das oito crianças do GE1, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	93
Figura 9. Escores globais em desempenho acadêmico das oito crianças do GE1, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	93
Figura 10. Fluxograma da seleção de publicações para a presente revisão	178
Figura 11. Quantidade de professoras que participaram (DE) ou não (DC) do PHS-Prof em relação a características sociodemográficas e profissionais	188
Figura 12. Quantidade de pais que participaram (PE) ou não (PC) do PHS-Pais em relação a características sociodemográficas	190
Figura 13. Quantidade de crianças que participaram sob diferentes condições (grupos) em relação a características sociodemográficas.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Classificação das Habilidades Sociais gerais, Educativas e da Infância.....	16
Tabela 2. Dados sociodemográficos dos participantes, distribuídos nos quatro grupos.....	37
Tabela 3. Instrumentos de avaliação utilizados no estudo	40
Tabela 4. Síntese dos Fatores das escalas do SSRS-BR ₂ para cada uma das versões.....	44
Tabela 5. Estrutura do PHS-Professores	48
Tabela 6. Estrutura do PHS-Pais.....	49
Tabela 7. Análises estatísticas realizadas para cada objetivo proposto	56
Tabela 8. Classificação do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas das professoras em deficitário, médio e superior a partir do IHS-Del-Prette e IHSE-Prof ...	58
Tabela 9. Valores médios (M) obtidos pelos dois grupos de professoras (DE e DC) em cada uma das avaliações (A1, A2 e A3).....	60
Tabela 10. Comparação inter e intra-grupos (Prova T) considerando os valores médios (M) obtidos pelos dois grupos de professoras (DE e DC) em cada uma das avaliações (A1, A2 e A3)	61
Tabela 11. Mudança Confiável e Significância Clínica nos escores das docentes que participaram da intervenção (DE) por comparação entre as diferentes avaliações (A1, A2 e A3)	65
Tabela 12. Classificação do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos pais em deficitário, médio e superior a partir do IHS-Del-Prette, IHSE-Pais e PAP.....	68
Tabela 13. Valores médios (M) obtidos pelos dois grupos de pais (PE e PC) em cada uma das avaliações (A1 e A2).....	71
Tabela 14. Comparação inter e intra-grupos (Prova T) considerando os valores médios (M) obtidos pelos dois grupos de pais (PE e PC) em cada uma das avaliações (A1 e A2)	71
Tabela 15. Mudança Confiável e Significância Clínica nos escores dos pais que participaram da intervenção (PE) por comparação entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)	74
Tabela 16. Classificação do repertório de habilidades sociais das crianças em deficitário, médio e superior a partir do SSRS-Criança e SSRS-Prof.....	79
Tabela 17. Classificação do nível de problemas comportamentais das crianças em baixo, médio e alto a partir do SSRS-Prof.....	81

Tabela 18. Classificação do nível de desempenho acadêmico das crianças em inferior, médio e superior a partir do TDE	83
Tabela 19. Escores médios (M) obtidos pelos quatro grupos de crianças (GE1, GE2, GE3 e GC) em cada uma das avaliações (A1 e A2)	84
Tabela 20. Comparação inter (ANOVA) e intra-grupos (Prova T) considerando os valores médios obtidos pelos quatro grupos de crianças (GE1, GE2, GE3 e GC) em cada uma das avaliações (A1 e A2).....	86
Tabela 21. Mudança Confiável e Significância Clínica nos escores das crianças cujos pais e professores participaram da intervenção (GE1) por comparação entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).....	91
Tabela 22. Caracterização das bases de dados selecionadas para análise de PBE	166
Tabela 23. Lista das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) selecionadas.....	168
Tabela 24. Aspectos metodológicos das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) selecionadas envolvendo pais e/ou professores	169
Tabela 25. Aspectos metodológicos das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) selecionadas envolvendo crianças escolares e seus pais e/ou professores	171
Tabela 26. Descrição dos programas de intervenção brasileiros com pais/cuidadores	179
Tabela 27. Descrição dos programas de intervenção brasileiros com professores	181
Tabela 28. Dados sociodemográficos individuais dos participantes, distribuídos nos quatro grupos.....	186
Tabela 29. Estrutura dos PHS para pais e professores – estudo piloto	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCEB: Critério de Classificação Econômica Brasil

DP: Desvio padrão

DC: Grupo de Docentes Controle

DE: Grupo de Docentes Experimentais

FAC: Ficha de Avaliação Contínua

FAI: Ficha de Avaliação de Intervenção

FAS: Ficha de Avaliação da Sessão

HS: Habilidades Sociais

HSE: Habilidades Sociais Educativas

HSI: Habilidades Sociais na Infância

IHS-Del-Prette: Inventário de Habilidades Sociais

IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas

M: Escore médio

N: Número total de participantes em uma amostra

n: Número de participantes em uma subamostra

PAP: Protocolo de Avaliação Parental

PC: Grupo de Pais Controle

PE: Grupo de Pais Experimentais

PHS: Programa de Habilidades Sociais

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDE: Teste de Desempenho Escolar

THS: Treinamento de Habilidades Sociais

SSRS-BR₂: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais

APRESENTAÇÃO

A preocupação com o desenvolvimento infantil faz parte da minha trajetória profissional desde que iniciei a graduação em Psicologia na *Universidad Adventista del Plata* (Argentina), período no qual também me encantei pelo estudo das Habilidades Sociais e da influência do ambiente familiar no desenvolvimento das crianças. Este interesse determinou a escolha do tema do meu TCC (*A influência da percepção das práticas parentais sobre as habilidades sociais e a percepção de si mesmo em crianças de 8 a 12 anos*), realizado sob orientação da Professora Annie Karin Schulz de Begle, atualmente pesquisadora associada no *John F. Kennedy Center*, localizado em Washington D.C. (Estados Unidos). A partir de então, o meu interesse pela área intensificou-se, junto ao desejo de prosseguir minha trajetória com um Mestrado, sabendo da minha paixão por pesquisa e a área acadêmica.

Quando me mudei para São Carlos, no início de 2010, soube que poderia cumprir esse sonho na UFSCar, me inscrevendo imediatamente em algumas disciplinas como aluna especial. A primeira disciplina que fiz foi com o professor João do Carmo, quem me orientou a procurar a professora Zilda, quem ministraria uma disciplina de Habilidades Sociais no segundo semestre. Essa disciplina, ministrada pelos professores Almir e Zilda Del Prette, aumentou o meu interesse na área e guiou a elaboração do projeto com o qual candidatei-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. No ano seguinte estava iniciando o mestrado, com auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissional de Nível Superior (CAPES), e participando do grupo de pesquisa RIHS (Relações Interpessoais e Habilidades Sociais), coordenado pelos professores Almir e Zilda. O meu trabalho de mestrado (*Relações entre automonitoria, problemas de comportamento e habilidades sociais na infância*) incluiu a avaliação de variáveis consideradas de risco (problemas comportamentais) e proteção (automonitoria e habilidades sociais) para o desenvolvimento em crianças escolares, analisando possibilidades de intervenção nessa amostra. Durante o período de realização desse

estudo, verifiquei a importância de trabalhar com pais e professores, orientando-os a respeito do manejo comportamental dos filhos/alunos, como via indireta para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A partir disso, foquei meus estudos na influência do ambiente escolar e familiar e na necessidade desses agentes educativos desenvolverem Habilidades Sociais Educativas. As lacunas nessa área, verificadas em contexto brasileiro, me motivaram a dar continuidade à minha trajetória com um Doutorado, também sob orientação da professora Zilda. Dessa vez, com o objetivo de elaborar e implementar um programa de intervenção para pais e professores, analisando os efeitos sobre o desenvolvimento infantil, bem como sobre o próprio repertório desses agentes educativos. As revisões literárias realizadas para delimitar o projeto e definir a relevância científica e social dele mostraram os avanços na área em contexto americano e europeu, onde foram elaborados, implementados e disseminados diversos programas de intervenção com pais e professores. Foi assim que surgiu o meu interesse em realizar um intercâmbio acadêmico na Universidade de Coimbra (Portugal), para aprofundar meu conhecimento junto à professora Maria Filomena Gaspar, educadora parental e formadora no programa *Incredible Years* para educadores de infância e professores do 1º ciclo, quem amavelmente aceitou a proposta de intercâmbio.

Esta Tese é, portanto, resultado de um processo intenso de formação pessoal e profissional, e se cristaliza como mais um avanço nesta minha trajetória. A *Introdução* focaliza questões relativas à conceituação e caracterização do repertório social de pais e professores, ressaltando-se a sua importância no comportamento e desenvolvimento social e acadêmico das crianças. Também são discutidas possibilidades de intervenção e apresentados aspectos metodológicos importantes a serem considerados ao elaborar e implementar programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). Finalmente apresenta-se o problema de pesquisa, considerando a relevância científica e social do estudo proposto.

No capítulo de *Método* detalha-se a metodologia que caracterizou o estudo realizado, incluindo os procedimentos de elaboração e implementação dos programas (caracterizando participantes, instrumentos e materiais utilizados), bem como os procedimentos de análise e tratamento dos dados obtidos.

Nas seções seguintes (*Resultados e Discussão*) são apresentados e discutidos os resultados, referentes a cada um dos objetivos que fizeram parte desse trabalho e com base na literatura da área. Por fim, são feitas as *considerações finais* e encaminhamentos do presente trabalho. *Referências, anexos e apêndices* compõem a parte final desta tese.

Casali, I. G. (2019). *Programa de Habilidades Sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RESUMO

A literatura aponta a importância das habilidades sociais para a qualidade de relacionamentos interpessoais, sendo elas aprendidas, desde tenra idade, na interação com outras pessoas. Crianças com um repertório elaborado de habilidades sociais apresentam menos problemas comportamentais e melhor desempenho acadêmico, tendo perspectivas mais favoráveis no futuro. Quando favoráveis, as práticas educativas de pais e professores no ambiente escolar e familiar são apontadas como fatores protetivos do desenvolvimento infantil, minimizando ou neutralizando fatores de risco. Essas práticas devem ser embasadas em um repertório de habilidades sociais gerais e educativas desses agentes educativos. Porém, ainda são insuficientes os programas visando a promoção desse repertório e, em particular, o estudo sistemático de seus impactos em população brasileira. Com base nisso, o presente estudo teve como objetivo principal avaliar um Programa de Habilidades Sociais para pais (PHS-Pais) e professores (PHS-Professores) de crianças escolares, examinando seus efeitos: (1) diretos, sobre o repertório social dos agentes educativos; e (2) indiretos, sobre as crianças em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Após estudo piloto, foi conduzido o PHS-Professores, com 18 sessões de 75 minutos em periodicidade semanal e o PHS-Pais, com 17 sessões de 90 minutos, também semanais. Participaram 30 pais, oito professores e respectivos filhos/alunos ($N = 35$), organizados em quatro grupos, um controle de não intervenção e três experimentais: GE1, envolvendo pais e professores; GE2, somente professores; e GE3, somente pais. O repertório das crianças foi avaliado por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR₂) e do Teste de Desempenho Escolar (TDE); o dos pais e professores por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), do Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Pais e IHSE-Prof) e do Protocolo de Avaliação Parental (PAP). As análises estatísticas realizadas evidenciaram efeitos: (1) diretos sobre o repertório social dos pais e professores que participaram das sessões, quando comparados ao grupo controle; e (2) indiretos sobre o repertório de habilidades sociais e sobre o desempenho acadêmico, maior para as crianças do GE1, que se beneficiaram do envolvimento de pais e professores no programa. Entre os professores, verificou-se mudança estatisticamente significativa entre pré e pós-intervenção (*cultivar afetividade, apoio e bom humor*) e um efeito tardio significativo no follow-up no score global de habilidades sociais e em fatores específicos (*assertividade de autodefesa; assertividade afetivo-sexual; reprovar, restringir e corrigir comportamentos*). Entre os pais registraram-se diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós-intervenção nos scores globais de habilidades sociais e habilidades sociais educativas e em fatores específicos (*assertividade de autoexposição social; assertividade afetivo-sexual; estabelecer limites, corrigir, controlar; conversar/dialogar*). Finalmente, aquelas crianças cujos pais e professores participaram do programa (GE1) mostraram, após a intervenção, melhora significativa no score global de habilidades sociais autoavaliadas e desempenho acadêmico, e em indicadores específicos (*assertividade; assertividade e desenvoltura social; escrita*). Os resultados sugerem a efetividade do programa e a importância de investir no planejamento de intervenções no ambiente familiar e escolar como forma de contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças escolares, mesmo enquanto alvos indiretos da intervenção. Programas que incluam intervenção triádica, frequente em pesquisas internacionais, e que avancem em relação às limitações apontadas no presente estudo poderiam fornecer resultados ainda mais robustos na área.

Palavras-chave: programa de habilidades sociais; pais; professores; crianças escolares.

Casali, I. G. (2019). *Social Skills Program with parents and teachers: effects on educators and school-age children*. Doctorate (PhD) thesis, Post-Graduate Program in Psychology, São Carlos Federal University, São Paulo, Brazil.

ABSTRACT

The literature points out the importance of social skills for the quality of interpersonal relationships, being learned, from a young age, in the interaction with other people. Children with an elaborate repertoire of social skills exhibit fewer behavioral problems and better academic performance, having more favorable perspectives in the future. When favorable, the educational practices of parents and teachers in the school and family environment are indicated as protective factors of the child development, minimizing or neutralizing risk factors. These practices should be based on a repertoire of general and educational social skills of these educational agents. However, there are still insufficient programs aimed at promoting this repertoire and, in particular, the systematic study of its impacts on the Brazilian population. Based on this, the present study had as main objective to evaluate a Social Skills Program for parents and teachers of school children, examining their effects: (1) direct, on the social repertoire of the agents education; and (2) indirect, on children in terms of social skills, behavioral problems and academic performance. After a pilot study, the program for teachers were conducted, with 18 sessions of 75 minutes in weekly frequency and the program for parents, with 17 sessions of 90 minutes, also weekly. Thirty parents, eight teachers and their children/students (N = 35) participated in four groups, one non-intervention control (CG) and three experimental groups: EG1, involving parents and teachers; EG2, teachers only; and EG3, only parents. The children's repertoire was evaluated through the Social Skills Assessment System (SSRS-BR2) and the School Performance Test (TDE); and parents e teachers was evaluated through the Social Skills Inventory (IHS-Del-Prette), Inventory of Educational Social Skills (IHSE-Parents and IHSE-Teachers) and the Parental Assessment Protocol (PAP). Statistical analyzes showed effects: (1) direct on the social repertoire of parents and teachers who participated in the sessions, when compared to the control group; and (2) indirectly on the repertoire of social skills and academic performance, greater for EG1 children, who benefited from the involvement of parents and teachers in the program. Among the teachers, there was a statistically significant change between pre and postintervention (*cultivate affection, support and good mood*) and a significant late effect in the follow-up in the global social skills score and in specific factors (*self-defense assertiveness; affective-sexual assertiveness; reprove, restrict and correct behaviors*). Among the parents, there were statistically significant differences between pre and post intervention in the global scores of social skills and educational social skills and in specific factors (*assertiveness of social self-exposition; affective-sexual assertiveness; establish limits, correct and control; talk/dialogue*). Finally, those children whose parents and teachers participated in the program (EG1) showed, after the intervention, a significant improvement in the overall score of self-rated social skills and academic performance and in specific indicators (*assertiveness, assertiveness and social entrepreneurship; writing*). The results suggest the effectiveness of the program and the importance of investing in the planning of interventions in the family and school environment as a way to contribute to the social-emotional development of schoolchildren, even as indirect targets of intervention. Programs that include triadic intervention, frequent in international research, and that advance the limitations pointed out in the present study could provide even more robust results in the area.

Keywords: social skills program; parents; teachers; school-age children.

A literatura é unânime ao apontar a infância como um período crítico no qual aparecem e se consolidam padrões de comportamento relevantes para a saúde física, social e psicológica para o resto da vida. Em função disso, pesquisadores têm procurado identificar variáveis individuais e/ou contextuais associadas ao desenvolvimento da criança (Anselmi, Piccinini, Barros, & Lopes, 2004; Sapienza & Pedromônico, 2005), que podem representar risco ou proteção de modo a buscar formas de reduzir o impacto de adversidades, neutralizando seus efeitos. No âmbito individual, o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico de uma criança são apontados como fatores protetivos, enquanto problemas comportamentais representam um risco para o desenvolvimento (Casali-Robalinho, 2013). Quanto às variáveis contextuais, na reconhecida teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011) destaca-se a influência do ambiente sobre o indivíduo, variando do mais íntimo para o mais amplo: microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. Nesse modelo, o ambiente familiar e o escolar constituem fatores que podem atuar como risco ou proteção, de acordo com a dinâmica que os caracteriza. Para entender a complexidade das influências sobre a criança em desenvolvimento torna-se relevante, então, o estudo aprofundado desses fatores, individuais e contextuais.

Desenvolvimento socioemocional e acadêmico na infância

Kostelnik, Gregory, Soderman, e Whiren (2016) apontam que grande parte da atenção durante a infância concentra-se em como funcionar de forma eficaz no ambiente social, pelo que as crianças gastam muito tempo experimentando estratégias e buscando indícios sobre o que funciona, ou não, no mundo social. Para os autores (Kostelnik *et al.*, 2016), “as crianças precisam de diversas oportunidades de envolvimento em interações sociais para aperfeiçoar seus conceitos e suas habilidades” (p. 11). Na mesma linha, Hartup (1989) afirma ser imprescindível para a criança desenvolver relacionamentos tanto verticais (complementares; e.g., com pais e professores) quanto horizontais (igualitários e recíprocos; e.g., com colegas).

Segundo Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005), é na interação com outras pessoas que a criança aprende comportamentos sociais considerados habilidosos, ou não, bem como as condições em que devem ou não ser emitidos. Esse processo ocorre, conforme explicam os autores (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005), por meio das principais vias de aprendizagem infantil: observação (aprendizagem vicariante ou modelação), instruções (seguimento de regras) e consequenciação (manejo de consequências reforçadoras ou punitivas para comportamentos desejados ou indesejados).

A. Del Prette e Del Prette (2017) referem-se às habilidades sociais como “um construto descritivo (1) dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura (2) com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade, (3) que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (p. 24). Indicadoras da qualidade das relações interpessoais que uma pessoa pode desenvolver ao longo da vida (Cia & Barham, 2009a), as habilidades sociais são indispensáveis para desenvolver relacionamentos satisfatórios e eficazes (Trianes Torres, Muñoz Sánchez, & Jiménez Hernández, 2007) e realizar eficientemente atividades fundamentais na vida (Gil & León, 1998), sendo crucial para a saúde socioemocional (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 1987; Rosin-Pinola, Del Prette, & Del Prette, 2007).

Na infância, o repertório de habilidades sociais é apontado como fator protetivo para o desenvolvimento, principalmente durante os primeiros anos do ciclo vital, e tem sido associado positivamente a diversos indicadores de funcionamento adaptativo, como responsabilidade, independência, cooperação, autoestima e rendimento escolar (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005). Por outro lado, crianças com um repertório deficitário de habilidades sociais tendem a apresentar dificuldades ao se relacionar com outras pessoas, sendo rejeitadas pelos colegas (Miles & Stipek, 2006), maior probabilidade de problemas de comportamento e de aprendizagem (Bandeira, Rocha, de Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Casali-Robalinho,

2013; Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015; Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006; Cia & Barham, 2009a; Del Prette, Del Prette, de Oliveira, Gresham, & Vance, 2012), baixa autoestima (Miles & Stipek, 2006) e, com frequência, experimentam angústia, solidão, isolamento (Kostelnik *et al.*, 2016) e menos felicidade (Richaud de Minzi, 2009).

Como destacam Kostelnik *et al.* (2016), o êxito acadêmico nos primeiros anos escolares baseia-se no repertório de habilidades sociais e nos recursos emocionais da criança. Nessa direção, DiPerna (2006) aponta as habilidades sociais como facilitadores acadêmicos, assim como motivação, engajamento em sala de aula e habilidades de estudo. A qualidade das relações interpessoais que uma criança estabelece podem, portanto, afetar positiva ou negativamente o desempenho acadêmico (Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011). Essa correlação positiva entre as habilidades sociais e o desempenho acadêmico pode ser explicada, segundo Del Prette, Rocha e Del Prette (2011), pelo efeito que o repertório de habilidades sociais produz sobre as relações estabelecidas com colegas e professores, mais satisfatórias, ou sobre a instrumentalização de habilidades específicas relacionadas ao ambiente escolar, tais como solicitar informações, fazer perguntas, participar da aula e discutir pontos de vista. Crianças com baixo desempenho acadêmico tendem a apresentar um repertório mais deficitário de habilidades sociais, quando comparadas àquelas com bom rendimento acadêmico (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette, 2006; Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011; Rosin-Pinola *et al.*, 2007). Ao mesmo tempo, baixos níveis de rendimento escolar associam-se, no Brasil, a fracasso escolar, considerando os altos níveis de repetência e evasão nesses casos (Cia & Barham, 2009a).

Enquanto as habilidades sociais constituem fatores de proteção ao desenvolvimento, problemas comportamentais são apontados pela literatura como fatores de risco e encontram-se negativamente associados ao desempenho acadêmico (Bandeira, Rocha, de Souza *et al.*, 2006). No entanto, de acordo com Feitosa *et al.* (2011), as habilidades sociais têm maior

influência sobre o desempenho acadêmico do que os problemas comportamentais de comprometê-lo.

O estudo longitudinal realizado por Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000) com 294 crianças italianas verificou, após cinco anos, efeito positivo do comportamento prossocial e negativo de comportamentos agressivos sobre o desempenho acadêmico e relações de pares na adolescência. Tais dados, mostrando os benefícios de promover competência social em crianças sobre o desempenho acadêmico e, conseqüentemente, sobre o sucesso escolar, seriam suficientes para justificar o necessário investimento da escola no desenvolvimento interpessoal dos seus alunos (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005).

Problemas de comportamento competem com a aquisição e desempenho de habilidades sociais específicas restringindo, assim, oportunidades de emissão de comportamentos prossociais (Gresham, 2009). Nesse sentido, Del Prette *et al.* (2011) apontam que “as habilidades sociais são concebidas como funcionalmente equivalentes, competindo e substituindo os problemas de comportamento por produzirem conseqüências imediatas similares para a criança, sem as conseqüências negativas dos problemas de comportamento” (p. 47).

Problemas de comportamento podem ser definidos como excessos ou déficits comportamentais que comprometem o acesso a novas contingências de reforçamento, importantes na aprendizagem e na promoção do desenvolvimento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Do Valle & Garnica, 2009). Com base na diferenciação inicial de Achenbach (1966), de forma geral, a literatura de Psicopatologia Infantil classifica os problemas de comportamento em dois grandes grupos: internalizantes e externalizantes (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005). Problemas internalizantes se expressam basicamente em relação ao próprio indivíduo; podem ser observados quando há tristeza, retraimento, timidez, insegurança, medos e inibição

excessiva; e estão associados a transtornos psicológicos como ansiedade, depressão, queixas somáticas (como dor de cabeça ou de estômago, náuseas, cansaço e insônia) e fobia social (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005). Problemas externalizantes, por outro lado, se apresentam predominantemente em relação a outras pessoas; envolvem impulsividade, agressão, agitação, provocações e comportamento desafiador excessivo; e estão associados a comportamentos perturbadores, como o transtorno negativista desafiante ou o transtorno dissocial (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005). Além desses dois grandes grupos, os pesquisadores Achenbach, McConaughy, Ivanova e Rescorla (2011) incluíram os problemas de atenção, observados quando há falta de concentração, dificuldade para finalizar tarefas, hiperatividade¹, impulsividade e distração, e que podem estar associados ao transtorno por déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Quaisquer que sejam os problemas que a criança apresente, são fatores de risco e podem ter consequências desfavoráveis para o desenvolvimento saudável (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005), como dificuldades de adaptação, absenteísmo escolar, violência e abuso de drogas na adolescência e idade adulta (Egger & Angold, 2006).

Para Kostelnik *et al.* (2016), embora já ao nascer sejam seres sociais, as crianças não nascem com habilidades sociais prontas; ao contrário, são aprendizes sociais insaciáveis e motivados. O contexto familiar e o escolar, sendo os principais ambientes onde ocorrem os processos de aprendizagem social durante a infância, têm sido apontados como importantes contextos para contribuir ou comprometer o desenvolvimento de habilidades sociais, a ocorrência de problemas emocionais e comportamentais e um bom desempenho acadêmico. Considerando o êxito nos relacionamentos sociais indispensável para a qualidade de vida de uma pessoa (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002) desde a mais tenra idade, que encontra-se associado ao sucesso das etapas formativas posteriores do indivíduo (Gonçalves &

¹ Na tradicional divisão em dois grandes grupos, a hiperatividade é considerada como um problema de comportamento externalizante (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005).

Murta, 2008), torna-se relevante o estudo do papel específico do contexto escolar e familiar no desenvolvimento infantil.

O papel do ambiente familiar e escolar

Em relação ao **contexto familiar**, Kostelnik *et al.* (2016) afirmam que “por meio de atos e escolhas, as famílias exercem o papel principal na transmissão às crianças de maneiras, pontos de vista, crenças e ideias aceitas e mantidas pela sociedade em que vivem” (p. 13). Enquanto agente socializador primário, a família constitui o núcleo para a aprendizagem inicial de valores e de como reagir perante determinadas situações, tornando as crianças aptas a resolver problemas de um modo efetivo (Benítez & Justicia, 2006; Monjas Casares & González Moreno, 1998), além de ser “base da estimulação inicial dos padrões de relacionamento e da competência social” (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005, p. 58).

A forma como os pais interagem e educam seus filhos é crucial para a promoção de comportamentos considerados socialmente adequados ou inadequados (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Um clima familiar acolhedor e supridor das necessidades da criança pode, conforme Ferreira e Marturano (2002), diminuir a ocorrência de problemas de comportamento. Na mesma linha, Bohanek, Marin, Fivush e Duke (2006) apontam que um padrão de comunicação adequado entre pais e filhos tende a melhorar a interação social desses com os pares, diminuindo a probabilidade de apresentarem problemas comportamentais.

Por outro lado, características familiares como disciplina inconsistente (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), restrição de oportunidades de contato e modelos (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005), pouca interação positiva e supervisão insuficiente das atividades da criança (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), baixo envolvimento parental (Dell’Aglia, Benetti, Deretti, D’Incao, & Leon, 2005) e violência familiar (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Pesce, 2009) constituem fatores de risco para o desenvolvimento social de uma criança.

As características do ambiente familiar mencionadas estão associadas à forma como os pais planejam e conduzem a educação dos filhos, influenciando o desenvolvimento interpessoal deles (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005). De acordo com Gomide (2006; citado por Sampaio & Gomide, 2007), que classifica as práticas educativas parentais em positivas (comportamento moral e monitoria positiva) e negativas (negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico), enquanto práticas educativas parentais positivas favorecem a aprendizagem de habilidades sociais, as negativas poderiam aumentar a ocorrência de problemas comportamentais.

Na mesma linha, Bolsoni-Silva, Marturano e Silveira (2006) identificaram alguns padrões parentais que podem dificultar o sucesso na tarefa educativa, como repetir insistentemente uma ordem, utilizar a agressão, dar explicações exageradas, zangar-se de forma prolongada e frequente, voltar no assunto para gerar culpa, chantagear, ameaçar de perda de amor ou abandono, comparar ou realizar comentários negativos na frente de outras pessoas ou, então, não fazer nada. Torna-se necessário, para os pais, estarem atentos, estabelecer regras claras e justas, bem como utilizar o *feedback* de maneira apropriada, sem oferecer exemplos contrários (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

Além das práticas parentais, outro fator familiar altamente associado ao desempenho social de uma criança é o nível socioeconômico, medido pela classe econômica (baseada no poder aquisitivo da família), o nível de escolaridade dos pais e o tipo de escola que a criança frequenta. Quanto maior o nível socioeconômico da família, maiores parecem ser os escores de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Freitas, *et al.*, 2006) e menores os índices de problemas comportamentais da criança (Bandeira, Rocha, de Souza, *et al.*, 2006). Torna-se imprescindível destacar que, como menciona Casali-Robalinho (2013), “o efeito que o nível socioeconômico exerce sobre o comportamento de uma criança é produto de um conjunto de fatores a ele anoadados” (p. 18).

Em relação ao **contexto escolar**, estudos apontam a relação com pares, o ambiente físico e o manejo dos professores como fatores associados ao desempenho infantil. Enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula e, assim, do processo ensino-aprendizagem, o professor pode manter, fortalecer ou até enfraquecer comportamentos sociais nos alunos, influenciando tanto o desempenho social quanto o rendimento acadêmico (Castro & Bolsoni-Silva, 2008). De acordo com Kostelnik *et al.* (2016), os professores exercem um importante papel na promoção de competência social nas crianças, pois eles as instruem, comunicam valores e regras, apresentam modelos de comportamentos sociais, planejam o ambiente físico e atividades que possibilitam a prática de habilidades e consequenciam seus comportamentos, de forma corretiva ou reforçadora. Em concordância com isso, Webster-Stratton, Gaspar, e Seabra-Santos (2012) apontam que um clima mais positivo de sala contribui para a competência social infantil e para a redução de comportamento agressivo.

Para Posada e Pires (2001; citado por Do Vale, 2009), o educador “deve ter uma atitude positiva na interação com as crianças, não fomentando a crítica, evitando as acusações e todo tipo de comportamento vexatório ou que, de alguma forma, possa contribuir para a sinalização individual de uma criança” (p. 135). Os autores definem o *professor positivo* como aquele que tem uma atitude de orientador, mas respeitando a liberdade de cada um, aquele que se percebe como modelo para as crianças, que espera que os alunos atinjam objetivos elevados e lhes proporciona oportunidades para poderem resolver seus próprios conflitos e reconhecer seus comportamentos positivos. De acordo com Kostelnik *et al.* (2016), as crianças que sentem que seus esforços por aprender são encorajados e seus erros tolerados estão mais abertas a absorver ensinamentos, além de mostrar maior expressão de emoções e gentileza ao se relacionar com os outros.

Na mesma linha, Burden (2017) destaca a influência do ambiente físico da sala de aula e da atuação docente ao ensinar e gerenciar a classe sobre o comportamento infantil. O

ambiente físico de sala de aula inclui, para o autor (Burden, 2017), o arranjo físico da sala, temperatura, barulhos e iluminação. Conforme Kostelnik *et al.* (2016), “as qualidades do ambiente físico influenciam continuamente a qualidade das interações interpessoais (p. 250). As características da atuação docente ao ensinar referem-se às estratégias e atividades utilizadas para manter os alunos engajados, pois se o professor não investir nelas, os alunos podem perder interesse, aumentando a probabilidade de comportamento inadequado, segundo Burden (2017). Por último, o gerenciamento de sala de aula (*classroom management*) é o processo pelo qual os professores criam e mantêm o comportamento adequado dos alunos, interações positivas entre eles, engajamento com a aprendizagem e automotivação. Havendo falhas nesse processo, alguns docentes apresentam alguns comportamentos inadequados, como negatividade excessiva, reação exagerada à demanda, manutenção de um clima autoritário, uso de punições em massa, culpando estudantes, ausência de objetivos claros, longas pausas durante o ensino, etc. (Burden, 2017).

A importância do papel do professor também é reconhecida pelo Ministério de Educação (MEC), que tem apresentado propostas para a formação de professores com base na necessidade do docente “atender [...] às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (art. 61, BRASIL - LDB, Lei nº 9.394/1996, 1996). Nos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (BRASIL, 2010), por exemplo, considera-se bom docente àquele que, dentre outras coisas,

Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem, e como esses fatores afetam sua aprendizagem.

Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.

Estabelece um clima favorável para a aprendizagem, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo.

Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula.

Demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promove o desenvolvimento deles pelos alunos (p. 2).

Também focados no contexto escolar, Z. Del Prette e Del Prette (2005) apontam que dentro do ambiente educativo são evidentes duas demandas para os alunos: necessidade de estabelecer relações interpessoais satisfatórias e atender às expectativas acadêmicas. Para que isso seja possível, os autores (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005) destacam a necessidade da atuação efetiva por parte dos educadores, que inclui o manejo adequado da sala de aula, considerado por Emmer e Evertson (1981) característica fundamental de professores eficientes. O manejo comportamental inefetivo dos professores é mencionado por Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), a partir da análise de diversos autores da área, como fator associado ao surgimento e/ou manutenção de respostas consideradas como problemas de comportamento.

Tais dados confirmam a importância das práticas educativas utilizadas no contexto familiar e escolar, associadas às habilidades sociais desses agentes. Diversos estudos evidenciam essa relação, mostrando que professores com um repertório elaborado de habilidades sociais conseguem criar condições interativas que contribuem para o desempenho acadêmico e o ajustamento psicossocial das crianças (Manolio, 2009), e que pais com um repertório elaborado de habilidades sociais tornam possível a promoção de comportamentos socialmente adequados (Bolsoni-Silva, Del Prette, & Oishi, 2003; Gray, Spurway, & McClatchey, 2001; Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2009), redução de problemas comportamentais (Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Pinheiro *et al.*, 2006) e melhora do desempenho acadêmico nos filhos (Cia, Barham, & Fontaine, 2010; Cia, Pamplin, & Williams, 2008). Para melhor compreensão, faz-se necessário um estudo detalhado do campo teórico-prático das Habilidades Sociais e, especificamente, das Habilidades Sociais Educativas (HSE) desses agentes educativos.

Campo teórico-prático das Habilidades Sociais

Conforme apontado, A. Del Prette e Del Prette (2017) definem as **habilidades sociais** como comportamentos sociais aprendidos que são valorizados em determinado contexto

cultural e têm alta probabilidade de resultados favoráveis, podendo contribuir para um desempenho socialmente competente de tarefas interpessoais. Compreender adequadamente o conceito torna-se imprescindível para o estudo na área, e requer, conforme A. Del Prette e Del Prette (2017), a delimitação de outros conceitos relacionados, como determinação cultural, tarefas interpessoais, desempenho e competência social.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2010/2012), como qualquer comportamento, as habilidades sociais são produtos da seleção filogenética, ontogenética e cultural. A cultura estabelece padrões esperados, tolerados e valorizados frente a determinadas demandas sociais (Del Prette & Del Prette, 2010/2012), que definem tarefas interpessoais específicas, entendidas como a unidade interativa mínima identificável em uma cultura em resposta à pergunta *o que eles estão fazendo* (McFall, 1982).

Ao se relacionar com os outros, portanto, as pessoas apresentam determinado comportamento ou sequência de comportamentos em resposta a tarefas sociais. Em outras palavras, apresentam um desempenho social específico, que pode ser desejável ou indesejável, conforme normas culturais, que definem padrões esperados pelo grupo social (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Os comportamentos sociais desejáveis caracterizam classes de HS que podem contribuir para a competência social, enquanto as respostas indesejáveis envolvem reações passivas, que se expressam predominantemente de forma encoberta (através de mágoa, incômodo, ressentimento, ansiedade, fuga ou esquiva), ou reações ativas, que se expressam de forma aberta (por meio de agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo ou coerção). Tais reações estão associadas a problemas externalizantes ou internalizantes e, em muitos casos, a transtornos psicológicos específicos (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Embora o uso dos termos competência social e habilidades sociais como conceitualmente equivalentes ainda apareça na literatura, grande parte dos teóricos e pesquisadores os adotam de forma diferenciada (e.g., A. Del Prette & Del Prette, 2017; McFall,

1982; Trower, 1995). As habilidades sociais são os “tijolos construtores da competência social” (Trower, 1995, p. 57) e indispensáveis para um relacionamento eficaz, porém a disponibilidade de um repertório de habilidades sociais não garante o desempenho socialmente competente de ou em uma tarefa interpessoal (A. Del Prette & Del Prette, 2017; Del Prette & Del Prette, 2006; Monjas Casares & González Moreno, 1998). De acordo com A. Del Prette e Del Prette (2017), enquanto o termo habilidades sociais é entendido como um construto descritivo de classes de comportamentos que têm alta probabilidade de maximizar reforçadores e reduzir estimulação aversiva, o termo competência social tem um carácter avaliativo do desempenho de um indivíduo (incluindo comportamentos públicos e privados) em uma tarefa interpessoal, conforme os objetivos do indivíduo e as demandas situacionais e culturais.

Para A. Del Prette e Del Prette (2017), um desempenho socialmente competente deve atender à dimensão instrumental (resultados imediatos, atendendo o indivíduo) e ética (resultados a médio e longo prazo, atendendo os interesses do grupo), produzindo resultados positivos tanto para o indivíduo quanto para o outro e para o grupo social, de forma imediata, a médio e longo prazo. A avaliação desses resultados deve se basear em critérios de funcionalidade, que foram definidos por A. Del Prette e Del Prette (2001) como: (1) consecução do objetivo da tarefa interpessoal; (2) manutenção/melhora da autoestima; (3) manutenção/melhora da qualidade da relação; (4) equilíbrio de poder entre os participantes; e (5) respeito dos direitos humanos básicos. A. Del Prette e Del Prette (2017) apontam, ainda, que o critério mínimo, subjacente a todos esses, é o de atender à Regra de Ouro: *Fazer ao outro o que gostaria que lhe fizessem*. Um comportamento social, portanto, é considerado competente somente quando alcança tais critérios de funcionalidade instrumental e ética (Del Prette & Del Prette, 2017).

Possibilidades de intervenção no campo das Habilidades Sociais

Como mencionado, as habilidades sociais são aprendidas ao longo da vida nos processos de interação com as pessoas, formais ou informais, influenciados pela subcultura à qual pertencem (A. Del Prette & Del Prette, 2017). No entanto, caso o ambiente natural não seja favorável à aprendizagem ou desempenho de comportamentos socialmente habilidosos, podem ocorrer déficits em habilidades sociais.

Os déficits de relacionamento interpessoal, caracterizados por baixa frequência ou falhas no desempenho de comportamentos sociais diante das demandas do ambiente (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005), podem ser classificados em três tipos: aquisição, desempenho e fluência (Gresham, 2002), a partir da análise da frequência, importância e proficiência (probabilidade de gerar consequências favoráveis) das habilidades sociais. O déficit de aquisição refere-se à não ocorrência da habilidade e revela a falta de aprendizagem prévia da mesma. No déficit de desempenho há ocorrência da habilidade, porém com uma frequência inferior à esperada, devido a condições que inibem ou não favorecem a emissão da habilidade já aprendida e disponível no repertório do indivíduo. O déficit de fluência, finalmente, envolve uma falha em proficiência e implica em necessidade de aperfeiçoamento da habilidade para que se torne funcional para o indivíduo.

Nesses casos, são necessárias intervenções educativas ou terapêuticas que reestruturem os processos de aprendizagem em condições mais favoráveis (A. Del Prette & Del Prette, 2017; Del Prette *et al.*, 2011). Identificar o tipo de déficit que caracteriza a falha no desempenho social é indispensável, pois sinaliza os procedimentos requeridos ao planejar intervenções que tenham como alvo o ensino de habilidades sociais (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005).

Programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) originaram-se na década de 1960, como “uma tentativa direta e sistemática de ensinar estratégias e habilidades interpessoais aos indivíduos, com a intenção de melhorar sua competência interpessoal e

individual em classes específicas de situações sociais” (Curran, 1985; citado por Caballo, 2007, p. 181). Recentemente, preocupados com a negligência do conceito de competência social por pesquisadores da área, A. Del Prette e Del Prette (2017) apontaram que um

Programa de Treinamento de Habilidades Sociais orientado para a Competência Social é um conjunto de atividades planejadas que estrutura processos de aprendizagem, mediados e conduzidos por um terapeuta ou facilitador, visando não somente a aquisição e/ou aperfeiçoamento das Habilidades Sociais, mas também dos demais requisitos da Competência Social (p. 80).

Como declaram A. Del Prette e Del Prette (2017), “a chave para a efetividade de qualquer programa é estabelecer condições para que o desempenho ocorra e seja alterado na direção esperada e desejável” (p. 86), focando: (1) o ensino de habilidades sociais novas e significativas; (2) a ampliação da frequência e proficiência de habilidades sociais já aprendidas, porém deficitárias; (3) a extinção ou redução de comportamentos concorrentes; (4) o desenvolvimento de valores de convivência com foco no respeito aos direitos humanos; e (5) o aprimoramento da automonitoria.

Embora na década de 1960 tenham sido assentadas as bases para os THS, a maior difusão ocorreu em meados de 1970 (Caballo, 1996). Inglaterra, Estados Unidos e Canadá sediaram as primeiras pesquisas na área, possibilitando a rápida divulgação em língua inglesa e, posteriormente, o campo estendeu-se para Espanha e Portugal, permitindo a adaptação em outras línguas (A. Del Prette & Del Prette, 2017). No Brasil, especificamente, os programas de habilidades sociais com delineamento experimental começaram a ser implementados no final da década de 1990 (Falcone, 1999; Del Prette & Del Prette, 1999), após o artigo considerado marco de apresentação desse campo (Del Prette & Del Prette, 1996), havendo um notável avanço na área nos últimos anos (Del Prette & Del Prette, 2019, *no prelo*).

Tanto no Brasil quanto no exterior, programas que focam o ensino de HS ou, então, incluem explícita ou implicitamente componentes de habilidades sociais ou habilidades sociais

educativas, têm sido implementados em diversos contextos (educacional, clínico ou profissional; A. Del Prette & Del Prette, 2017) e com diferentes amostras, incluindo pais e professores. Programas com agentes educativos visam o aprimoramento das próprias estratégias de educação e, na maior parte dos casos e de forma indireta, objetivam a promoção do desenvolvimento infantil, como abordado a seguir.

Intervenção com agentes educativos: noções conceituais e programas de intervenção

A. Del Prette e Del Prette (2001) nomearam de **Habilidades Sociais Educativas** (HSE) àquelas habilidades “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (p. 95). No contexto familiar e escolar, A. Del Prette e Del Prette (2017) propuseram tarefas interpessoais comuns no desempenho dos papéis parentais e docentes, conforme apresentado a seguir:

HS Educativas (pais) → Expressar carinho com os filhos, observar e identificar sentimentos e comportamentos dos filhos, dialogar, apresentar e/ou sugerir atividades, estabelecer e liberar consequências, propor problemas e jogos, encorajar, orientar tarefas escolares, incentivar leitura e reflexões, avaliar/questionar desempenho, mediar interações dos filhos com outras pessoas, incentivar *feedback* e gentilezas do filho em relação a outros, discutir valores, normas e critérios de convivência, incentivar a autonomia, a reciprocidade e empatia dos filhos (pp. 70-71).

HS Educativas (professores) → Planejar, estruturar e apresentar atividade interativa (expor objetivos e metas para atividades, selecionar e disponibilizar materiais, expor conteúdos); conduzir atividade interativa (expor, explicar e avaliar de forma dialogada); avaliar atividade e desempenhos específicos (pedir e dar *feedback*, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva); cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos (pp. 70-71).

Essas tarefas caracterizam as diferentes habilidades sociais educativas propostas pelos autores em 2008 (Del Prette & Del Prette, 2008a) em termos de um sistema de categoria

composto por quatro classes amplas que se compõem de outras mais específicas, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1

Classificação das Habilidades Sociais gerais, Educativas e da Infância

Proposta conceitual		
HS (A. Del Prette & Del Prette, 2011*; A. Del Prette & Del Prette, 2017)	HSE (Del Prette & Del Prette, 2008a)	HSI (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação*. • Civilidade*. • Fazer e manter amizades. • Empatia*. • Assertividade*. • Expressar solidariedade. • Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais*. • Expressar afeto e intimidade. • Coordenar grupo. • Falar em público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contextos potencialmente educativos. • Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais. • Monitorar positivamente. • Estabelecer limites e disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrole e expressividade emocional. • Civilidade. • Empatia. • Assertividade. • Fazer amizades. • Solução de problemas interpessoais. • Habilidades sociais acadêmicas.
Proposta empírica		
	HSE-Pais (Del Prette & Del Prette, 2013a)	HSE-Professores (Del Prette & Del Prette, 2013b)
	<ul style="list-style-type: none"> F1 - Estabelecer limites, corrigir, controlar. F2 - Demonstrar afeto e atenção. F3 - Conversar e dialogar. F4 - Induzir disciplina. F5 - Organizar condições educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> E1: Organizar Atividade Interativa <ul style="list-style-type: none"> F1 - Dar instruções sobre a atividade. F2 - Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos. F3 - Organizar o ambiente físico. E2: Conduzir Atividade Interativa <ul style="list-style-type: none"> F1 - Cultivar afetividade, apoio, bom humor. F2 - Expor, explicar e avaliar de forma interativa. F3 - Aprovar, valorizar comportamentos. F4 - Reprovar, restringir, corrigir comportamentos.

Nota. HS: Habilidades Sociais; HSE: Habilidades Sociais Educativas; HSI: Habilidades Sociais na Infância.

Por meio de habilidades sociais educativas, apresentadas na Tabela 1, pais e professores podem criar condições para a prevenção de problemas socioemocionais e acadêmicos na infância. No entanto, segundo Máiquez, Rodrigo, Capote e Vermaes (2000; citados por Martín-Quintana, Máiquez Chaves, Rodrigo López, Byrne, Rodríguez Ruiz, & Rodríguez Suárez,

2009), programas devem promover, além de práticas educativas, as próprias “competências pessoais e interpessoais”, que também contribuem para o desenvolvimento e a educação dos educandos (Martin, 2005; citado por Martín-Quintana *et al.*, 2009).

Como pré-requisito para a aquisição dessas habilidades, portanto, destaca-se a necessidade dos agentes educativos aperfeiçoarem o próprio repertório de habilidades sociais, incluindo a automonitoria, uma classe de habilidade social de ordem superior (Del Prette & Del Prette, 2010/2012) que está na base de qualquer outra². Embora as demandas interpessoais sejam contextuais e diferenciadas para cada subgrupo, A. Del Prette e Del Prette (2001) identificaram algumas classes de habilidades sociais relevantes para todas as etapas de desenvolvimento (A. Del Prette & Del Prette, 2001) propondo, anos depois (A. Del Prette & Del Prette, 2017, p. 28-29), um portfólio mais detalhado, conforme observa-se na Tabela 1.

Pesquisas também mostram a necessidade de pais e professores criarem condições de ensino para as crianças adquirirem um repertório adequado de habilidades sociais, que lhes permitam lidar competentemente com as demandas interpessoais. Com base na literatura da área e em estudos empíricos com crianças, Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005) propuseram sete classes de habilidades sociais como as de maior relevância para o desenvolvimento interpessoal da criança, definindo os componentes essenciais de cada uma delas. Essas classes, conhecidas por Habilidades Sociais na Infância (HSI) são, embora específicas, interdependentes e complementares (ver Tabela 1).

Torna-se fundamental, dessa forma, que agentes educativos desenvolvam um repertório elaborado tanto de habilidades sociais educativas quanto gerais (como requisito prévio) e, também, que consigam criar condições educativas para a promoção de habilidades sociais nos filhos e alunos. A Tabela 1 apresentou, assim, a proposta conceitual (bases teóricas) de

² Para um estudo aprofundado do conceito de automonitoria no contexto social, consulte Dias, Casali, Del Prette, e Del Prette (2019, *no prelo*).

classificação das habilidades sociais gerais (A. Del Prette & Del Prette, 2017), habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2008a) e habilidades sociais na infância (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005), bem como a proposta empírica das habilidades sociais educativas docentes e parentais, separadamente, a partir da análise fatorial dos inventários específicos (IHSE-Pais, Del Prette & Del Prette, 2013a; e IHSE-Professores, Del Prette & Del Prette, 2013b). Propostas taxonômicas de classes e subclasses conceituais ou empíricas, com base em questionários, podem ser facilitadores no planejamento de intervenções (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Torna-se, portanto, relevante apresentar possibilidades de intervenção com agentes educativos, bem como o panorama mundial e nacional de programas que incluem explícita ou implicitamente componentes de habilidades sociais ou habilidades sociais educativas no seu conteúdo.

Programas com pais e professores: panorama mundial e nacional

Os programas dirigidos a pais (*parenting programs*) surgiram, conforme Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar, e Ribeiro dos Santos (2010), na década de 1960, consistindo em modelos estruturados cujos objetivos se relacionavam, diretamente, com a modificação das competências parentais e, indiretamente, com o desenvolvimento dos filhos. Logo nas primeiras décadas de pesquisa na área, Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989) enfatizaram a necessidade dos pais melhorarem suas habilidades de manejo familiar como método para a prevenção de problemas comportamentais nos filhos, ponto que foi evidenciado em diversos estudos, realizados em contexto brasileiro (e.g., Coelho & Murta, 2007; Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006; Silvaes & Marinho, 1998) ou no exterior (e.g., Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2004). Programas focados na formação de professores, por outro lado, promovem o uso de práticas positivas e a redução de práticas negativas que envolvam técnicas coercitivas ou punitivas.

Mesmo reconhecendo o efeito de intervenções com pais ou professores de forma independente, os estudos de revisão realizados por Casali, Gaspar e Del Prette (*em preparação*, ver Apêndice 1) e Casali e Del Prette (*em preparação*, ver Apêndice 2) apresentam evidências do efeito de intervenções que incluam tanto o ambiente familiar quanto o escolar, principais ambientes de desenvolvimento infantil. Após analisar 1164 programas em sete bases de dados de alcance mundial, e considerando indicadores de eficácia e efetividade, Casali *et al.* (*em preparação*, Apêndice 1) selecionaram e caracterizaram 18 Práticas Baseadas em Evidências (PBE) que envolvem agentes educativos e são reconhecidas mundialmente. Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2), por outro lado, identificaram e caracterizaram 17 programas de intervenção com pais e nove com professores, a partir de uma revisão sistemática da literatura brasileira. Ambos os estudos incluíram somente práticas envolvendo agentes educativos (parentais e/ou docentes) e crianças, cuja participação poderia ser direta ou indireta.

Conforme Webster-Stratton *et al.* (2012), programas que envolvam a tríade pais, professores e crianças previnem e reduzem eficazmente o desenvolvimento de problemas comportamentais. Sendo assim, na literatura internacional registra-se amplo investimento no trabalho combinado, incluindo pais, professores e crianças, porém diferindo nos níveis de participação deles. Os programas *Coping Power*, *Families and Schools Together (FAST)*, *Incredible Years (IY)*, *Open Circle Curriculum*, *Positive Action*, *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* e *Second Step Curriculum* são os programas triádicos apontados no estudo de Casali *et al.* (*em preparação*, Apêndice 1), todos elaborados por pesquisadores nos Estados Unidos, porém amplamente disseminados depois. Na seleção realizada pelos autores (Casali *et al.*, *em preparação*, Apêndice 1) também foram incluídos como PBE programas junto a agentes educativos, de forma independente, como os programas de pais (*Comet - COMMunication METHod*, *Community Parent Education Program - COPE*, *Connect Parent Group*, *Generation PMTO - Parent Management Training*, *Parenting Skills Program -*

PSP, Triple P: Positive Parenting Program) e professores (*School-Comet*), ou de forma conjunta, incluindo a participação de ambos (*Parents Plus Children's Programme - PPCP*).

No Brasil, a revisão realizada por Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2) mostrou que são numerosas as pesquisas que envolvem intervenção com pais (e.g., Baraldi & Silvaes, 2003; Barros & Del Prette, 2007; Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Bolsoni-Silva & Borelli, 2012; Bolsoni-Silva, Del Prette, & Del Prette, 2000; Bolsoni-Silva *et al.*, 2008; Cia & Barham, 2014; Coelho & Murta, 2007; De Lima & Cardoso, 2018; Fernandes, Luiz, Miyazaki, & Marques Filho, 2009; Ferreira, Ayalla, De Oliveira, & Rocha, 2016; Garcia, Mattar Yunes, & Almeida, 2016; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette, 2006; Rocha, Del Prette, & Del Prette, 2013; Weber, Brandenburg, & Salvador, 2006) ou professores (e.g., Alves Silva, Aznar-Farias, & Silvaes, 2009; Costa, Williams, & Cia, 2012; Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette, Del Prette, Torres, & Pontes, 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998; Rosin-Pinola *et al.*, 2017), porém de forma independente.

O treino de práticas educativas parentais têm sido foco de diversos pesquisadores em contexto brasileiro, muitos implementando programas com eficácia demonstrada, como o Programa de Qualidade na Interação Familiar (Weber, Salvador, & Brandenburg, 2011), o PROMOVE (Bolsoni-Silva, 2007) e o Programa de Treinamento de Pais em Habilidades Sociais (PTP-HS, Pinheiro, Del Prette, & Haase, 2002). Programas que incluem o manejo parental surgem, frequentemente, a partir de queixas de problemas comportamentais (e.g., Baraldi & Silvaes, 2003; Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Pinheiro *et al.*, 2006; Rios & Williams, 2008) ou dificuldades acadêmicas (e.g., Barros, 2008; Barros & Del Prette, 2007), tendo alguns deles necessidades educacionais especiais (NEE; Rocha, Del Prette, & Del Prette, 2013).

A preocupação com a formação de professores também é evidente no território brasileiro, principalmente daqueles com alunos que apresentam problemas comportamentais e dificuldades de aprendizagem (e.g., Vila, 2005; Molina, 2007), ou possuem NEE (e.g., Zanata, 2004; Rosin-Pinola, 2010; Rosin-Pinola, Marturano, Elias, & Del Prette, 2017), sendo a inclusão um desafio na realidade escolar brasileira. Del Prette e Del Prette (1997), por exemplo, propuseram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) enquanto estratégia de formação continuada de professores de diversos níveis, porém sem intervenção com os alunos. Estudos que posteriormente implementaram o programa (e.g., A. Del Prette, Del Prette, Torres, & Pontes, 1998; Z. Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel, 1998) demonstraram a eficiência do mesmo, tanto no ensino das próprias habilidades sociais para a relação com o entorno como na alteração do repertório de habilidades sociais educativas dos professores com vistas à promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Também constam as pesquisas em que o professor atua, após orientação adequada e seguindo modelos americanos, como aplicador de programas de intervenção infantis (e.g., Borges & Marturano, 2002, 2009; Lopes, 2013; Elias & Amaral, 2016).

Dentre os poucos estudos no Brasil que envolveram pais e professores, pode-se citar o de Melo e Silves (2003), que elaboraram uma intervenção envolvendo a família e a escola de crianças com déficits sociais e acadêmicos, porém com um modelo de intervenção clínica (atendimento psicológico). As lacunas existentes no que respeita a trabalhos combinados de agentes educativos marcando um desafio ao planejar intervenções em território brasileiro. Além disso, apesar do crescimento notório da área na última década, segundo Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013), no que se refere às práticas educativas, o ambiente escolar é menos estudado que o familiar, ponto confirmado no estudo de Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2).

Pesquisadores também apontam lacunas metodológicas nos programas de intervenção brasileiros, a partir da comparação com pesquisas internacionais (Casali *et al.*, *em preparação*, Apêndice 1; Casali & Del Prette, *em preparação*, Apêndice 2). Como afirmaram Rios e Williams (2008) em estudo de revisão, pesquisas internacionais destacam-se sobre as nacionais no que respeita à complexidade de delineamentos, tamanho de amostras, variedade de grupos e momentos de avaliação, incluindo muitas vezes grupos-controle, avaliações processuais e *follow-up*, menos frequentes em pesquisas nacionais. A discussão de aspectos metodológicos relativos ao planejamento de intervenção torna-se, portanto, importante.

Questões metodológicas relacionadas ao planejamento de intervenções

Conforme apontam A. Del Prette e Del Prette (2017), o planejamento de uma intervenção deve ser flexível, permitindo ajustes ao longo da implementação, sendo essencial o espaço para a adequação da intervenção às necessidades e características dos participantes, (Abreu-Lima *et al.*, 2010). No entanto, a elaboração de programas de intervenção e planejamento das sessões individuais exige caracterizar as necessidades para definir os objetivos e a estrutura do programa (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Nesse sentido, embora programas de THS possam ser conduzidos de forma individual ou grupal, o treinamento grupal tem a vantagem de propiciar uma situação social na qual é possível praticar com outras pessoas as habilidades trabalhadas, dentro de um clima de apoio mútuo (Caballo, 2007). Além disso, as intervenções grupais diminuem os sentimentos e as experiências de isolamento, dada a possibilidade de partilha de experiências similares, assim como possibilitam a modelagem e o apoio mútuo entre participantes (Abreu-Lima *et al.*, 2010). Uma vez delimitado o formato e os objetivos do programa, é necessário definir aspectos estruturais, estratégias e métodos de avaliação adequados, conforme especificado a seguir.

Estrutura do programa

Duração desejável/viável do programa e das sessões. A decisão da duração do programa de intervenção dependerá da periodicidade e duração das sessões, que deve se adequar às demandas da amostra. Apesar da variedade, Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2) identificaram nos programas brasileiros analisados e realizados com pais uma duração média de 15 sessões, a média de tempo por sessão foi de 90 minutos, e a carga horária média total de 21 horas e 30 minutos. No caso dos professores, a duração média foi de 13 sessões, a média de tempo por sessão foi de 140 minutos, e a carga horária média total de 30 horas e 15 minutos. Em ambos casos, a preferência de periodicidade foi semanal. Segundo Caballo (2007), embora haja estudos cujas sessões vão de 30 minutos a 2 horas e meia, 2 horas por sessão parece ser uma duração adequada, ponto no qual coincidem A. Del Prette e Del Prette (2017). Além disso, a periodicidade semanal, reforçada por Caballo (2007), permite aos participantes praticar as habilidades aprendidas durante a semana e discuti-las na sessão posterior (Webster-Stratton *et al.*, 2012).

Tamanho dos grupos. Segundo A. Del Prette e Del Prette (2017), cabe ao terapeuta avaliar a composição ideal, dependendo do objetivo principal do programa (terapêutico, preventivo ou profissional), das características dos participantes (faixa etária e nível instrucional), da queixa principal e da possibilidade de participação de um coterapeuta. Contudo, Caballo (2007) aponta que o tamanho mais utilizado e recomendado pelos pesquisadores vai de oito a 12 pessoas por grupo, o que coincide com os resultados encontrados por Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2).

Ambiente físico. O ambiente onde serão realizadas as intervenções deve ser livre de interferências e amplo, permitindo a implementação de diversas estratégias e garantindo o contato visual entre facilitador-participantes e entre os participantes. Em programas baseados

no método vivencial, é indispensável dispor de um espaço vivencial, geralmente central (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Planejamento das sessões. O planejamento das sessões individualmente requer, com base em uma proposta teórica subjacente, identificar os objetivos específicos e o conteúdo da sessão, para posteriormente pensar nas estratégias utilizadas para atingir tais objetivos e nos métodos de avaliação (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Uma análise detalhada dos estudos existentes revela uma estrutura comum nas sessões, incluindo momentos iniciais de correção da tarefa de casa (TC), atividades de aquecimento (como vivências, brincadeiras ou vinhetas), apresentação do conteúdo principal, atribuição da próxima TC e, finalmente, avaliação da sessão (A. Del Prette & Del Prette, 2017; Caballo, 1996; Casali & Del Prette, *em preparação*, Apêndice 2).

Condições de implementação. Envolve os métodos de viabilização da intervenção, proporcionando certos benefícios aos participantes, como transporte, lanche ou recompensas. Abreu-Lima *et al.* (2010) apontam que, embora não garantem a eficácia da intervenção, parecem facilitar a adesão e manutenção dos participantes, particularmente daqueles que se encontram em situação de maior fragilidade econômica.

Estratégias utilizadas

A escolha das estratégias utilizadas depende tanto dos objetivos propostos quanto dos déficits identificados nos participantes. Alguns dos procedimentos, técnicas e recursos recomendados e frequentemente utilizados por pesquisadores da área (Casali & Del Prette, *em preparação*, Apêndice 2), e detalhados por A. Del Prette e Del Prette (2017), são: ensaio comportamental, exercícios instrucionais, exposição dialogada, *feedback*, modelação, modelagem, resolução de problemas, *role-playing* (desempenho de papéis), TC, uso de recursos multimídia e atividades vivenciais.

O ensaio comportamental, que envolve a representação de formas adequadas e efetivas de enfrentar situações da vida real que são problemáticas para o participante, constitui o procedimento mais frequentemente empregado no THS proposto por Caballo (1996; 2007). Vídeos como recursos são muito utilizados nos programas *Incredible Years*, por permitirem retratar uma variedade de modelos que representam diferentes antecedentes culturais em diversos contextos e situações, com grupos etários variados e problemas de desenvolvimento que frequentemente são difíceis de recriar (Webster-Stratton *et al.*, 2012). As vivências, enquanto atividades estruturadas que mobilizam sentimentos, pensamentos e desempenhos dos participantes, são base da maior parte das intervenções implementadas pelo grupo de pesquisa orientado pelos autores Del Prette e Del Prette, a partir da proposta do método vivencial como técnica para o THS (Del Prette & Del Prette, 2000).

O uso de TC, por outro lado, é unânime entre os pesquisadores, que as colocam como parte essencial dos THS (Caballo, 2007; A. Del Prette & Del Prette, 2005). As TC, enquanto enunciados claros e sintéticos que atuam como demanda de desempenhos interativos para serem realizados fora da sessão (A. Del Prette & Del Prette, 2017), além de favorecerem a generalização de habilidades aprendidas na sessão (Caballo, 1996, 2007; A. Del Prette & Del Prette, 2017), contribuindo para a eficácia do tratamento (Caballo, 2007), exercitam a automonitoria (A. Del Prette & Del Prette, 2017), aumentam a sensação do participante como principal agente de mudança (Caballo, 2007), permitem avaliar se as mudanças estão sendo suficientes para atender às demandas interativas (A. Del Prette & Del Prette, 2017) e possibilitam o acesso a comportamentos privados (Caballo, 2007).

Avaliação dos programas

Segundo Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2011), intervenções devem evidenciar eficácia e efetividade, conceitos que envolvem a verificação da validade interna e externa de um programa e que permearam o movimento dos profissionais de psicologia pela preocupação com

a qualidade das práticas implementadas na área, enfatizando a importância do investimento e disseminação de intervenções consideradas “Práticas Baseadas em Evidências” (PBE). A validade interna (eficácia) está associada à demonstração de quanto os resultados obtidos podem ser atribuídos aos procedimentos utilizados, e não a variáveis aleatórias concomitantes. A validade externa (efetividade), também conhecida como validade social, está relacionada ao impacto sobre o funcionamento psicológico do indivíduo, bem como à manutenção e generalização dos resultados para outros contextos. A escolha de métodos de avaliação do repertório dos participantes adequadamente e em diferentes momentos, bem como a presença de grupo controle, são cuidados importantes para a produção de evidências de eficácia e efetividade.

A literatura também aponta a importância de realizar avaliações prévias, durante e posteriores à intervenção, seja imediatamente ou de seguimento (*follow-up*). A avaliação inicial permite identificar os principais recursos e déficits em habilidades sociais dos participantes, bem como os comportamentos concorrentes, permitindo a adequação do programa de acordo com tais informações, tanto na definição de objetivos quanto nas características estruturais e procedimentais do programa (A. Del Prette & Del Prette, 2017). A avaliação de processo, realizada durante a intervenção, deve incluir informações detalhadas sobre o desempenho dos participantes nas tarefas de casa e em cada sessão (A. Del Prette & Del Prette, 2017), permitindo analisar se as mudanças decorrentes da intervenção são válidas e confiáveis (Lopes, 2013). Além disso, avaliar ao longo do processo permite identificar se a intervenção está ocorrendo conforme planejado, verificando os avanços na aprendizagem dos participantes, sendo possível tomar decisões em relação à continuidade, alteração e término do programa (Lane, Menzies, Bartoon-Arwood, Doukas, & Munton, 2005).

A avaliação final, em moldes similares à avaliação inicial, permite aferir as aquisições dos participantes em relação ao repertório inicial, sendo possível verificar os efeitos do

programa de intervenção na amostra participante, em termos de eficácia e efetividade (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Finalmente, avaliações de seguimento (*follow-up*), realizadas alguns meses após o encerramento do programa, são úteis para verificar a manutenção e generalização de ganhos obtidos a outros contextos.

No estudo de revisão realizado por Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2) identificaram-se poucos programas de intervenção brasileiros utilizando avaliação contínua (processual) e de seguimento (*follow-up*), situação apontada previamente por Rios e Williams (2008) e A. Del Prette e Del Prette (2017). Ainda assim, aqueles que se comprometeram em realizar *follow-up* seguiram orientação da literatura (A. Del Prette & Del Prette, 2017), que aponta que normalmente tal avaliação é realizada após 3, 6 ou 12 meses de finalizada a intervenção.

A validade interna de um programa é conferida, principalmente, a partir do uso de um grupo controle e da análise de possíveis variáveis moderadoras. Abreu-Lima *et al.* (2010) definem as variáveis moderadoras como aquelas que permitem explicar as diferenças obtidas entre o pré e pós-teste, possibilitando conhecer se houve ou não alteração significativa nos resultados e identificar condições específicas que podem estar associadas a essa variação, como gênero, idade e nível socioeconômico. Em relação ao uso de grupo controle, Casali e Del Prette (*em preparação*, Apêndice 2) constataram que ainda são pouco frequentes os estudos brasileiros que o incluem.

Em relação a como avaliar o repertório Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2009) destacam a importância da abordagem multimodal, garantindo maior completude e confiabilidade aos resultados obtidos (Del Prette & Del Prette, 2006), possibilitando o acesso a uma ampla diversidade de indicadores de desempenho social e aos critérios adotados por diferentes avaliadores, ao envolver diversos informantes, contextos, instrumentos e métodos, sejam eles diretos ou indiretos (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2009). Os métodos diretos, como a

observação (em situação natural ou análoga) ou os registros fisiológicos, permitem descrever componentes verbais, não verbais e paralinguísticos das habilidades sociais (Gresham, Lane, Macmillan, Bocian, & Ward, 2000). A observação em situação natural possibilita o acesso à emissão espontânea do comportamento e às contingências imediatas, porém exigindo maior tempo e trabalho para coletar e analisar os dados, aumentando o custo para o pesquisador. Uma alternativa seria a observação em situação análoga ou estruturada, que envolve a simulação de situações para o desempenho de papéis, podendo incluir outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2006). A observação do repertório social por meio de filmagens, posteriormente analisadas por juízes, transformou-se em uma alternativa frequente. Nesses casos, é necessário o treino dos juízes na observação e quantificação correta dos comportamentos manifestos, aumentando a concordância nas avaliações, a confiabilidade e sua capacidade de discriminar comportamentos considerados (Caballo, 2007).

Os métodos indiretos (inventários, entrevistas e técnicas sociométricas), por outro lado, são amplamente utilizados e permitem um acesso indireto ao desempenho social, fornecendo informações sobre comportamentos que ocorrem em ambientes nos quais o pesquisador não tem acesso ou não está presente (Del Prette & Del Prette, 2006). De acordo com Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2009), tais métodos podem ser de autorrelato, ou de relato por outras pessoas significativas, muito utilizados ao avaliar crianças (sendo os informantes pais, professores ou colegas). Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005) apontam que o julgamento do comportamento social por parte de outras pessoas é um indicador importante da funcionalidade dos desempenhos sociais. Os instrumentos de autoavaliação, no entanto, não devem ser subestimados, podendo ser determinantes no envolvimento posterior em THS (Del Prette & Del Prette, 1999). Comparar os resultados obtidos do ponto de vista da própria pessoa com aqueles fornecidos pelos informantes permite avaliar as áreas de consistência e inconsistência entre avaliadores, sendo que eventuais divergências poderiam refletir diferenças na percepção

e na acuracidade da avaliação e, no caso das crianças, refletir a existência de falhas de ajustamento da criança ao seu ambiente social, assim como déficits na habilidade de automonitoria, apresentando dificuldades ao observar, descrever, avaliar e regular o próprio comportamento (Del Prette & Del Prette, 2006). Além disso, utilizar diferentes informantes pode ajudar a controlar o efeito de desajustabilidade social, que se refere à tendência de responder de forma a agradar aos demais e preservar a própria imagem ou comportamento (Richaud de Minzi & Lemos, 2006), constatado em estudos realizados por outros autores (Barreto, Freitas, & Del Prette, 2011; Casali, 2010; Gresham *et al.*, 2000; Hughes, Cavell, & Grossman, 1997).

Uma síntese conceitual-prática

A Figura 1 apresenta uma síntese conceitual-prático do campo das Habilidades Sociais, com o objetivo de facilitar a compreensão dos conceitos abordados na parte introdutória do presente trabalho e suas implicações práticas.

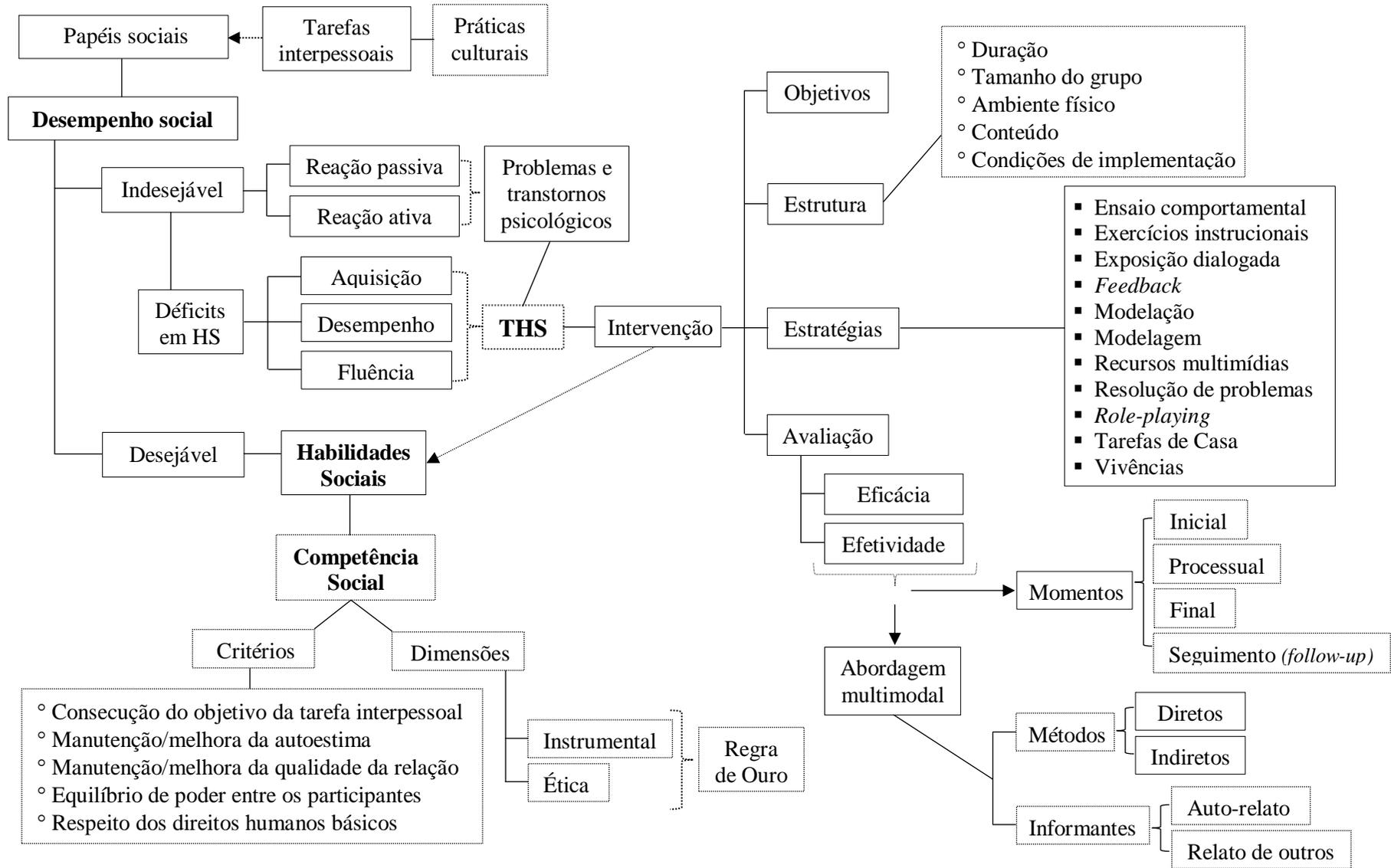


Figura 1. Síntese conceitual-prática do campo das Habilidades Sociais.

Como pode ser observado na Figura 1, práticas culturais definem tarefas interpessoais, que demandam a emissão de papéis sociais específicos (A. Del Prette & Del Prette, 2017). O comportamento emitido em resposta a essas tarefas refere-se ao desempenho social, que pode ser desejável ou indesejável, conforme normas culturais. Desempenhos desejáveis incluem habilidades sociais, enquanto comportamentos sociais adequados e com alta probabilidade de alcançar a competência social. Embora necessárias, as habilidades sociais não garantem a competência social, que deve ser avaliada a partir de critérios, obedecendo às dimensões instrumental e ética, e garantindo ganhos a curto, médio e longo prazo, para o indivíduo e para o grupo, seguindo a Regra de Ouro (*fazer ao outro o que gostaria que lhe fizessem*).

Desempenhos socialmente inadequados, por outro lado, incluem reações passivas ou ativas (agressivas), associadas a problemas e transtornos psicológicos, e sugerem a presença de déficits em habilidades sociais, sejam eles de aquisição, desempenho ou fluência. A superação desses déficits requer, na maioria das vezes, a implementação de estratégias de intervenção, organizadas em THS. O planejamento de um programa de THS deve, embora flexível, seguir alguns passos e critérios. Após definir os objetivos, é necessário delimitar aspectos estruturais, como duração desejada/viável do programa e das sessões, tamanho do grupo, ambiente físico, conteúdos abordados e condições de implementação. Posteriormente, devem ser escolhidas as estratégias utilizadas, tanto para o ensino de habilidades (modelação, modelagem, exercícios instrucionais, exposição dialogada, recursos multimídias, *role-playing*, reforçamento, *feedback*, ensaio comportamental e vivências), quanto para a generalização de resultados mediante o treino em ambientes externos (TC). Planejar uma intervenção requer, também, definir métodos de avaliação visando a eficácia e efetividade do programa. A literatura mostra a importância de usar uma abordagem multimodal (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2009) ou seja, diferentes métodos (diretos - como a observação - e indiretos - como inventários e entrevistas) e informantes (seja por autorrelato ou relato de outros significativos,

como colegas, pais e professores) na avaliação do repertório social, aplicados em diversos momentos (antes, durante e depois da intervenção), caracterizando as avaliações inicial, processual, final e de seguimento (*follow-up*).

Problema de pesquisa e objetivos

Estudos focados no desenvolvimento infantil têm mostrado a importância de promover habilidades sociais desde tenra idade, a partir das evidências teórico-empíricas que relacionam tais habilidades com uma ocorrência menor de problemas comportamentais e melhor desempenho acadêmico durante a infância, que constituem as principais queixas nessa população. O repertório de habilidades sociais na infância pode ser aprimorado de forma direta, com programas direcionados às crianças, ou indireta, capacitando agentes educativos, como pais e professores, em estratégias educativas mais eficazes para lidar com o comportamento dos filhos ou alunos.

Programas de THS têm sido implementados de forma crescente em diversos países e contextos, demonstrando eficácia na ampliação de relacionamentos mais harmoniosos, redução de conflito e promoção de práticas compatíveis com uma perspectiva ética benéfica à cultura. No Brasil, programas com delineamento experimental começaram no final da década de 1990 e, apesar do notável avanço posterior, ainda são pouco frequentes os estudos que utilizam grupo controle ou diferentes grupos experimentais para comparação, e a maioria se baseia em medidas pré e pós-intervenção, com pouco investimento na avaliação *follow-up*.

No contexto familiar e escolar, especificamente, profissionais brasileiros têm investido em programas direcionados a pais ou professores, embora em menor número. No entanto, tais intervenções focam o treino de habilidades sociais ou, então, habilidades sociais educativas, porém não incluem estratégias para orientar pais e professores na promoção de HSI nas crianças. E apesar de estudos terem demonstrado a efetividade de programas realizados diretamente com agentes educativos, não se registram estudos experimentais em população

brasileira que analisem o impacto conjunto de intervenções com professores e pais sobre o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de crianças escolares, considerando medidas iniciais, finais e de seguimento.

Diante dessas considerações, que marcam um desafio conceitual e empírico na área de habilidades sociais, o presente estudo teve como objetivo principal avaliar um Programa de Habilidades Sociais para pais³ (PHS-Pais) e professores (PHS-Professores) de crianças escolares, examinando seus efeitos sobre: (1) o repertório social de pais e professores enquanto alvos diretos da intervenção; e (2) o desenvolvimento de crianças escolares enquanto alvos indiretos da intervenção, em termos de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico. Objetivou-se, dessa forma, verificar a eficácia e efetividade de dois programas, elaborados e testados em estudo piloto pelas pesquisadoras, com intervenções combinadas (pais + professores) e não combinadas (pais ou professores), comparadas a um grupo controle. Análises do impacto individual e grupal, mediante comparação entre os grupos e dentro de cada grupo, possibilitaram o alcance desse objetivo.

Este estudo teve, também, objetivos intermediários, considerados pré-requisitos para o cumprimento do objetivo principal: (1) caracterizar o repertório de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas de pais e professores de crianças escolares; (2) caracterizar o repertório de habilidades sociais, problemas comportamentais e desempenho acadêmico de crianças em idade escolar, identificando possíveis diferenças entre a avaliação do repertório de habilidades sociais e problemas comportamentais da criança por parte de diferentes informantes.

³ Ao longo do trabalho será utilizado o termo “pais” para designar aqueles adultos responsáveis pelo cuidado da criança (cuidadores) e informantes do repertório dela.

MÉTODO

O presente estudo caracterizou-se como pesquisa-intervenção, sendo necessária a produção de material de apoio ou instrucional para o planejamento e condução dos programas de intervenção. Foi conduzido sob um delineamento quase-experimental A-B-A (avaliação, intervenção, avaliação), com grupos experimentais e controle compostos de amostras selecionadas por conveniência (interesse e disponibilidade) e com comparação intergrupos, intragrupos e individuais (Sampaio, de Azevedo, Cardoso, de Lima, Pereira, & Andery, 2008).

Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais (públicas) de uma cidade localizada no interior de São Paulo. Segundo o último censo (IGBE, 2010), a cidade possui 15.524 habitantes, com uma maioria de religião católica apostólica romana (n = 9925, 63.93%), sete estabelecimentos de ensino fundamental (107 docentes) e somente um de ensino médio. De acordo com dados fornecidos pelo município (PPP, 2016), a atividade econômica da cidade gira em torno de dois presídios masculinos, da prefeitura municipal, da fábrica de estofados e das atividades realizadas na zona rural (como produção de cana de açúcar, retirada de resina, plantio de eucaliptos, granjas e a Fazenda da Toca, com a fábrica de laticínios orgânicos, plantio de frutas e verduras orgânicas).

O PIB per capita é de R\$ 23.278,90, o salário médio mensal dos trabalhadores é de 2.8 salários mínimos, e apenas 21.1% da população encontra-se ocupada (n = 3.675), de acordo com dados de 2016. A expectativa de vida é de 69.77 anos e a taxa de fecundidade (filhos por mulher) de 2.55 (IGBE, 2010). Tanto a coleta de dados quanto as sessões de intervenção foram realizadas nas instalações das instituições escolares, em salas disponibilizadas pela coordenação, considerando o tamanho do grupo e o local mais adequado para evitar possíveis interferências.

A escola 1, que inclui o ensino na pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), oferece alimentação escolar para os alunos e dispõe de sete salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e pátio coberto. No início da pesquisa, a escola contava com 172 alunos, uma diretora, uma vice-diretora e 41 funcionários (12 professoras e 29 de outros setores).

A escola 2 atende alunos de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e EJA em três períodos (manhã, tarde e noite). No início da pesquisa somava 250, sendo 155 no período da manhã, 86 no período da tarde e nove no período da noite. Além disso, contava com uma diretora, uma vice-diretora, 18 professores e 17 funcionários específicos (uma secretária, um auxiliar administrativo, duas instrutoras de informática, três serventes de escola, uma servente geral, cinco monitores de alunos, duas cozinheiras e duas auxiliares de cozinha). Em relação à estrutura, dispõe de oito salas de aula, sala de diretoria, sala de vice-diretora, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, parque infantil, banheiro adequado alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, pátio coberto.

Participantes

Participaram de forma direta oito professores e 30 pais, e de forma indireta 35⁴ crianças, de ambos os sexos, do 2º ao 5º ano de duas escolas municipais. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (1) consentimento por escrito dos professores para a participação na pesquisa; (2) que estejam regularmente matriculados no 2º a 5º ano das escolas envolvidas na

⁴ Inicialmente, o número amostral era de 63 crianças e seus respectivos pais e professores. 45% foram “eliminadas” da amostra final pelos seguintes motivos: (1) transferência de cidade ou escola; (2) excessiva quantidade de faltas escolares, impossibilitando a correta coleta de dados; (3) desistência de participação, dos pais ou filhos; (4) necessidade de equilibrar a amostra enquanto a características sociodemográficas e número de participantes em cada grupo (Teste χ^2 de homogeneidade amostral); e (5) analfabetismo dos agentes educativos em alto nível, dificultando a compreensão das avaliações.

pesquisa; (3) consentimento por escrito dos pais para a participação do(a) filho(a) na pesquisa; e (4) interesse e consentimento das crianças para a participação na pesquisa.

As duas escolas foram indicadas pela Secretaria de Educação e alocadas aleatoriamente nas condições experimentais e controle, em relação ao treinamento da equipe docente. Os professores da escola 1 participaram do PHS-Professores e os da escola 2 participaram do grupo controle⁵. Em ambas as escolas houve pais que funcionaram como controle e outros que participaram do PHS-Pais. A distribuição de pais nas condições experimentais e controle foi realizada a partir da disponibilidade de cada um para participar das sessões semanais definindo, assim, a distribuição definitiva das crianças participantes nos quatro grupos:

- Grupo Experimental 1 (GE1 - pais e professores foram treinados),
- Grupo Experimental 2 (GE2 - somente os professores receberam treinamento),
- Grupo Experimental 3 (GE3 - somente os pais participaram do treinamento) e
- Grupo Controle (GC - sem intervenção de nenhum agente educativo).

Devido às especificidades metodológicas e de conteúdo, a intervenção foi realizada de forma separada para pais e professores. A Tabela 2 apresenta a distribuição de participantes em cada uma das condições do estudo (grupos), com os dados sociodemográficos básicos, incluindo o Nível Socioeconômico (NSE, avaliado pelo CCEB⁶). Detalhes de cada um dos participantes, bem como a relação entre eles, encontram-se no Apêndice 3.

⁵ Ao finalizar a pesquisa, a pesquisadora ofereceu-se para realizar o programa desenvolvido com o GC, garantindo que todos se beneficiem com os resultados.

⁶ O Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB, 2012, ver Anexo 1) avalia o nível socioeconômico das famílias, baseado no poder de compra. Nele, o entrevistado tem que responder a questões sobre patrimônio, bens duráveis e não duráveis que possui em seu domicílio e grau de instrução do chefe de família. Este questionário divide a população brasileira em oito classes, sendo elas: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E.

Tabela 2

Dados sociodemográficos dos participantes, distribuídos nos quatro grupos

Escola	Grupo	Participantes dos PHS	Docentes**	Pais	Crianças
1	GE1	Professores + Pais	Grupo Experimental (DE, n = 4)	Grupo Experimental (PE, n = 7)	GE1 (C, n = 8)
				-Gênero: F=7 -Idade: 31.86 ± 7.47 -NSE: C1=3, C2=4 -Escolaridade: PG=1, EM=6	-Gênero: F=3, M=5 -Idade: 7.75 ± 1.49 -NSE: C1=3, C2=5 -Ano escolar: 2º=4, 3º=1, 4º=1, 5º=2
	GE2	Professores	-Gênero: F=4 -Idade: 46.00 ± 8.83 -NSE: B1=3, C1=1 -TD: 21.00 ± 10.89	Grupo Controle (PC, n = 6)	GE2 (C, n = 8)
				-Gênero: F=5, M=2 -Idade: 37.50 ± 4.23 -NSE: B2=1, C1=1, C2=2, D=2 -Escolaridade: EM=2, EF=4	-Gênero: F=4, M=4 -Idade: 7.50 ± 0.93 -NSE: B2=1, C1=2, C2=2, D=3 -Ano escolar: 2º=1, 3º=3, 4º=3, 5º=1
2	GE3	Pais	Grupo Controle (DC, n = 4)	Grupo Experimental (PE, n = 7)	GE3 (C, n = 9)
				-Gênero: F=7 -Idade: 32.29 ± 4.72 -NSE: B2=1, C1=2, C2=4 -Escolaridade: EM=4, EF=3	-Gênero: F=5, M=4 -Idade: 7.89 ± 1.05 -NSE: B2=1, C1=2, C2=6 -Ano escolar: 2º=2, 3º=4, 4º=2, 5º=1
	GC	-*	-Gênero: F=4 -Idade: 42.25 ± 10.87 -NSE: B1=2, B2=1, C1=1 -TD: 13.50 ± 6.61	Grupo Controle (PC, n = 10)	GC (C, n = 10)
				-Gênero: F=9, M=1 -Idade: 32.80 ± 6.83 -NSE: B2=1, C1=4, C2=4, D=1 -Escolaridade: EM=6, EF=4	-Gênero: F=3, M=7 -Idade: 8.40 ± 1.58 -NSE: B2=1, C1=4, C2=4, D=1 -Ano escolar: 2º=2, 3º=2, 4º=3, 5º=3
			N = 8	N = 30	N = 35
Total			-Gênero: F=8 -Idade (31-53 anos): 44.13 ± 9.39 -NSE: B1=5, B2=1, C1=2 -TD (6-32 anos): 17.25 ± 9.25	-Gênero: F=27, M=3 -Idade (22-47 anos): 33.40 ± 6.18 -NSE: B2=3, C1=10, C2=14, D=3 -Escolaridade: PG=1, EM=18, EF=11	-Gênero: F=15, M=20 -Idade (6-10 anos): 7.91 ± 1.58 -NSE: B2=3, C1=11, C2=17, D=4 -Ano escolar: 2º=9, 3º=10, 4º=9, 5º=7

Notas: * O GC não participou da intervenção, mas foi avaliado como os outros grupos (avaliação pré-intervenção, pós-intervenção imediata e *follow-up*). ** Nas variáveis “idade” e “tempo de docência” os dados correspondem a $M \pm DP$. NSE: Nível Socioeconômico (afetado pelo CCEB); DE: Docente na condição Experimental (que participou do PHS-Professores); DC: Docente na condição Controle (que não participou do programa, servindo como controle); PE: Pai na condição Experimental (que participou do PHS-Pais); PC: Pai na condição Controle (que não participou do programa, servindo como controle); C: Criança participante; TD: Tempo de docência (anos); PG: Pós-Graduação; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio.

Como é possível observar na Tabela 2, do total de **professoras** participantes ($N = 8$), quatro lecionavam na escola 1 e quatro na escola 2, do 2º ao 5º ano. As idades das professoras variaram de 31 a 53 anos, com uma média de 44.13 anos ($DP = 9.39$), e o tempo de docência médio foi de 17.25 anos ($DP = 9.25$), variando de 6 a 32 anos de trabalho. Todas as professoras possuem formação em Pedagogia, porém uma delas também estudou Letras e outra formou-se, adicionalmente, em Filosofia e Educação Especial. Sete docentes (87.50%) declararam ter investimento em cursos de Pós-Graduação. No CCEB, a pontuação mínima foi 20 e a máxima 34 ($M = 27.88$, $DP = 5.08$), havendo predomínio da classe socioeconômica B1 ($n = 5$, 62.50%) sobre a C1 ($n = 2$, 25.00%) e B2 ($n = 1$, 12.50%). Metade das professoras participaram do grupo experimental (DE, $n = 4$) e metade do grupo controle (DC, $n = 4$).

Em relação aos **pais** pela criança ($N = 30$), na amostra específica do presente estudo participaram 27 figuras maternas (90.00%), duas figuras paternas (6.70%) e um tio (3.30%). A maior parte foram mulheres ($n = 27$, 90.00%) e possuíam um nível de escolaridade de Ensino Médio ($n = 18$, 60.00%), havendo um grupo menor que cursou somente até o Ensino Fundamental ($n = 11$, 36.70%) e apenas uma mãe (3.30%) possui Pós-Graduação. A faixa etária variou de 22 a 47 anos, sendo a média de idade de 33.40 ($DP = 6.18$), e as pontuações do CCEB, que foram de 9 a 24 ($M = 17.00$, $DP = 3.79$), classificaram os pais em quatro classes (B2 a D): 14 (46.70%) na classe C2, dez (33.30%) na C1, três (10.00%) na classe B2 e três (10.00%) na classe D. Do total de pais, 14 participaram do grupo experimental (PE) e 16 do grupo controle (PC).

Com respeito às **crianças** ($N = 35$), houve predomínio de meninos ($n = 20$; 57.10%) e de crianças frequentando a E2 ($n = 19$; 54.30%). A média de idade foi de 7.91 anos ($DP = 1.29$), com variações entre 6 e 10 anos, e o ano escolar mais representado foi o 3º ($n = 10$, 28.60%), embora os outros níveis também estiveram bem representados (2º: $n = 9$, 25.70%; 4º: 9, 25.70%; 5º: $n = 7$, 20.00%). A maioria pertence a famílias de classe econômica C2 ($n = 17$,

48.60%), seguidos por C1 (n = 11, 31.40%), D (n = 4, 11.40%) e B2 (n = 3, 8.60%). Do total de crianças, oito participaram do GE1, oito do GE2, nove do GE3 e dez crianças fizeram parte do grupo controle.

A homogeneidade da amostra total (de pais, professores e crianças), de cada grupo de participantes e entre os grupos foi avaliada usando o Teste χ^2 de aderência. Os resultados da amostra total de professoras mostraram homogeneidade quanto a idade, tempo de docência, escola onde lecionavam e classe socioeconômica, porém existem diferenças estatisticamente significativas em relação à presença/ausência de pós-graduação. O grupo total de pais, por outro lado, encontra-se homogeneamente distribuído em relação a idade e classe socioeconômica, porém não em relação ao gênero e nível de escolaridade. Finalmente, os resultados da amostra de crianças mostraram uma distribuição homogênea na amostra total quanto ao gênero, idade, ano escolar cursado, escola frequentada pela criança e NSE. Resultados estatísticos dessas análises, de cada grupo e entre os grupos de participantes encontram-se no Apêndice 4.

Instrumentos de avaliação

Na Tabela 3 são apresentados os instrumentos utilizados no estudo para avaliação do repertório dos participantes antes (pré-intervenção, A1), imediatamente após (pós-intervenção imediata, A2) e depois de cinco meses finalizada a intervenção (*follow-up*, A3), considerando a especificidade dos programas, o momento no qual foram utilizados, os objetivos (incluindo as variáveis avaliadas) e avaliadores (aqueles que preenchem os instrumentos). Posteriormente são caracterizados detalhadamente cada um desses instrumentos.

Tabela 3

Instrumentos de avaliação utilizados no estudo

Instrumento	Variável avaliada	Participante avaliado	Avaliador	Momento
IHS-Del-Prette	Habilidades Sociais gerais	Professores	Autorrelato	A1,A2,A3
		Pais		A1,A2
IHSE-Prof IHSE-Pais PAP	Habilidades Sociais Educativas	Professores	Autorrelato	A1,A2,A3
		Pais		A1,A2
SSRS-BR₂	Habilidades Sociais Infantis	Crianças	Informantes (crianças)	A1,A2
	Problemas de Comportamento		Autorrelato + Informantes (professores)	
TDE	Desempenho Acadêmico		Autorrelato	

Nota. IHS-Del-Prette: Inventário de Habilidades Sociais; IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas; PAP: Protocolo de Avaliação Parental; SSRS: Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais; TDE: Teste de Desempenho Escolar; HS: Habilidades Sociais; HSE: Habilidades Sociais Educativas; PC: Problemas Comportamentais; DA: Desempenho Acadêmico; A1: avaliação inicial; A2: avaliação pós-intervenção imediata; A3: avaliação *follow-up*.

Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)

O IHS-Del-Prette (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2001) é um instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado em forma de uma caixa com materiais impressos (manual, fichas de aplicação e de apuração). Neste estudo foi utilizada a versão atualizada para amostra ampliada de 18 a 60 anos (Braz, 2016)⁷, em que foram retidos 25 itens, cada um descrevendo uma situação de relação interpessoal e uma demanda de habilidade para reagir àquela situação. O respondente deve estimar a frequência com que reage da forma sugerida em cada item, considerando o total de vezes que se encontrou na situação descrita, e estimar a frequência de sua resposta em escala tipo *Likert*, com cinco pontos, variando de 0-2 (nunca ou raramente) a 9-10 (sempre ou quase sempre). Em alguns itens há um fraseado “negativo”, ou seja, pontuação mais alta indica déficit de habilidades sociais, devendo-se, nestes, inverter a pontuação para a obtenção do escore. Os itens produzem um Escore Total ($\alpha = 0.838$) e escores em cinco fatores: F1 – *Conversação e desenvoltura social* ($\alpha = 0.825$); F2 – *Expressão de sentimento positivo* (α

⁷ Essa versão é preliminar à de 30 itens publicada posteriormente (Del Prette & Del Prette, 2018).

= 0,741); F3 – *Assertividade de autodefesa* ($\alpha = 0.663$); F4 – *Assertividade de autoexposição social* ($\alpha = 0.664$) e F5 – *Assertividade afetivo-sexual* ($\alpha = 0.654$). Esta estrutura fatorial foi confirmada pela AFC, apresentando bons índices de qualidade de ajustamento global e local. Em relação à estrutura original (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2001), foi mantida a mesma quantidade de fatores, porém reduzida a quantidade de itens retidos. Adicionalmente, nestas análises fatoriais foi identificado um fator inédito em relação à estrutura anterior: *Assertividade afetivo-sexual*.

Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Pais (IHSE-Pais)

Este instrumento, elaborado por Del Prette e Del Prette (2013a), é um inventário de autorrelato com 60 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os filhos, respondidos pelos pais em uma escala *Likert* que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette e Del Prette (2008a). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 433 genitores (25% pais e 75% mães) de filhos entre 2 e 17 anos. O instrumento produz um escore total ($\alpha=0,957$) e cinco escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – *Estabelecer limites, corrigir, controlar* ($\alpha = 0.936$); F2 – *Demonstrar afeto e atenção* ($\alpha = 0.883$); F3 – *Conversar/dialogar* ($\alpha = 0.851$); F4 – *Induzir disciplina* ($\alpha = 0.791$); F5 – *Organizar condições educativas* ($\alpha = 0.748$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0.372 a 0.692.

Inventário de Habilidades Sociais Educativas - Professores (IHSE-Prof)

Elaborado por Del Prette e Del Prette (2013b), trata-se de um inventário de autorrelato com 64 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os alunos, respondidos pelos professores em uma escala *Likert* que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette e Del Prette (2008a). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 513 professores de alunos desde o maternal (2 anos de idade) até o final do ensino médio (em torno de 17 anos). O instrumento é composto por duas escalas. A Escala 1, denominada **Organizar Atividade Interativa**, tem 14 itens e produz um escore total ($\alpha = 0.957$) e três escores fatoriais (*Principal Axis Factoring*, com rotação PROMAX): F1 – *Dar instruções sobre a atividade* ($\alpha = 0.758$); F2 – *Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos* ($\alpha = 0.800$); F3 – *Organizar o ambiente físico* ($\alpha = 0.730$). A Escala 2, denominada **Conduzir Atividade Interativa** tem 50 itens e produz um escore total ($\alpha = 0.948$) e quatro escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 – *Cultivar afetividade, apoio, bom humor* ($\alpha = 0.895$); F2 – *Expor, explicar e avaliar de forma interativa* ($\alpha = 0.891$); F3 – *Aprovar, valorizar comportamentos* ($\alpha = 0.847$); F4 – *Reprovar, restringir, corrigir comportamentos* ($\alpha = 0.857$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0.372 a 0.692.

Protocolo de Avaliação Parental (PAP)

Considerando a importância da avaliação por vários informantes, foi elaborado um protocolo para as crianças avaliarem o repertório de habilidades sociais educativas dos pais,

assinalando a frequência de emissão de 30 classes diferentes de comportamentos por eles emitidos, com opções de *Nunca* (0), *Algumas vezes* (1) e *Sempre ou quase sempre* (2). No Apêndice 5 apresenta-se a versão materna, havendo também uma versão para avaliar comportamentos paternos (versão paterna) e, no caso das crianças que não moram com os pais, do responsável correspondente (versão responsável). Para a elaboração, a pesquisadora baseou-se no IHSE-Pais, identificando inicialmente as classes de habilidades sociais educativas parentais referidas no mesmo e, posteriormente, escrevendo itens para cada classe, em linguagem compreensível para as crianças. Além de passar por juízes, o protocolo foi testado em estudo piloto com amostra infantil, demandando alterações mínimas para evitar ambiguidade.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR₂)

Este instrumento, desenvolvido nos Estados Unidos (*Social Skills Rating System*) por Gresham e Elliott (1990), foi validado inicialmente no Brasil por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009), adaptado e padronizado por Freitas, Bandeira, Del Prette e Del Prette (2016), com publicação do manual. Avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças do ensino fundamental, por meio de formulários que são apresentados em três versões: autoavaliação pela criança (SSRS-Criança), avaliação por pais ou responsáveis (SSRS-Pais) e avaliação pelo professor (SSRS-Prof).

O SSRS-Criança inclui somente a escala de habilidades sociais, o SSRS-Pais avalia habilidades sociais e problemas comportamentais e o SSRS-Prof inclui as escalas de habilidades sociais, problemas comportamentais e competência acadêmica. A análise psicométrica produziu indicadores de validade e precisão satisfatórios (Freitas & Del Prette, 2015), além de escores para as diferentes subescalas. A estrutura fatorial de cada uma das versões é apresentada na Tabela 4, exceto para a Competência Acadêmica, que é unidimensional.

Tabela 4

Síntese dos Fatores das escalas do SSRS-BR₂ para cada uma das versões

Escala	Fatores	SSRS-Criança	SSRS-Pais	SSRS-Prof
Habilidades sociais	F1	Empatia/ Afetividade	Responsabilidade	Responsabilidade
	F2	Responsabilidade	Autocontrole	Autocontrole
	F3	Autocontrole/ Civildade	Afetividade/ Cooperação	Assertividade/ Desenvoltura Social
	F4	Assertividade	Desenvoltura Social	Cooperação/ Afetividade
	F5	-	Civildade	
Problemas de comportamento	F1	-	Problemas Externalizantes	Problemas Externalizantes
	F2	-	Problemas Internalizantes	Hiperatividade
	F3	-	-	Problemas Internalizantes

Nota. No presente trabalho foram utilizadas as versões de autoaplicação e avaliação por professores.

Tanto as habilidades sociais quanto os problemas comportamentais são avaliados por meio de escala tipo *Likert* para frequência variando de 0 a 2 (0 = *Nunca*, 1 = *Algumas vezes* e 2 = *Muito frequente*) e, no caso do SSRS-Pais e SSRS-Prof, pela importância de cada comportamento para o desenvolvimento da criança, sendo a resposta assinalada de 0 a 2 (0 = *Não importante*, 1 = *Importante* e 2 = *Muito importante*). A competência acadêmica, por outro lado, é avaliada pelo professor sob diferentes aspectos (desempenho acadêmico geral, leitura, matemática, motivação geral estímulo dos pais funcionamento intelectual e comportamento geral), classificando a criança em relação aos colegas, sob cada um deles (entre os 10% piores até entre os 10% melhores). Foram estabelecidas normas de referência com base em 1275 autoavaliações de crianças, 1316 avaliações por professores e 722 avaliações de pais, provenientes de cinco estados das regiões sul e sudeste do Brasil: São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. O Manual está sendo encaminhado para publicação.

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Elaborado por Stein (1994), o TDE é um instrumento psicométrico voltado para 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental, de aplicação individual, que avalia de forma ampla as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em três áreas específicas: (1) *Leitura* - reconhecimento de palavras isoladas do contexto; (2) *Escrita* - escrita do nome próprio e de palavras contextualizadas, apresentadas sob a forma de ditado; e (3) *Aritmética* - solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito. Estudos de validade de conteúdo e análises de consistência interna de cada subteste mostraram propriedades psicométricas satisfatórias (*Escrita* $\alpha = 0.94$; *Aritmética* $\alpha = 0.93$; *Leitura* $\alpha = 0.98$, *Total* $\alpha = 0.98$). O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total do TDE pode ser convertido na classificação de superior, médio e inferior para cada série escolar.

Equipamentos e outros materiais

Em algumas sessões de intervenção foram utilizados recursos audiovisuais, sendo necessário o uso de computador, *datashow* e caixas de som.

Procedimentos

O presente estudo, que se orientou pelos critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde no que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Resolução 196/96), foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar, Parecer nº 1.373.301, ver Anexo 2). Com isso, procedeu-se à elaboração de dois Programas de Habilidades Sociais, um para pais (PHS-Pais) e outro para professores (PHS-Professores) e, posteriormente, à implementação desses programas no ambiente escolar. Ambas as etapas serão descritas a seguir.

Descrição dos programas

Para o planejamento de intervenções, foram definidos os objetivos dos programas e elaborada uma proposta de estrutura geral, com base no campo teórico-prático das Habilidades Sociais, suas propostas teóricas e empíricas para o subcampo das habilidades sociais gerais, habilidades sociais educativas e habilidades sociais na infância (já apresentadas na Tabela 1). Tal proposta foi submetida à análise de juízes especialistas na área de habilidades sociais e com experiência em THS, realizando as reformulações necessárias e, então, implementado o estudo piloto (ver Apêndice 6), com o objetivo de verificar, a partir de uma primeira experiência, a funcionalidade e aplicabilidade do programa em termos de estrutura, materiais, instruções e compreensão por parte dos participantes. Após o estudo piloto foram realizadas diversas alterações, necessárias para otimização dos procedimentos da pesquisa. No entanto, considerando a necessidade de programas serem flexíveis (A. Del Prette & Del Prette, 2017), a partir de demandas comportamentais específicas detectadas na avaliação inicial (A1) e ao longo da intervenção, foram efetuados ajustes antes e durante a implementação dos programas.

A seguir apresenta-se a versão final dos programas elaborados, considerando as demandas específicas no contexto familiar e escolar, em termos de objetivos, conteúdos abordados, duração, tamanho dos grupos, ambiente físico, condições de implementação, estratégias e métodos de avaliação utilizados.

Objetivos dos programas. De forma geral, os programas tiveram como objetivo principal capacitar os pais e professores em estratégias educativas positivas por meio do aprimoramento do repertório social, visando a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Para isso, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (1) compreender a influência do comportamento deles sobre o desenvolvimento infantil, bem como a importância deles investirem no próprio repertório social, sendo indispensável a promoção do autoconhecimento; (2) aperfeiçoar o repertório de habilidades sociais gerais e

habilidades sociais educativas, seja adquirindo novas habilidades ou aprimorando habilidades já existentes, porém deficitárias; e (3) aplicar esse repertório na interação com os filhos ou alunos, promovendo o repertório de habilidades sociais infantis nessas crianças.

Conteúdos abordados. As Tabelas 5 e 6 apresentam a estrutura geral dos programas (PHS-Pais e PHS-Professores), com os conteúdos abordados semanalmente e flexíveis de acordo às necessidades específicas da amostra participante. Ambos programas incluíram, além de uma sessão de avaliação inicial (pré-intervenção - A1) e uma de avaliação final (pós-intervenção imediata - A2): (1) uma introdução ao desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem e importância do autoconhecimento enquanto agentes educativos; (2) THS Gerais: análise de conceitos na área e treinamento de grandes classes de habilidades sociais; (3) THS Educativas de pais e professores; e (4) orientação para o ensino de habilidades sociais infantis (HSI) nos filhos e alunos.

Tabela 5

Estrutura do PHS-Professores

Sessão	Conteúdo
1º	Avaliação pré-intervenção e regras de funcionamento
2º	Parte 1: Autoconhecimento. Desenvolvimento e processos de aprendizagem infantil. Papel da escola – professores
3º	Introdução
4º	Campo das Habilidades Sociais: noções conceituais (HS/HSE e CS).
5º	Campo das Habilidades Sociais: noções conceituais (recursos e déficits em HS). Automonitoria.
6º	Parte 2: THS gerais
7º	HS: Comunicação, incluindo componentes NV&P.
8º	HS: Empatia
9º	HS: Assertividade
10º	HSE: Cultivar afetividade, apoio, bom humor
11º	HSE: Dar instruções sobre a atividade
12º	Parte 3: THSE
13º	HSE: Aprovar, valorizar comportamentos
14º	HSE: Reprovar, restringir, corrigir comportamentos
15º	Docentes
16º	HSE: Organizar o ambiente físico
17º	HSE: Expor, explicar e avaliar de forma interativa
18º	HSE: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos
19º	Parte 4: Promovendo HSI
20º	HSI: Expressividade emocional/autocontrole
21º	HSI: Empatia e Civilidade
22º	HSI: Assertividade e Fazer amizades
23º	HSI: Solução de problemas e HS Acadêmicas
24º	Avaliação pós-intervenção imediata

Tabela 6

Estrutura do PHS-Pais

Sessão	Conteúdo
1º	Avaliação pré-intervenção
2º	Apresentação dos participantes e regras de funcionamento. Papel da família – pais. Autoconhecimento I.
3º	Parte 1: Introdução Autoconhecimento II. Desenvolvimento e processos de aprendizagem infantil.
4º	Campo das Habilidades Sociais: noções conceituais (HS/HSE, CS e déficits em HS).
5º	Parte 2: THS Automonitoria
6º	HS: Comunicação, incluindo componentes NV&P.
7º	HS: Empatia
8º	HS: Assertividade
9º	HSE: Demonstrar afeto e atenção
10º	HSE: Conversar/dialogar
11º	Parte 3: THSE
12º	Parentais HSE: Induzir disciplina
13º	HSE: Estabelecer limites, corrigir, controlar
14º	HSE: Organizar condições educativas
15º	Parte 4: Promovendo HSI: Expressividade emocional/autocontrole e Civilidade
16º	HSI HSI: Empatia e Fazer amigos
17º	HSI HSI: Assertividade e Solução de problemas
17º	Avaliação pós-intervenção imediata

Com exceção da primeira e da última sessões, a dinâmica e estrutura de cada sessão envolveu três momentos diferentes: (1) parte inicial: correção de TC da semana anterior, relatando dificuldades e facilidades em executá-la, aplicação de uma dinâmica ou vivência para aquecimento; (2) parte central: procedimentos relacionados à proposta de treinamento específica (conteúdo da sessão); e (3) parte final: atribuição de uma nova TC e avaliação da sessão. Maiores detalhes de cada sessão serão reservados pelos autores, que apresentam uma sessão a modo de exemplo (ver Apêndice 7).

Duração dos programas e das sessões. Considerando os estudos na área, bem como o tempo para definição dos grupos de intervenção e o calendário escolar semestral, no PHS-Professores foram definidas 18 sessões de 75 minutos e no PHS-Pais, por outro lado, foram

definidas 17 sessões de 90 minutos. As sessões de ambos programas ocorriam uma vez por semana, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) cedido pela direção escolar para o projeto (no PHS-Professores) ou em horários definidos por consenso (no PHS-Pais).

Tamanho dos grupos. Com base na literatura, no objetivo dos programas, nas características dos participantes (faixa etária e nível instrucional) e na ausência de um coterapeuta, o tamanho dos grupos de intervenção foi de até oito participantes.

Ambiente físico. Seguindo as sugestões de A. Del Prette e Del Prette (2017), foi solicitado às instituições escolares participantes o uso de salas de aula arejadas, amplas, com boa iluminação, relativamente livres de ruído e com carteiras móveis e individuais.

Condições de implementação. Visando a adesão dos participantes ao programa, além dos reforçadores sociais e do vínculo facilitador-participantes, foram utilizados brindes (e.g., canetas diferenciadas) e comestíveis (e.g., bombons, balas, pão de mel) contingentes à pontualidade dos participantes. Além disso, a realização imediata das TC era premiada por meio de fichas numeradas que podiam ser acumuladas para um sorteio final de livros educativos.

Estratégias utilizadas. A condução do programa envolveu o uso de diversas estratégias, previamente planejadas ou em resposta a demandas *in loco*. Atividades vivenciais e algumas dinâmicas de grupo eram implementadas semanalmente no início das sessões, como forma de preparação para a sessão (“aquecimento”). Recursos multimídias e exposição dialogada constituíram os procedimentos básicos para o ensino do conteúdo principal da sessão (tema). Exercícios instrucionais, resolução de problemas, ensaio comportamental e *role-playing* foram utilizados com frequência para a exemplificação do conteúdo e verificação da aprendizagem, sendo necessário o uso de *feedback*, modelação e modelagem para ensinar ou fortalecer comportamentos. Por fim, para garantir a generalização das habilidades

aprendidas na sessão e promover a automonitoria, eram solicitadas Tarefas de Casa (TC), que deviam ser registradas no caderno de apontamentos fornecido. Ambos os programas incluíram 17 TC.

Métodos de avaliação. A partir da literatura, foram escolhidos e elaborados instrumentos para a avaliação do repertório docente, parental e infantil, por parte de vários informantes e em três momentos: pré-intervenção, pós-intervenção imediata e *follow-up*. Tais métodos foram apresentados na seção “*Instrumentos e materiais*”.

Além disso, para avaliação interna e suporte no planejamento e andamento dos programas também foram utilizados alguns materiais complementares: (1) Protocolo de Indicação de Alunos (PIA); (2) Ficha de Avaliação da Sessão (FAS); (3) Ficha de Avaliação Contínua do repertório de pais e professores (FAC); (4) Ficha de Avaliação da Intervenção (FAI); e (5) Caderno de Apontamentos para agentes educativos.

O PIA (ver Apêndice 8) foi elaborado com o objetivo de identificar alunos com repertórios extremos no que respeita a desempenho acadêmico e problemas comportamentais para seleção amostral e caracterização inicial da população de interesse. Os professores, previamente ao preenchimento deste protocolo e visando garantir a compreensão adequada dele, participaram de uma breve explicação sobre os conceitos de desempenho acadêmico e problemas comportamentais, caracterizando e exemplificando comportamentos externalizantes e internalizantes. Devido a ser uma pesquisa de intervenção, com número restrito de participantes, porém com necessidade de ser uma amostra representativa, procedeu-se a convidar inicialmente os pais desses alunos para participarem da pesquisa.

A FAS (ver Apêndice 9), elaborada pela pesquisadora e orientadora do presente estudo, foi utilizada para avaliar cada sessão de intervenção por parte dos agentes educativos, em termos de compreensão, satisfação com a sessão e conforto para participar, incluindo a opção de explicar dificuldades, caso haja.

A FAC (ver Apêndice 10), preenchida pela pesquisadora principal, objetivou avaliar continuamente a aprendizagem e envolvimento dos participantes em termos de pontualidade e participação ao longo da sessão, bem como a realização e qualidade das tarefas de casa por parte da pesquisadora, após cada sessão.

Com base em Dias (2018), foram elaboradas fichas de Avaliação da Intervenção (FAI)⁸ para os agentes educativos avaliarem: (1) o programa em si em termos de gosto e utilidade; (2) os efeitos dele no próprio repertório e no comportamento do filho/aluno; (3) a formadora; e (4) os conteúdos específicos que foram abordados, no que respeita à importância deles. As fichas, tanto na versão professores quanto na versão pais, encontram-se disponíveis com a pesquisadora e foram aplicadas cinco meses após o término da intervenção.

Finalmente, o estudo piloto mostrou a necessidade de elaborar um Caderno de Apontamentos para o registro tanto da aprendizagem (conteúdo da sessão) por parte do participante quanto das tarefas de casa, facilitando o acompanhamento da aprendizagem. Apesar do caderno estar montado desde o início do programa, foi decidida a entrega semanal da lição correspondente ao dia. No Apêndice 11 apresenta-se uma lição do PHS-Professores a modo de exemplo e, no Apêndice 12, uma do PHS-Pais.

Implementação dos programas

Etapa 1. Escolha do município. Após prévio trabalho em cidade do interior de São Paulo, e já conhecendo o interesse municipal e as demandas na área educativa, foi agendada uma reunião com a Secretária de Educação da Prefeitura, a fim de apresentar o projeto. Além de serem indicadas e visitadas duas instituições educativas para implementar o projeto, foi solicitada a inclusão de todos os docentes para a intervenção em uma das escolas. Atendendo

⁸ Dias (2018) elaborou uma ficha de avaliação de intervenções realizadas com professores, que foi utilizada como base para o presente estudo, porém adaptada para os programas elaborados (poucas alterações para o PHS-Professores e com maiores alterações para o PHS-Pais).

à solicitação, foi elaborado e implementado um projeto específico (Casali & Del Prette, *em preparação*, A), paralelamente ao presente estudo.

Etapa 2. Contato com as escolas. Já com autorização da Secretaria de Educação (ver Termo de Autorização do Município, Apêndice 13), foi feito o contato diretamente com as diretoras dos estabelecimentos, explicando detalhadamente os objetivos e metodologia do trabalho, pedindo o seu consentimento para realizar a pesquisa. A aprovação de cada escola foi registrada no Termo de Autorização da Escola (ver Apêndice 14).

Etapa 3. Contato com as professoras. Uma vez autorizada pelas escolas, foi realizada uma reunião com as docentes, com o objetivo de estabelecer um *rapport* inicial e coletar informações para a definição dos participantes. Nesse encontro, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE-Professores, ver Apêndice 15), as professoras preencheram o CCEB e o Protocolo de Indicação do Aluno.

Etapa 4. Contato com os pais. Foram solicitadas as listas dos alunos que cursavam do 2º ao 5º ano, e enviados bilhetes personalizados aos pais daqueles indicados pelos professores, convocando-os a uma reunião⁹ em horário sugerido pela instituição. Após apresentação detalhada do projeto nessa reunião, os pais eram convidados a participarem junto aos filhos. Aqueles pais que demonstravam interesse em participar do estudo assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE-Pais, ver Apêndice 16), elaborado pela pesquisadora em linguagem acessível à compreensão dos informantes, e preenchiam o CCEB. Nesse TCLE-Pais, eles declarariam se teriam ou não disponibilidade semanal para participar

⁹ Foram necessárias três reuniões em cada escola para completar o número de participantes desejado.

das intervenções e, caso tivessem, assinalavam horários preenchendo a tabela colocada no final do termo.

Etapa 5. Distribuição dos grupos de intervenção e definição dos horários de sessões.

Já definidas as condições de participação dos professores e pais, procedeu-se à distribuição das crianças nos quatro grupos: GE1, GE2, GE3 e GC. Posteriormente, com a disponibilidade horária apontada pelos pais, foram definidos três horários de sessões, com oito participantes cada¹⁰.

Etapa 6. Início dos programas. Após a distribuição dos participantes, deu-se início a condução dos programas, que aconteceram concomitantemente para pais e professores. Nota-se que os participantes da condição controle também foram avaliados, ao mesmo tempo que os participantes da condição experimental. No caso das professoras, o preenchimento dos instrumentos de avaliação foi acompanhado pela pesquisadora, em pequenos grupos e em salas de aula da própria instituição, e as filmagens foram realizadas em horários sugeridos pela coordenação da escola e com consentimento das professoras. Os inventários que precisavam ser preenchidos pelos pais também foram aplicados em pequenos grupos, com exceção de alguns casos, que demandaram atenção individualizada. Quanto às crianças, a forma de avaliação dependia do instrumento do nível de alfabetização. Para aquelas crianças que conseguiam ler e escrever, a única escala aplicada individualmente foi a de *Leitura*

¹⁰ Iniciaram o PHS-Pais 25 pais (GE1 = 13 e GE3 = 12), sendo necessária a formação de três grupos (horários). No entanto, sete pais abandonaram o programa ainda na *Parte 1*, três o abandonaram na *Parte 2* e um na *Parte 3*. Em todos os casos, os motivos declarados incluíram problemas com o horário de trabalho, mudança de cidade, transferência de escola por parte do filho e dificuldades familiares. Logo nas primeiras sessões foi eliminado um dos horários, preservando dois grupos (diurno e noturno) de sete participantes cada.

(TDE). No caso das crianças com dificuldades para ler/compreender os enunciados, a aplicação de todos os instrumentos foi individual.

Tratamento de dados

Os dados quantitativos obtidos foram inseridos sob a forma de escores, de acordo com instruções dos manuais dos instrumentos, e organizados na planilha de cálculos estatísticos *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), procedendo-se a análises estatísticas descritivas e inferenciais, pertinentes aos objetivos do trabalho, conforme especificados na Tabela 7. A decisão por análises paramétricas foi resultado da verificação das condições de normalidade amostral (por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov*, representado pela letra *D*) e homogeneidade das variâncias (usando o teste de *Levene*, representado pela letra *F*), como apresentado no Apêndice 18. Previamente, foram realizadas análises de homogeneidade da amostra por meio do Teste Qui-quadrado (χ^2) e análises de consistência interna das escalas utilizadas por meio do Alpha de Cronbach (α). Para todas as análises realizadas foi adotado o nível de significância de 5% ($p \leq .05$), convencionalmente utilizado (Loureiro & Gameiro, 2011), e considerado o nível de 10% ($p \leq .10$) para verificar tendência às diferenças significativas.

Tabela 7

Análises estatísticas realizadas para cada objetivo proposto

	Objetivo	Análise
Principais	A. Avaliar os efeitos de um PHS para pais e professores sobre o próprio repertório social enquanto alvos diretos da intervenção.	Teste de diferença de médias (Prova <i>T</i> para amostras independentes e relacionadas). Método JT.
	B. Avaliar os efeitos de um PHS para pais e professores sobre o repertório de habilidades sociais, problemas comportamentais e desempenho acadêmico de crianças escolares, enquanto alvos indiretos da intervenção.	Teste de diferença de médias (ANOVA e Prova <i>T</i> para amostras relacionadas). Método JT.
Intermediários	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas de pais e professores de crianças escolares. 	Descritiva de frequência.
	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o repertório de habilidades sociais, problemas comportamentais e desempenho acadêmico de crianças em idade escolar. 	

Como pode-se observar na Tabela 7, para o objetivo principal A foi utilizado o *Método JT*, desenvolvido por Jacobson e Truax (1991). Após verificar o impacto da intervenção nos agentes educativos e em termos de significância estatística, aplicou-se esse método entre os pais e professores que participaram na condição experimental (DE e PE), e entre as crianças do GE1, com maior significância estatística. O *Método JT* considera resultados individuais, comparando escores pré e pós-intervenção do sujeito, embora que o processo de intervenção tenha ocorrido em grupo, revelando se as diferenças entre tais escores representam mudanças confiáveis e se são clinicamente significativas (Del Prette & Del Prette, 2008b). Segundo Aguiar, Aguiar e Del Prette (2009), a análise da mudança confiável permite verificar se as mudanças observadas podem ser atribuídas aos procedimentos de intervenção e a análise da significância clínica permite identificar se os participantes atingiram os padrões esperados de melhora ou recuperação, considerando dados normativos.

RESULTADOS

A seguir são expostos os resultados referentes à análise dos efeitos dos programas de intervenção sobre os próprios agentes educativos e sobre as crianças escolares, enquanto objetivos principais do presente estudo, assim como a caracterização do repertório social dos participantes e a verificação das diferenças entre informantes, enquanto objetivos intermediários e requisitos prévios.

Impacto do PHS-Prof sobre o repertório docente

Inicialmente apresentam-se os resultados referentes à caracterização do repertório social das professoras (N = 8) e, posteriormente, os resultados da análise do impacto do PHS-Professores sobre o próprio repertório incluindo: (1) a comparação de escores obtidos grupalmente, a partir da diferença de médias entre os grupos, alocados sob duas condições: DE (docentes que participaram da intervenção, n = 4) e DC (docentes que não participaram da intervenção, n = 4) e dentro de cada grupo nas três avaliações realizadas (A1 - pré-intervenção, A2 - pós-intervenção imediata e A3 - *follow-up*), tendo ou não participado da intervenção; e (2) os resultados relativos à significância clínica e índice de mudança confiável (*Método JT*) para cada um dos professores que participaram do programa (DE).

Análise descritiva do repertório inicial

Para a caracterização do repertório social das oito professoras, a partir dos escores globais e fatoriais obtidos nos instrumentos de avaliação (IHS-Del-Prette e IHSE-Prof) aplicados previamente à intervenção, procedeu-se à classificação em três níveis de repertório: deficitário (percentil ≤ 25), médio (percentil > 25 e < 75) e superior (percentil ≥ 75). Tal análise foi realizada com os dados da avaliação pré-intervenção, que funcionou como linha de base para a intervenção realizada.

A Tabela 8 apresenta os dados descritivos da amostra total de professoras correspondentes a cada habilidade avaliada antes de iniciar o programa, assim como o número de participantes para cada repertório.

Tabela 8

Classificação do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas das professoras em deficitário, médio e superior a partir do IHS-Del-Prette e IHSE-Prof

Escala e subescalas	Variação do escore	M ± DP	Repertório (n)		
			Deficitário	Médio	Superior
IHS-Del-Prette					
Escore Global	0-100	67.88 ± 4.25	2	2	4
F1: Conversação e desenvoltura social	0-32	21.12 ± 3.31	2	4	2
F2: Expressão de sentimento positivo	0-20	17.50 ± 2.27	2	4	2
F3: Assertividade de autodefesa	0-20	14.00 ± 1.69	3	3	2
F4: Assertividade de autoexposição social	0-12	8.63 ± 1.06	4	2	2
F5: Assertividade afetivo-sexual	0-16	6.63 ± 1.69	3	2	3
IHSE-Prof					
Escore Global	0-256	202.88 ± 9.28	2	4	2
E1/F1: Dar instruções sobre atividade	0-24	20.88 ± 2.17	2	4	2
E1/F2: Selecionar e disp. materiais e conteúdos	0-16	11.38 ± 1.92	2	3	3
E1/F3: Organizar o ambiente físico	0-16	13.25 ± 0.89	2	2	4
E2/F1: Cultivar afetividade, apoio e bom humor	0-56	43.63 ± 3.38	2	4	2
E2/F2: Expor, explicar e avaliar de forma interat..	0-56	38.75 ± 5.34	2	4	2
E2/F3: Aprovar e valorizar comportamentos	0-36	33.50 ± 2.98	2	4	2
E2/F4: Reprovar, restringir e corrigir comport.	0-52	41.50 ± 3.21	2	3	3

Nota. M: Escore médio; DP: Desvio padrão; n = Número de professoras no grupo.

Com o objetivo de avaliar a relação entre o escore global de habilidades sociais e habilidades sociais educativas das professoras participantes, segundo as escalas utilizadas, foi realizado o teste *r de Pearson* ($r = .87, p = .005$), indicando que a correlação entre ambas as versões é estatisticamente significativa, forte e positiva: na medida em que aumentam os valores de habilidades sociais, crescem também os escores em habilidades sociais educativas e vice-versa. Como é possível notar na Tabela 8, ambas as escalas concentraram um menor grupo de docentes com repertório deficitário.

Quanto aos fatores do IHS-Del-Prette, o fator *Assertividade de autoexposição social* (F4) reuniu o maior número de professoras com um repertório deficitário ($n = 4$). Por outro

lado, no fator *Assertividade afetivo-sexual* (F5), onde o escore médio foi 6.63 em um intervalo possível de 0-16, reuniu-se o maior número de professoras com um repertório superior ($n = 3$). A análise específica de cada um dos comportamentos contemplados na escala mostrou que a HS que teve maior frequência foi o *Se estou sentindo-me bem (feliz), expesso isso para as pessoas de meu círculo de amizades* (item 23, $M = 3.38$, $DP = 1.06$). A grande maioria das professoras diz apresentar esse comportamento sempre ($n = 5$) ou com muita frequência ($n = 2$), e somente uma docente apontou fazer isso com pouca frequência. Por outro lado, a habilidade na qual as professoras se consideram menos habilidosas foi *Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, consigo abordá-la para iniciar conversação* (item 9, $M = 1.00$, $DP = 1.07$). Somente duas docentes declararam conseguir fazer isso com muita ($n = 1$) ou regular frequência ($n = 1$), enquanto seis professoras disseram que nunca ($n = 3$) ou com pouca frequência ($n = 3$) conseguiriam abordar uma pessoa dessa forma.

Quanto aos fatores do IHSE-Prof, conforme a Tabela 8, o maior grupo de docentes com repertório superior ($n = 4$) agrupou-se no fator *Organizar o ambiente físico* (E1/F3). Segundo a análise específica dos comportamentos contemplados na escala, a habilidade social educativa mais frequente entre as participantes foi *Faço perguntas aos alunos para verificar sua aprendizagem sobre o tema que acabei de explicar* (item 1, $M = 4.00$, $DP = 0.00$), na qual todas as professoras apontaram sempre emitir esse comportamento. Por outro lado, a habilidade social educativa relatada pela equipe docente com menor frequência foi *Como forma de avaliação, faço um breve resumo dos comportamentos de cada grupo ou da classe após uma atividade* (item 49, $M = 2.13$, $DP = 0.99$). Uma professora disse nunca fazer isso, enquanto quatro apontaram fazê-lo com muita frequência e três quase sempre.

Análise do impacto grupal

A Tabelas 9 e 10 apresentam os escores médios (M) obtidos pelas professoras em cada uma das avaliações (A1, A2 e A3), divididos pela condição de participação (DE e DC), bem

como o resultado da *Prova T* para comparação inter (*T* para amostras independentes) e intra-grupos (*T* para amostras relacionadas).

Tabela 9

Valores médios (*M*) obtidos pelos dois grupos de professoras (*DE* e *DC*) em cada uma das avaliações (*A1*, *A2* e *A3*)

Escala e subescalas	Escore possível	Avaliação (<i>M</i> ± <i>DP</i>)					
		Grupo experimental (<i>DE</i>)			Grupo controle (<i>DC</i>)		
		<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>
IHS-Del-Prette							
Escore Global	0-100	65.00 ± 4.32	67.00 ± 3.46	73.75 ± 3.59	70.75 ± 1.26	71.00 ± 2.16	72.00 ± 3.37
F1	0-32	19.25 ± 3.10	20.00 ± 2.16	18.75 ± 4.50	23.00 ± 2.58	22.25 ± 2.63	21.50 ± 3.70
F2	0-20	16.25 ± 2.63	15.75 ± 1.50	18.75 ± 1.26	18.75 ± 0.96	18.50 ± 0.58	18.25 ± 0.96
F3	0-20	13.75 ± 2.22	14.00 ± 2.71	16.50 ± 3.11	14.25 ± 2.87	14.50 ± 2.38	14.00 ± 3.75
F4	0-12		8.50 ± 1.73		8.50 ± 0.58	8.75 ± 1.26	9.25 ± 0.96
F5	0-16	8.75 ± 1.50	8.75 ± 3.30	10.25 ± 1.50	6.25 ± 2.36	7.00 ± 2.94	9.75 ± 4.03
		7.00 ± 0.82		9.50 ± 2.52			
IHSE-Prof							
Escore Global	0-256	195.75 ± 5.12	202.00 ± 9.76	218.50 ± 20.21	210.00 ± 6.27	214.25 ± 5.31	221.50 ± 13.03
E1/F1	0-24	20.25 ± 2.87	19.00 ± 0.82	20.75 ± 2.50	21.50 ± 1.29	21.75 ± 0.96	22.75 ± 1.50
E1/F2	0-16	12.25 ± 1.50	11.00 ± 2.45	12.75 ± 5.19	10.50 ± 2.08	11.25 ± 0.96	12.00 ± 2.83
E1/F3	0-16	13.25 ± 0.96	13.75 ± 1.71	13.00 ± 2.58	13.25 ± 0.96	13.50 ± 0.58	13.25 ± 1.50
E2/F1	0-56	40.75 ± 1.71	44.75 ± 1.89	48.00 ± 5.95	46.50 ± 1.29	48.25 ± 1.00	48.75 ± 2.50
E2/F2	0-56	36.25 ± 6.24	40.75 ± 1.89	45.25 ± 8.73	41.25 ± 3.30	40.75 ± 2.87	44.50 ± 3.70
E2/F3	0-36	32.00 ± 3.74	32.25 ± 2.87	33.00 ± 2.94	35.00 ± 0.82	35.25 ± 0.50	35.00 ± 1.41
E2/F4	0-52	40.50 ± 4.12	40.50 ± 3.11	45.75 ± 4.65	42.50 ± 2.08	42.25 ± 2.75	45.25 ± 4.65

Notas. *M*: Escore médio; *DP*: Desvio padrão. IHS-Del-Prette = F1: Conversação e desenvoltura social; F2: Expressão de sentimento positivo; F3: Assertividade de autodefesa; F4: Assertividade de autoexposição social; F5: Assertividade afetivo-sexual. IHSE-Prof = E1/F1: Dar instruções sobre atividade; E1/F2: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos; E1/F3: Organizar o ambiente físico; E2/F1: Cultivar afetividade, apoio e bom humor; E2/F2: Expor, explicar e avaliar de forma interativa; E2/F3: Aprovar e valorizar comportamentos; E2/F4: Reprovar, restringir e corrigir comportamentos.

Tabela 10

Comparação inter e intra-grupos (Prova T) considerando os valores médios (M) obtidos pelos dois grupos de professoras (DE e DC) em cada uma das avaliações (A1, A2 e A3)

Escala e subescalas	Comparação inter-grupos (<i>t</i>)	Comparação intra-grupos (<i>t</i>)	
		DE	DC
IHS-Del-Prette			
Escore Global	-2.56* (A1: DE<DC)	-11.67*** (A1<A3) -2.43 ^t (A2<A3)	-
F1: Conversação e desenvoltura social	-	-	-
F2: Expressão de sentimentos positivos	-	-	-
F3: Assertividade de autodefesa	-	-3.67* (A1<A3)	-
F4: Assertividade de autoexposição social	-	-3.66* (A2<A3)	-3.00 ^t (A1<A3)
F5: Assertividade afetivo-sexual	-	-2.40 ^t (A1<A3)	-2.94 ^t (A1<A3)
IHSE-Prof			
Escore Global	-3.52* (A1: DE<DC)	-2.39 ^t (A1<A3) -2.58 ^t (A2<A3)	-
E1/F1: Dar instruções sobre atividade	-4.37** (A2: DE<DC)	-	-
E1/F2: Selecionar e disponibilizar mat/conteúdos	-	-	-
E1/F3: Organizar ambiente físico	-	-	-
E2/F1: Cultivar afetividade, apoio e bom humor	-5.37** (A1: DE<DC) -3.08* (A2: DE<DC)	-4.38* (A1<A2) -2.37 ^t (A1<A3)	-
E2/F2: Expor, explicar e avaliar de forma interat.	-	-	-
E2/F3: Aprovar e valorizar comportamentos	-	-	-
E2/F4: Reprovar, restringir e corrigir comportamentos	-	-3.18* (A2<A3)	-2.45 ^t (A2<A3)

Notas. ^t $p \leq .10$ (tendência), * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Comparação inter-grupos. Como é possível observar nas Tabelas 9 e 10, as diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os grupos em cada uma das avaliações foram, em todos os casos, a favor do grupo de professoras que não participaram da intervenção (DC).

No IHS-Del-Prette as diferenças foram estatisticamente significativas somente no escore global ($t_{(7)} = -2.56$, $p = .043$), onde o grupo controle apresentou escores iniciais (A1) significativamente maiores que o experimental (GC: $M = 70.75 > GE: M = 65.00$). Estas diferenças, porém, não foram significativas nas avaliações posteriores.

No IHSE-Prof também verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos valores iniciais (A1) da escala globalmente ($t_{(7)} = -3.52$, $p = .013$), com o grupo controle apresentando escores iniciais significativamente maiores que o experimental (GC: M

= 210.00 > GE: $M = 195.75$), não havendo diferença significativa nas avaliações posteriores. Além disso, fatores específicos do IHSE-Prof também apresentaram diferenças significativas, conforme a Tabela 10. No E1/F1 (*Dar instruções sobre atividade*) a diferença entre as médias se intensificou ao longo do tempo, se tornando estatisticamente significativa na A2 ($t_{(7)} = -4.37, p = .005$), com escores superiores entre as DC ($M = 21.75$) sobre as DE ($M = 19.00$). O E2/F1 (*Cultivar afetividade, apoio e bom humor*) mostrou diferenças estatisticamente significativas já na avaliação pré-intervenção (A1; $t_{(7)} = -5.37, p = .002$), com superioridade do grupo de DC ($M = 46.50$) sobre o de DE ($M = 40.75$), diferenças estas que diminuiram na A2 (GC: $M = 48.25 > GE: M = 44.75$), porém continuaram sendo significativas do ponto de vista estatístico ($t_{(7)} = -3.08, p = .022$).

Além dessas diferenças, estatisticamente significativas, a Tabela 9 também permite notar oscilações interessantes, apesar da ausência de significância estatística. Em relação aos fatores específicos do IHS-Del-Prette, notam-se fatores nos quais a superioridade dos escores médios iniciais do grupo de DC foi invertida na A3 (F2 *-Expressão de sentimento positivo-* e F3 *-Assertividade de autodefesa-*) ou houve diminuição da diferença de escore (F1 *-Conversação e desenvoltura social-*), e fatores nos quais o grupo de DE apresentou escores médios superiores já na A1, aumentando (F5 *-Assertividade afetivo-sexual-*) ou não (F4 *-Assertividade de autoexposição social-*) essa diferença ao longo do tempo.

No IHSE-Prof, por outro lado, é possível observar fatores nos quais a superioridade inicial do grupo de DC foi invertida na A3 (E2/F2 *-Explicar, explicar e avaliar de forma interativa-* e E2/F4 *-Reprovar, restringir e corrigir comportamentos-*) ou houve diminuição da diferença de escore (E2/F3 *-Aprovar e valorizar comportamentos-*). Finalmente, os fatores E1/F2 (*Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos*) e E1/F2 (*Organizar o ambiente físico*) mostraram variabilidade na relação entre os grupos ao longo das avaliações.

Comparação intra-grupos. Conforme pode ser observado claramente nas Tabelas 9 e 10, o grupo de DE apresentou mais diferenças estatisticamente significativas que o grupo de DC, quando comparados os escores nas três avaliações realizadas. A seguir são apresentados os detalhes de cada grupo, considerando evidências de efetividade do programa pela comparação A1-A2 e A1-A3 e pela manutenção de resultados na comparação A2-A3.

Grupo Experimental (DE). Segundo dados do IHS-Del-Prette, entre as professoras que participaram do programa ($n = 4$), as evidências de efetividade do programa apareceram no escore global de habilidades sociais ($t_{(3)} = -11.67, p = .001$) e no F3 (*Assertividade de autodefesa*; $t_{(3)} = -3.67, p = .035$). Em ambos os casos as diferenças foram significativas do ponto de vista estatístico, oscilando positivamente, entre a avaliação pré-intervenção (A1) e *follow-up* (A3). Ademais, o F5 (*Assertividade afetivo-sexual*) registrou uma tendência à significância ($t_{(3)} = -2.40, p = .096$) entre A1 e A3.

Em relação à manutenção de resultados segundo o IHS-Del-Prette, no F4 (*Assertividade de autoexposição social*) evidenciou-se crescimento significativo desde o ponto de vista estatístico ($t_{(3)} = -3.66, p = .035$) entre a A2 e a A3, e no escore global de habilidades sociais registrou-se uma tendência à significância ($t_{(3)} = -2.43, p = .094$) entre a avaliação pós-intervenção imediata (A2) e *follow-up* (A3).

Quanto ao IHSE-Prof, a efetividade da intervenção foi verificada no E2/F1 (*Cultivar afetividade, apoio e bom humor*), onde a mudança foi estatisticamente significativa ($t_{(3)} = -4.38, p = .022$) entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2). Também registrou-se uma tendência à significância estatística entre A1 e A3 no escore global ($t_{(3)} = -2.39, p = .097$) e no E2/F1 (*Cultivar afetividade, apoio e bom humor*; $t_{(3)} = -2.37, p = .099$).

Em relação à manutenção de resultados de acordo com o IHSE-Prof, no E2/F4 (*Reprovar, restringir e corrigir comportamentos*) as diferenças entre o pós-intervenção imediato (A2) e *follow-up* (A3) foram significativas do ponto de vista estatístico ($t_{(3)} = -3.18, p$

= .050), e no escore global de habilidades sociais educativas notou-se uma tendência à significância entre A2 e A3 ($t_{(3)} = -2.58, p = .082$).

Além dessas diferenças significativas, na Tabela 9 podem ser observadas claramente as oscilações positivas nos escores de cada fator do IHS-Del-Prette e IHSE-Prof ao longo do tempo. Além disso, em alguns fatores do IHS-Del-Prette (F1, F2 e F4) e IHSE-Prof (E1/F1, E1/F2 e E1/F3) observa-se uma leve, porém não significativa, diminuição de escores médios, na A2 ou A3.

Grupo Controle (DC). Entre as professoras que não participaram do programa ($n = 4$), conforme apresentado nas Tabelas 9 e 10, no IHS-Del-Prette somente registrou-se uma tendência à significância estatística entre A1 e A3 do F4 (*Assertividade de autoexposição social*; $t_{(3)} = -3.00, p = .058$) e F5 (*Assertividade afetivo-sexual*; $t_{(3)} = -2.94, p = .060$). No IHSE-Prof, por outro lado, a tendência à significância apareceu no E2/F4 (*Reprovar, restringir e corrigir comportamentos*; $t_{(3)} = -2.45, p = .092$) entre a A2 a A3. Em todos os casos os escores oscilaram de forma positiva ao longo do tempo.

Análise do impacto individual

A análise individual das mudanças confiáveis e clinicamente significativas (*Método JT*) das docentes participantes da intervenção (DE, $n = 4$) nos escores globais e fatoriais está apresentada na Tabela 11. Devido às diferentes avaliações realizadas e considerando que o *Método JT* compara escores pré e pós-teste, foram realizadas duas comparações (A1-A2 e A2-A3).

Tabela 11

Mudança Confiável e Significância Clínica nos escores das docentes que participaram da intervenção (DE) por comparação entre as diferentes avaliações (A1, A2 e A3)

Escala e subescalas	DE1		DE2		DE3		DE4	
	A1-A2	A2-A3	A1-A2	A2-A3	A1-A2	A2-A3	A1-A2	A2-A3
IHS-Del-Prette								
Escore Global	-	-	-	-	MNC	MPC	MNC	MPC
F1: Conversação e desenvoltura social	MPC	-	-	-	-	-	-	MPC
F2: Expressão de sent. positivos	-	-	-	-	MNC	MPC	-	MPC
F3: Assertividade de autodefesa	-	-	-	-	MNC	MPC	-	-
F4: Assertividade de autoexposição social	-	MPC	MPC	-	MNC	MPC	MNC	MPC
F5: Assertividade afetivo-sexual	-	-	-	-	MPC	-	-	-
IHSE-Prof								
Escore Global	-	-	-	-	-	MPC	-	-
E1/F1: Dar instruções sobre atividade	MNC	-	-	-	-	MPC	-	-
E1/F2: Selecionar e disp. mat./conteúdos	MNC	MPC	-	MPC	-	MNC	-	-
E1/F3: Organizar o ambiente físico	-	MNC	-	-	-	-	-	-
E2/F1: Cultivar afet., apoio e bom humor	-	-	-	-	-	MPC	MPC	-
E2/F2: Expor, explicar e avaliar de forma interativa	MPC	-	-	-	-	-	-	MPC
E2/F3: Aprovar e valorizar comportamentos	-	-	-	-	-	MPC	-	-
E2/F4: Reprovar, restringir e corrigir comportamentos	-	MPC	-	-	-	MPC	-	MPC

Nota. MPC: Mudança Positiva Confiável (melhora); MNC: Mudança Negativa Confiável (piora); -: Ausência de mudança confiável.

De forma geral, na Tabela 11 observa-se claramente que a maior parte das MPC tanto no repertório de habilidades sociais quanto no de habilidades sociais educativas ocorreram entre a avaliação pós-intervenção imediata (A2) e *follow-up* (A3), com somente duas pioras confiáveis nesse período. Em outras palavras, as melhoras no repertório social suficientemente robustas para serem atribuídas à intervenção registraram-se majormente nos meses posteriores à finalização do programa. Tais mudanças, no entanto, não foram clinicamente significativas.

Na comparação entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2), que evidenciaria efetividade da intervenção considerando dados individuais, registraram-se poucas MPC, quando comparadas à ocorrência de MNC, especialmente nas habilidades sociais. Ocorreram melhoras confiáveis em cinco (41.70%) dos 12 escores fatoriais, e todas as participantes tiveram melhora em algum dos fatores específicos. Especificamente, a DE1 teve

MPC em dois fatores (um no IHS-Del-Prette e um no IHSE-Prof) e, no outro extremo, a DE3 apresentou MNC no escore global de habilidades sociais (IHS) e em três fatores específicos.

Na comparação entre a avaliação pós-intervenção imediata (A2) e *follow-up* (A3), indicador de manutenção de aprendizagens, observam-se melhoras confiáveis em todas as participantes e em todos os escores, globais e fatoriais, de ambas escalas. O maior número de MPC ocorreu no F4 (*Assertividade de autoexposição social*) do IHS-Del-Prette e no E2/F4 (*Reprovar, restringir e corrigir comportamentos*) do IHSE-Prof, com três participantes (75.00%) com melhora confiável em cada. Por outro lado, no fator E1/F3 (*Organizar o ambiente físico*) não há registros de MPC entre as participantes. Ademais, a DE3 foi a participante que apresentou mais melhoras que podem ser atribuídas à intervenção, e a DE2 mostrou melhora confiável somente em um fator.

A Figura 2 apresenta os escores globais em habilidades sociais e habilidades sociais educativas das quatro docentes participantes da intervenção (DE), evidenciando as variações ao longo do tempo.

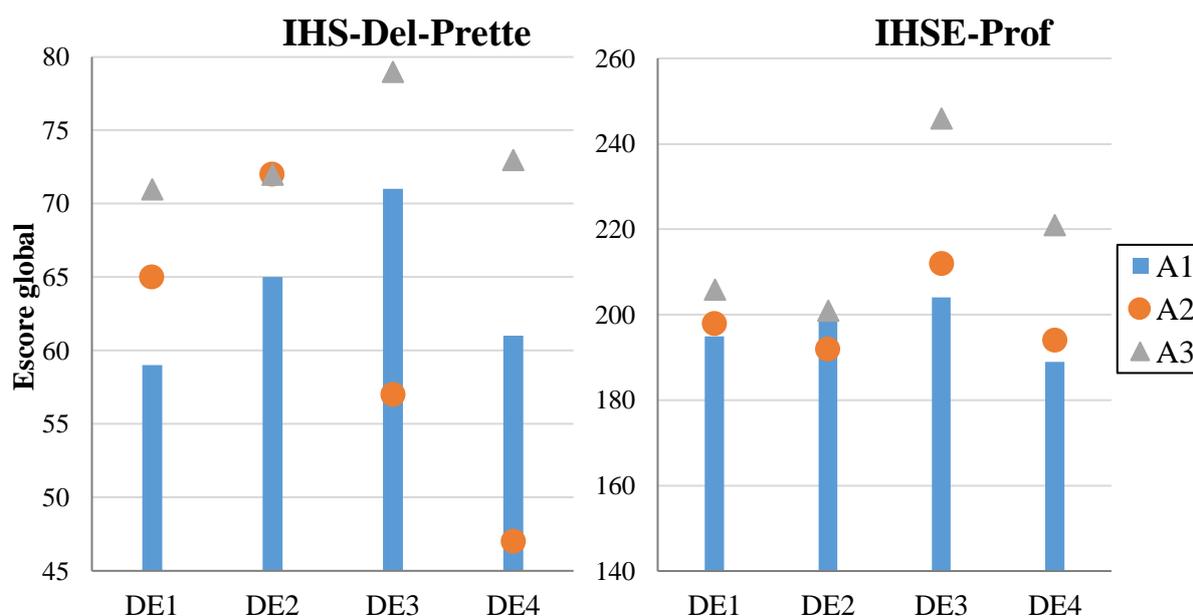


Figura 2. Escores globais obtidos no IHS-Del-Prette e IHSE-Prof pelas quatro professoras que participaram do PHS-Prof, na avaliação pré-intervenção (A1), pós-intervenção imediata (A2) e *follow-up* (A3).

Quanto às habilidades sociais, na Figura 2 nota-se superioridade geral nos escores obtidos na avaliação *follow-up* (A3), bem como a diminuição confiável do repertório de habilidades sociais entre a A1 e A2 em duas docentes (DE3 e DE4). Tais docentes apresentaram, no entanto, melhora confiável após o término da intervenção (entre A2 e A3). O mesmo fenômeno apareceu entre as habilidades sociais educativas, pois a avaliação *follow-up* mostrou-se superior entre todas as participantes, porém registra-se leve mudança nas DE1 e DE2 ao longo do tempo e maior variação entre as DE3 e DE4. Conforme apontado, somente a DE3 apresentou MPC, entre a A2 e A3.

Impacto do PHS-Pais sobre o repertório parental

A seguir são apresentados os resultados referentes à caracterização do repertório social inicial dos pais (N = 30) e, posteriormente, os resultados da análise do impacto do PHS-Pais sobre o próprio repertório, incluindo: (1) a comparação de escores obtidos grupalmente, a partir da diferença de médias entre os grupos, alocados sob duas condições: PE (pais que participaram da intervenção, n = 14) e PC (pais que não participaram da intervenção, n = 16) e dentro de cada grupo nas duas avaliações realizadas (A1 - pré-intervenção e A2 - pós-intervenção imediata), tendo ou não participado da intervenção; e (2) os resultados relativos à significância clínica e índice de mudança confiável (*Método JT*) para cada um dos pais que participaram do programa (PE).

Análise descritiva do repertório inicial

Para a caracterização do repertório social dos pais, a partir dos escores globais e fatoriais obtidos nos instrumentos de avaliação (IHS-Del-Prette, IHSE-Pais e PAP) aplicados anteriormente à intervenção, procedeu-se à classificação em três níveis de repertório: deficitário (percentil ≤ 25), médio (percentil > 25 e < 75) e superior (percentil ≥ 75). A Tabela 12 apresenta os dados descritivos correspondentes a cada habilidade avaliada, assim como o número e a porcentagem de pais para cada repertório.

Tabela 12

Classificação do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos pais em deficitário, médio e superior a partir do IHS-Del-Prette, IHSE-Pais e PAP

Escala e subescala	Escore possível	M ± DP	Repertório n (%)		
			Deficitário	Médio	Superior
IHS-Del-Prette					
Escore Global	0-100	61.83 ± 10.07	8 (26.70)	15 (50.00)	7 (23.30)
F1: Conversação e desenvoltura social	0-32	19.13 ± 5.35	7 (23.30)	15 (50.00)	8 (26.70)
F2: Expressão de sentimento positivo	0-20	14.97 ± 4.45	9 (30.00)	9 (30.00)	12 (40.00)
F3: Assertividade de autodefesa	0-20	13.17 ± 4.93	9 (30.00)	9 (30.00)	12 (40.00)
F4: Assertividade de autoexposição social	0-12	7.73 ± 2.84	8 (26.70)	12 (40.00)	10 (33.30)
F5: Assertividade afetivo-sexual	0-16	6.83 ± 3.62	9 (30.00)	13 (43.30)	8 (26.70)
IHSE-Pais					
Escore Global	0-240	188.03 ± 22.92	7 (23.30)	16 (53.30)	7 (23.30)
F1: Estabelecer limites, corrigir, controlar	0-104	84.70 ± 10.48	7 (23.30)	15 (50.00)	8 (26.70)
F2: Demonstrar afeto e atenção	0-48	44.13 ± 2.91	8 (26.70)	15 (50.00)	7 (23.30)
F3: Conversar/dialogar	0-40	30.10 ± 6.21	7 (23.30)	16 (53.30)	7 (23.30)
F4: Induzir disciplina	0-24	15.97 ± 4.57	7 (23.30)	14 (46.70)	9 (30.00)
F5: Organizar condições educativas	0-24	13.13 ± 5.16	7 (23.30)	15 (50.00)	8 (26.70)
PAP					
Escore Global	0-60	43.20 ± 7.30	8 (26.70)	14 (46.70)	8 (26.70)

Nota. M: Escore médio; DP: Desvio padrão; n = Número de pais no grupo; % = Porcentagem de pais.

Com o objetivo de avaliar a relação entre o escore global de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos pais participantes foi realizado o teste *r de Pearson*, mostrando ausência de correlação estatisticamente significativa entre o IHS-Del-Prette e IHSE-Pais ($r = -.09, p = .652$), IHS-Del-Prette e PAP ($r = .20, p = .282$) e IHSE-Pais e PAP ($r = .29, p = .123$). De forma geral, como pode ser observado na Tabela 12, nas três escalas o maior número de docentes concentrou-se no escore global médio.

Quanto aos fatores específicos do IHS-Del-Prette, os fatores *Expressão de sentimento positivo* (F2) e *Assertividade de autodefesa* (F3) foram os que reuniram maior número de pais com um repertório superior (n = 12, 40.00%), com menor concentração no nível médio (n = 9, 30.00%). Por outra parte, o fator *Assertividade afetivo-sexual* (F5) parece ser o mais deficitário entre as participantes, com oito pais (26.70%) com repertório superior e nove (30.00%) com déficit em habilidades sociais. A análise específica de cada um dos comportamentos contemplados na escala mostrou que a habilidade social que teve maior frequência foi *Quando*

um de meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, eu o elogio pelo seu sucesso (item 20, $M = 3.53$, $DP = 0.73$). A grande maioria dos pais diz apresentar esse comportamento sempre ($n = 20$, 66.70%) ou com muita frequência ($n = 6$, 20%), e quatro pais apontaram fazer isso com regular frequência (13.30%). Por outro lado, a habilidade na qual os pais se consideram menos habilidosos foi *Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, consigo abordá-la para iniciar conversa* (item 9, $M = 1.13$, $DP = 1.31$). A metade do grupo declarou nunca conseguir fazer isso ($n = 15$, 50%), enquanto três pais disseram conseguir fazer isso com pouca frequência (10%), seis com regular frequência (20%), cinco com muita frequência ($n = 5$, 16.70%) e somente um pai (3.30%) afirmou que conseguiria abordar uma pessoa dessa forma.

Quanto aos fatores do IHSE-Pais, conforme a Tabela 12, o fator *Induzir disciplina* (F4) foi o que concentrou o maior grupo de pais no nível superior ($n = 9$), porém representando somente 30.00% da amostra, e no nível deficitário o grupo mais representativo esteve no fator *Demonstrar afeto e atenção* (F2; $n = 8$, 26.70%). Segundo a análise específica dos comportamentos contemplados na escala, a habilidade social educativa mais frequente entre as participantes foi *Quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade* (item 32, $M = 3.97$, $DP = 0.183$), na qual quase todos os pais apontaram sempre emitir esse comportamento ($n = 29$, 96.70%) e somente um pai disse fazer isso quase sempre (3.30%). Por outro lado, a habilidade social educativa relatada pelo grupo de pais com menor frequência foi *Seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo* (item 14, $M = 1.67$, $DP = 1.348$). A maioria dos pais afirmaram nunca ($n = 5$, 16.70%) ou raramente ($n = 14$, 46.70%) fazer isso, enquanto uma minoria declarou selecionar esses materiais muitas vezes ($n = 1$, 3.30%), quase sempre ($n = 6$, 20%) ou sempre ($n = 4$, 13.30%).

Quanto ao PAP, os filhos consideram que a habilidade menos praticada pelos pais é *Quando faço/digo uma coisa errada, meu pai/mãe me tira o que eu gosto (por exemplo: celular, sair de casa, assistir TV, brincar etc.)*, correspondente ao item 24 ($M = 0.90$, $DP = 0.845$). De acordo com as crianças, 40% dos pais nunca fazem isso ($n = 12$), 30% dos pais fazem isso algumas vezes ($n = 9$) e quase sempre ou sempre ($n = 9$). Por outro lado, as habilidades mais frequentes entre os participantes segundo os próprios filhos foram *Meu pai/mãe me elogia* (item 6, $M = 1.80$, $DP = 0.484$), *Meu pai/mãe conversa comigo* (item 10, $M = 1.80$, $DP = 0.407$) e *Quando faço/digo uma coisa legal, meu pai/mãe me fala que ficou feliz com isso* (item 27, $M = 1.80$, $DP = 0.484$). Nos três itens, mais de 80% dos pais emitem esses comportamentos quase sempre ou sempre, segundo os filhos.

Análise do impacto grupal

As Tabelas 13 e 14 apresentam os escores médios (M) obtidos pelos pais em cada uma das avaliações (A1 e A2), divididos pela condição de participação (PE: $n = 14$; PC: $n = 16$), bem como o resultado da *Prova T* para comparação inter (T para amostras independentes) e intra-grupos (T para amostras relacionadas).

Tabela 13

Valores médios (*M*) obtidos pelos dois grupos de pais (*PE* e *PC*) em cada uma das avaliações (*A1* e *A2*)

Escala e subescalas	Escore possível	Avaliação (<i>M</i> ± <i>DP</i>)			
		Grupo experimental (<i>PE</i>)		Grupo controle (<i>PC</i>)	
		A1	A2	A1	A2
IHS-Del-Prette					
Escore Global	0-100	62.14 ± 9.71	69.29 ± 9.14	61.56 ± 10.68	61.19 ± 10.81
F1: Conversação e desenvoltura social	0-32	19.29 ± 4.65	21.36 ± 5.08	19.00 ± 6.04	18.00 ± 5.63
F2: Expressão de sentimento positivo	0-20	15.57 ± 2.95	16.50 ± 2.03	14.44 ± 5.49	14.69 ± 5.25
F3: Assertividade de autodefesa	0-20	13.79 ± 4.23	14.86 ± 3.72	12.63 ± 5.55	13.56 ± 5.19
F4: Assertividade de autoexp. social	0-12	6.71 ± 3.07	7.86 ± 2.93	8.63 ± 2.36	7.75 ± 2.57
F5: Assertividade afetivo-sexual	0-16	6.78 ± 2.99	8.71 ± 3.12	6.88 ± 4.19	7.19 ± 3.49
IHSE-Pais					
Escore Global	0-240	181.64 ± 25.85	188.36 ± 27.54	193.63 ± 19.11	195.94 ± 15.81
F1: Estabelecer limites, corrigir, controlar	0-104	81.71 ± 11.07	85.43 ± 10.95	87.31 ± 9.52	88.00 ± 9.65
F2: Demonstrar afeto e atenção	0-48	43.29 ± 3.45	44.64 ± 2.62	44.88 ± 2.19	45.13 ± 2.22
F3: Conversar/dialogar	0-40	28.36 ± 6.97	30.07 ± 7.49	31.63 ± 5.21	33.38 ± 4.51
F4: Induzir disciplina	0-24	14.86 ± 4.67	14.29 ± 6.29	16.94 ± 4.39	17.13 ± 4.01
F5: Organizar condições educativas	0-24	13.43 ± 4.96	13.93 ± 5.03	12.88 ± 5.48	12.31 ± 3.42
PAP					
Escore Global	0-60	42.43 ± 7.37	45.71 ± 7.62	43.88 ± 7.41	42.50 ± 8.94

Notas. *M*: Escore médio; *DP*: Desvio padrão.

Tabela 14

Comparação *inter* e *intra*-grupos (*Prova T*) considerando os valores médios (*M*) obtidos pelos dois grupos de pais (*PE* e *PC*) em cada uma das avaliações (*A1* e *A2*)

Escala e subescalas	Comparação inter-grupos (<i>t</i>)	Comparação intra-grupos (<i>t</i>)	
		PE	PC
IHS-Del-Prette			
Escore Global	2.20* (A2: PE>PC)	-4.12*** (A1<A2)	-
F1: Conversação e desenvoltura social	1.70 [†] (A2: PE>PC)	-	-
F2: Expressão de sentimento positivo	-	-1.83 [†] (A1<A2)	-
F3: Assertividade de autodefesa	-	-	-2.12 [†] (A1<A2)
F4: Assertividade de autoexposição social	-1.92 [†] (A1: PE<PC)	-2.28* (A1<A2)	-
F5: Assertividade afetivo-sexual	-	-5.43*** (A1<A2)	-
IHSE-Pais			
Escore Global	-	-2.31* (A1<A2)	-
F1: Estabelecer limites, corrigir, controlar	-	-2.44* (A1<A2)	-
F2: Demonstrar afeto e atenção	-	-1.94 [†] (A1<A2)	-
F3: Conversar/dialogar	-	-2.16* (A1<A2)	-
F4: Induzir disciplina	-	-	-
F5: Organizar condições educativas	-	-	-
PAP			
Escore Global	-	-	-

Notas. [†]*p* ≤ .10 (tendência), **p* ≤ .05, ***p* ≤ .01, ****p* ≤ .001.

Comparação inter-grupos. Como é possível observar na Tabela 14, na avaliação pré-intervenção (A1) registrou-se tendência à significância no F4 do IHS-Del-Prette (*Assertividade de autoexposição social*; $t_{(28)} = -1.92, p = .065$), com superioridade do grupo controle, diferença não registrada na A2. Na avaliação pós-intervenção imediata (A2), por outro lado, o grupo experimental apresentou um escore estatisticamente maior ao controle no escore global de habilidades sociais ($t_{(28)} = 2.20, p = .036$) e uma tendência à significância no F1 (*Conversação e desenvoltura social*; $t_{(28)} = 1.70, p = .099$) do IHS-Del-Prette.

Também se observam diferenças, embora não significativas, nos escores globais do IHSE-Pais e PAP, com médias iniciais superiores entre os PE, mantendo (IHSE-Pais) ou invertendo (PAP) tal relação ao longo do tempo, conforme apresentado na Tabela 13.

Comparação intra-grupos. Conforme mostra a Tabela 14, o grupo de PE apresentou diversas diferenças estatisticamente significativas, enquanto que o grupo de PC somente apresentou uma tendência à significância.

Grupo Experimental (PE). Segundo dados do IHS-Del-Prette, entre os pais que participaram do programa (PE), registraram-se evidências de efetividade no escore global do IHS-Del-Prette, onde as diferenças foram altamente significativas do ponto de vista estatístico ($t_{(13)} = -4.12, p = .001$) entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2). Quanto aos fatores específicos do IHS-Del-Prette, o aumento dos escores médios ao longo do tempo foi estatisticamente significativo no F4 (*Assertividade de autoexposição social*; $t_{(13)} = -2.28, p = .040$) e no F5 (*Assertividade afetivo-sexual*; $t_{(13)} = -5.43, p = .000$), com uma tendência à significância no F2 (*Expressão de sentimento positivo*; $t_{(13)} = -1.83, p = .090$).

Os resultados obtidos no IHSE-Pais e também apresentados na Tabela 14 mostraram que as diferenças entre a avaliação pré-intervenção (A1) e a avaliação pós-intervenção imediata (A2) foram significativas do ponto de vista estatístico no escore global ($t_{(13)} = -2.31, p = .038$),

no F1 (*Conversação e desenvoltura social*; $t_{(13)} = -2.47, p = .028$) e no F3 ($t_{(13)} = -2.16, p = .050$), registrando-se também uma tendência à significância no F2 ($t_{(13)} = -1.94, p = .075$). Em todos os casos os escores médios na avaliação pós-intervenção (A2) foram superiores à avaliação pré-intervenção (A1), como nota-se na Tabela 13.

Além disso, a Tabela 13 mostra oscilações positivas entre a A1 e A2 nos fatores onde as diferenças não foram estatisticamente significativas, com exceção do F4 do IHSE-Pais (*Induzir disciplina*), que apresentou oscilação negativa ao longo do tempo.

Grupo Controle (RC). Como é possível observar na Tabela 14, no IHS-Del-Prette somente registrou-se uma tendência à significância estatística entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2) no F3 (*Assertividade de autodefesa*; $t_{(15)} = -2.12, p = .051$). Além disso, embora não significativos, registra-se leve decréscimo nos escores médios de três fatores (IHS-F1, IHS-F4 e IHSE-F5) e aumento em seis fatores (IHS-F2, IHS-F5, IHSE-F1, IHSE-F2, IHSE-F3 e IHSE-F4).

Análise do impacto individual

A análise individual das mudanças confiáveis e clinicamente significativas (*Método JT*) dos pais participantes da intervenção (PE, $n = 14$) nos escores globais e fatoriais do IHS-Del-Prette, IHSE-Pais e PAP entre a A1 e A2 está apresentada na Tabela 15.

Tabela 15

Mudança Confiável e Significância Clínica nos escores dos pais que participaram da intervenção (PE) por comparação entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)

PE	Escala e subescalas												
	IHS-Del-Prette					IHSE-Pais					PAP		
	EG	F1	F2	F3	F4	F5	EG	F1	F2	F3	F4	F5	EG
1	MPC	MPC	-	-	-	-	-	-	-	MNC	-	-	-
2	MPC	MPC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MPC
3	MPC	-	-	-	MPC	-	-	-	-	-	-	-	MPC
4	MPC	MPC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MPC
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	MPC	-	MPC*	-	-	-	MPC
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	MPC	-	-	-	MPC	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	MNC	-	-	-	MPC	-	-	MPC*	-	-

Nota. MPC: Mudança Positiva Confiável (melhora); MNC: Mudança Negativa Confiável (piora); -: Ausência de mudança confiável; *: Mudança Clinicamente Significativa. IHS-Del-Prette: Inventário de Habilidades Sociais; IHSE: Inventário de Habilidades Sociais Educativas; PAP: Protocolo de Avaliação Parental; EG: Escore Global; IHS-F1: Conversação e desenvoltura social; IHS-F2: Expressão de sentimento positivo; IHS-F3: Assertividade de autodefesa; IHS-F4: Assertividade de autoexposição social; IHS-F5: Assertividade afetivo-sexual; IHSE-F1: Estabelecer limites, corrigir, controlar; IHSE-F2: Demonstrar afeto e atenção; IHSE-F3: Conversar/dialogar; IHSE-F4: Induzir disciplina; IHSE-F5: Organizar condições educativas.

De forma geral, na Tabela 15 observam-se, entre os 14 participantes, melhoras confiáveis em 18 escores (globais ou fatoriais), sendo duas clinicamente significativas, e somente registraram-se duas MNC. Entretanto, é importante descrever os resultados de forma separada por escala e participantes.

Quanto aos escores globais, nas três escalas registraram-se melhoras suficientemente robustas como para serem atribuídas à intervenção (MPC), sendo que no IHS-Del-Prette e PAP quatro participantes (28.60%) apresentaram melhoras confiáveis e no IHSE-Pais um pai (7.10%) teve melhora favorável em termo de habilidades sociais educativas. As Figuras 3, 4 e 5 apresentam os escores globais obtidos por cada uma das 14 participantes da intervenção (PE) nas três escalas antes (A1) e imediatamente após (A2) a intervenção.

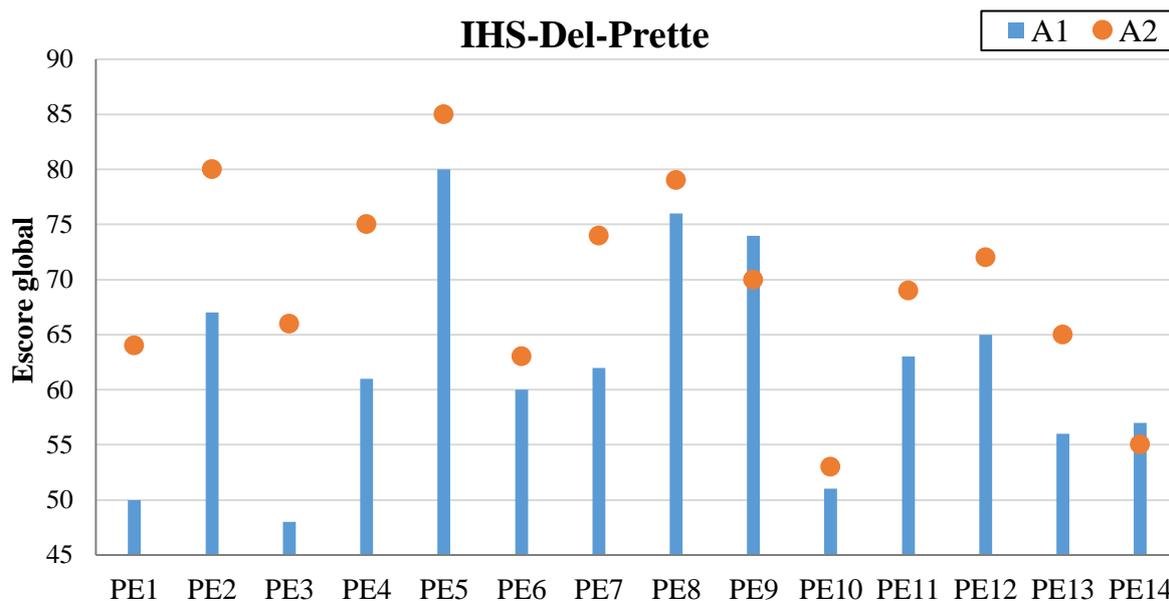


Figura 3. Escores globais obtidos no IHS-Del-Prette pelos 14 participantes do PHS-Pais, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).

Na Figura 3 verifica-se um aumento no repertório de habilidades sociais em 85,71% dos participantes ($n = 12$), e uma leve piora nos PE9 e PE14. Porém, as MPC somente estiveram, como apresentado na Tabela 15, nos PE1, PE2, PE3 e PE4.

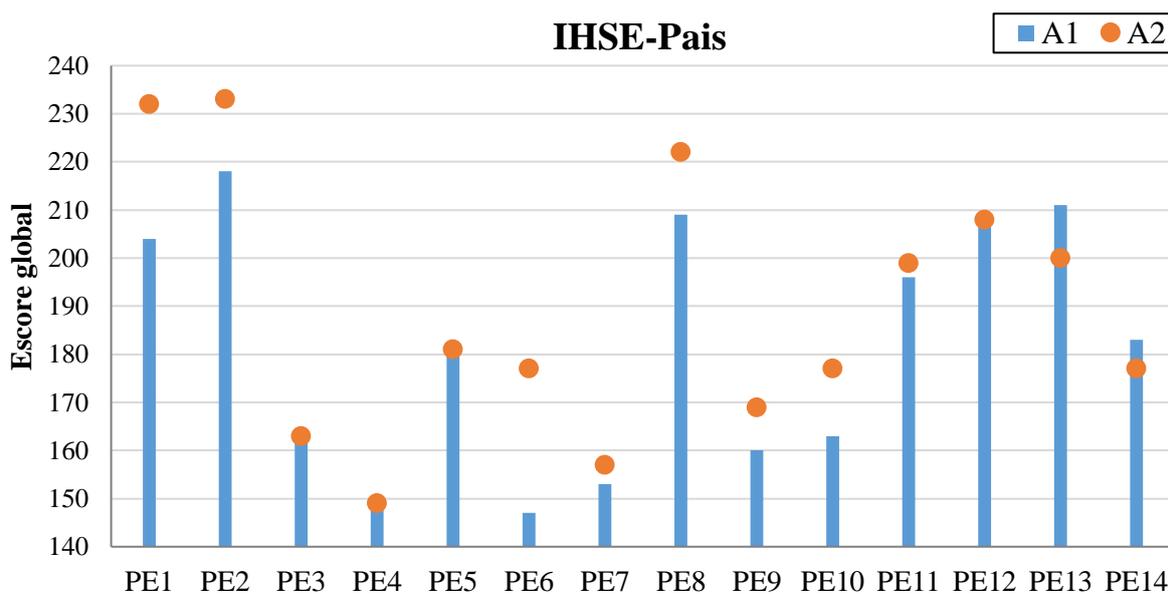


Figura 4. Escores globais obtidos no IHSE-Pais pelos 14 participantes do PHS-Pais, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).

Como é possível observar na Figura 4, a maioria dos participantes apresentaram oscilações positivas em habilidades sociais educativas após a intervenção ($n = 12, 85.71\%$), sendo as exceções os PE13 e PE14. No entanto, o único participante cuja melhora foi confiável foi o PE6, já apresentado na Tabela 15.

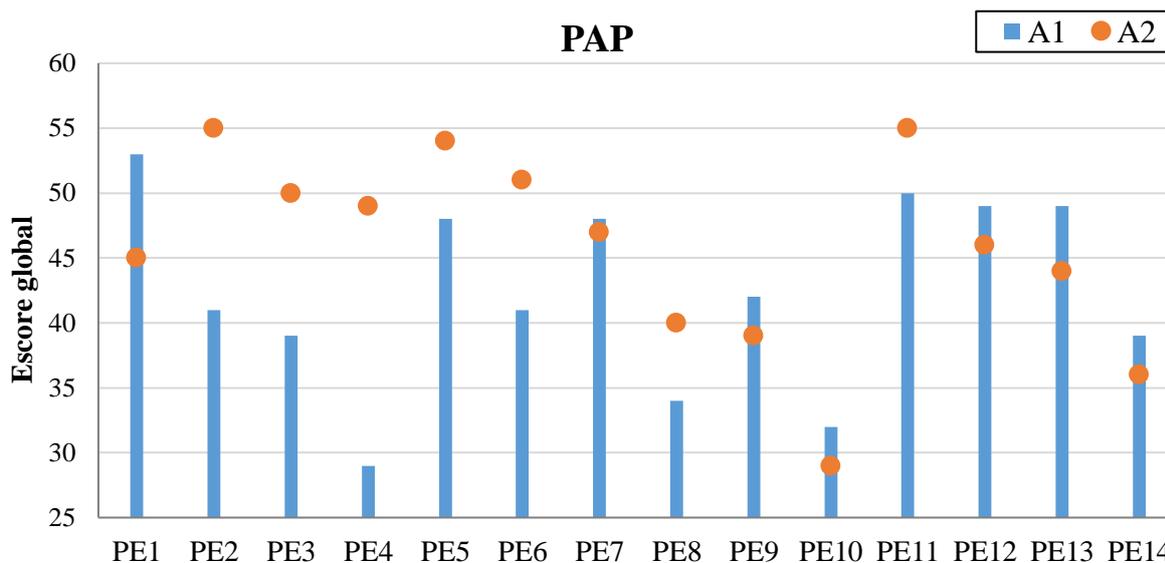


Figura 5. Escores globais obtidos no PAP pelos 14 participantes do PHS-Pais, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).

Como mostra a Figura 5, a metade dos participantes ($n = 7$) foi avaliado pelos próprios filhos como havendo diminuído no escore de habilidades sociais educativas. Dentre os pais que parecem ter aumentado o repertório após a intervenção, em quatro (PE2, PE3, PE4 e PE6) as melhoras foram o suficientemente robustas como para serem atribuídas à intervenção.

Em relação aos fatores específicos, como apresentado na Tabela 15, a maior ocorrência de MPC esteve no fator *Conversação e desenvoltura social* (IHS-F1; $n = 3, 21.40\%$), dentre as habilidades sociais, e no fator *Demonstrar afeto e atenção* (IHSE-F2; $n = 2, 14.30\%$), dentre as habilidades sociais educativas. Por outro lado, em três fatores (IHS-F2, IHS-F5 e IHSE-F5)

não foram registradas mudanças e em dois fatores (IHS-F3 e IHSE-F3) as mudanças foram negativas (MNC).

Em relação aos participantes, a metade da amostra ($n = 7$) apresentou melhoras que podem ser atribuídas à intervenção, e dois desses pais (PE1 e PE14) mostraram piora confiável (MNC) em fatores específicos (IHS-F3: *Assertividade de autodefesa*; IHSE-F3: *Conversar/dialogar*). Dos sete pais que tiveram melhora confiável, quatro (PE2, PE3, PE4 e PE6; 28.60%) apresentaram MPC em três escores e três (PE1, PE12 e PE14) tiveram MPC em dois escores. As mudanças confiáveis dos PE2, PE3 e PE4 ocorreram nos escores do IHS-Del-Prette e PAP, e as do PE6 foram no IHSE-Pais e PAP. Além disso, dois pais apresentaram melhora confiável com significância clínica, indicando que a melhora, atribuída à intervenção, foi suficientemente robusta para classificá-los em um grupo funcional. Para o PE6 e PE14 a intervenção foi clinicamente significativa, produzindo melhora nas habilidades sociais educativas, tanto no fator *Demonstrar afeto e atenção* (F2 - PE6) quanto no fator *Induzir disciplina* (F4 - PE14). Se considerarmos tanto o índice de mudança confiável quanto o de significância clínica, o PE6 poderia ser considerado o participante cuja intervenção fez maior efeito.

Impacto dos PHS sobre o desenvolvimento infantil

A seguir são apresentados os resultados referentes à caracterização do repertório inicial das crianças (habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico) e à análise do impacto dos PHS sobre o repertório das crianças grupalmente. Enquanto delineamento entre grupos, inicialmente procedeu-se à análise de diferença de médias entre os quatro grupos de crianças: GE1 ($n = 8$, cujos pais e professoras foram treinados), GE2 ($n = 8$, somente as professoras receberam treinamento), GE3 ($n = 9$, somente os pais participaram do treinamento) e GC ($n = 10$, sem intervenção de nenhum agente educativo). Posteriormente realizou-se uma análise de diferença de médias para cada um dos grupos, individualmente, na

avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2), mostrando a variação nos escores ao longo do tempo.

Análise descritiva do repertório infantil inicial

Para facilitar a análise descritiva das habilidades sociais e problemas de comportamento foram seguidas as instruções de apuração do SSRS-BR₂ apresentadas por Del Prette *et al.* (2016). Com o escore obtido pela criança na avaliação pré-intervenção (A1) foi definido, a partir de tabelas normativas e segundo o gênero da criança, o percentil correspondente e classificado em três níveis: baixo (percentil ≤ 25), médio (percentil > 25 e < 75) e superior (percentil ≥ 75). A análise descritiva do desempenho acadêmico, por outro lado, baseou-se nos dados normativos apresentados no Manual do TDE (Stein, 1994), classificando o desempenho em inferior, médio e superior, segundo o ano escolar do aluno.

Posteriormente foram determinadas a frequência e porcentagem das crianças que se localizaram em cada grupo para cada categoria da variável correspondente, como se apresenta a seguir. Tais análises descritivas foram realizadas com os dados das avaliações pré-intervenção, que funcionaram como linha de base para as intervenções realizadas.

Habilidades sociais. A Tabela 16 apresenta os dados descritivos correspondentes a cada habilidade social avaliada pelas próprias crianças e pelas professoras, conforme padrões normativos, assim como o número e a porcentagem de crianças cujo repertório resultou ser deficitário, médio e superior, por gênero e total.

Tabela 16

Classificação do repertório de habilidades sociais das crianças em deficitário, médio e superior a partir do SSRS-Criança e SSRS-Prof

HS	Escore possível	M ± DP	Repertório								
			Deficitário			Médio			Superior		
			♀	♂	n (%)	♀	♂	n (%)	♀	♂	n (%)
SSRS-Criança											
Escore Global	0-40	24.69 ± 5.13	6	6	12 (34.29)	7	14	21 (60.00)	2	-	2 (5.71)
F1: Empatia-Afetividade	0-10	7.31 ± 1.88	8	2	10 (28.57)	6	11	17 (48.57)	1	7	8 (22.86)
F2: Responsabilidade	0-10	7.57 ± 1.88	5	4	9 (25.71)	7	9	16 (45.72)	3	7	10 (28.57)
F3: Autocontrole-Civildade	0-12	6.09 ± 2.48	7	8	15 (42.86)	4	11	15 (42.86)	4	1	5 (14.28)
F4: Assertividade	0-8	3.71 ± 1.78	5	2	7 (20.00)	6	13	19 (54.29)	4	5	9 (25.71)
SSRS-Prof/HS											
Escore Global	0-44	23.77 ± 7.47	7	10	17 (48.57)	8	8	16 (45.72)	-	2	2 (5.71)
F1: Responsabilidade	0-12	7.31 ± 3.34	6	8	14 (40.00)	6	9	15 (42.86)	3	3	6 (17.14)
F2: Autocontrole	0-16	8.74 ± 3.32	5	10	15 (42.86)	9	6	15 (42.86)	1	4	5 (14.28)
F3: Assertividade-Desenvoltura Social	0-10	4.86 ± 2.00	9	6	15 (42.86)	5	11	16 (45.71)	1	3	4 (11.43)
F4: Cooperação-Afetividade	0-6	2.86 ± 1.72	5	12	17 (48.57)	8	6	14 (40.00)	2	2	4 (11.43)

Nota. HS: Habilidades Sociais; M: Escore médio; DP: Desvio padrão; ♀: meninas; ♂ = meninos; n = Número de crianças no grupo; % = Porcentagem de crianças.

Em relação ao escore global de habilidades sociais, com o objetivo de verificar a associação entre a autoavaliação e a avaliação das professoras foi realizado o teste *r de Pearson* considerando o escore global em ambos os testes. Os resultados obtidos ($r = .312$, $p = .068$) indicaram uma relação positiva entre ambas versões, com uma tendência à significância estatística. Como é possível observar na Tabela 16, as professoras parecem ter avaliado seus alunos como menos habilidosos do que eles mesmos se avaliaram. De acordo com a equipe docente, quase a metade dos alunos apresentam um repertório deficitário de habilidades sociais ($n = 17$, 48.57%), enquanto a maior parte das crianças se autoavaliaram com um repertório médio de habilidades sociais ($n = 21$, 60.00%). A Figura 6 ilustra claramente esta diferença.

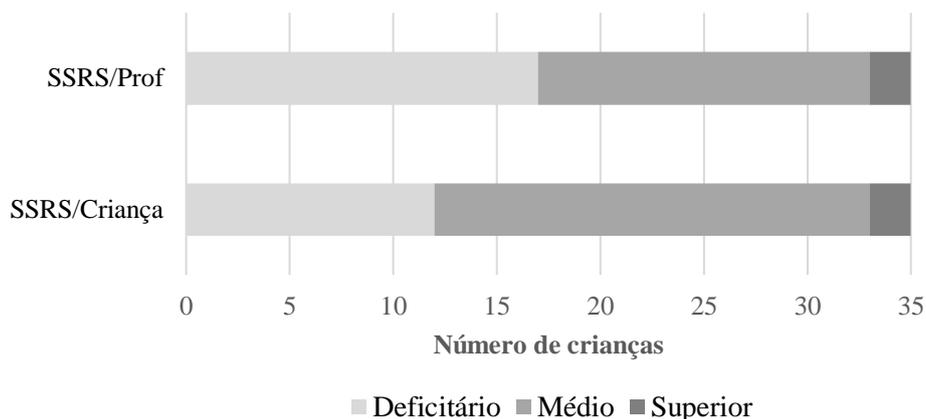


Figura 6. Quantidade de crianças com repertório deficitário, médio e superior de habilidades sociais segundo autoavaliação e avaliação das professoras.

Quanto aos fatores específicos de habilidades sociais autoavaliadas, como é possível notar na Tabela 16, o fator *Autocontrole-Civilidade* (F3) reuniu o maior número de crianças com um repertório deficitário ($n = 15$, 42.86%) e somente cinco na classe com um repertório superior (14.28%). A média obtida pelas crianças no F3 foi, dentre um escore possível de 0-12, de 6.09. Por outro lado, o fator *Responsabilidade* (F2), como escore médio de 7.57, reuniu o maior número de crianças com repertório superior ($n = 10$, 28.57%).

A análise específica de cada um dos comportamentos contemplados na escala (itens) mostrou que, segundo os próprios alunos, a habilidades sociais que teve maior frequência foi o *Eu sigo as instruções da professora* (item 15, $M = 1.63$, $DP = 0.65$). A grande maioria dos estudantes diz apresentar esse comportamento com muita frequência ($n = 25$, 71.40%), 20.00% ($n = 7$) algumas vezes e apenas 8.60% ($n = 3$) nunca. Contrariamente, a habilidade que segundo o SSRS/Criança mostrou-se menos frequente foi *Eu digo meu nome às pessoas sem esperar que elas perguntem* (item 7, $M = 0.60$, $DP = 0.74$). Segundo as análises, 54.30% das crianças declararam que nunca emitem esse comportamento ($n = 19$), enquanto 31.40% ($n = 11$) fazem isso só algumas vezes e 14.30% ($n = 5$) muito frequentemente.

Quanto aos fatores específicos de habilidades sociais avaliados pelo SSRS-Prof, como se pode observar na Tabela 16, a minoria apresenta um repertório superior de habilidades

sociais, havendo um claro predomínio de crianças com repertório deficitário ou médio. O fator *Cooperação-Afetividade* (F4), com média de 2.86 ($DP = 1.72$) de uma possível variação de 0-6, foi o que teve um maior número de crianças com um repertório deficitário ($n = 17, 48.57\%$), e *Responsabilidade* (F1) foi o fator com mais crianças com repertório superior ($n = 6, 17.14\%$). A análise específica de cada item mostrou, ademais, que a habilidade que teve maior ocorrência na avaliação das professoras foi *Faz amigos facilmente* (item 7, $M = 1.37, DP = 0.55$). Somente uma criança parece nunca conseguir fazer amigos facilmente (2.90%), enquanto 20 (57.10%) fazem isso algumas vezes e 14 (40%) com muita frequência. Por outro lado, *Responde apropriadamente a gozações dos colegas* foi a habilidade que, segundo o grupo docente, apresenta menor ocorrência (item 8, $M = 0.71, DP = 0.57$). Embora a maior parte das crianças emita esse comportamento algumas vezes ($n = 21, 60.00\%$), 34.30% ($n = 12$) nunca o emite e apenas 5.70% ($n = 2$) apresenta tal comportamento com muita frequência.

Problemas de comportamento. A Tabela 17 apresenta os dados descritivos correspondentes aos problemas comportamentais dos 35 alunos avaliados pelas professoras (SSRS-Prof), conforme padrões normativos, assim como o número e a porcentagem de crianças que se situaram nos níveis baixo, médio e alto em cada fator, por gênero e total.

Tabela 17

Classificação do nível de problemas comportamentais das crianças em baixo, médio e alto a partir do SSRS-Prof

PC	Escore possível	$M \pm DP$	Nível								
			Baixo			Médio			Alto		
			♀	♂	n (%)	♀	♂	n (%)	♀	♂	n (%)
SSRS-Prof/PC											
Escore Global	0-28	11.77 ± 7.67	1	3	4 (11.43)	5	6	11 (31.43)	9	11	20 (57.14)
F1: Externalizantes	0-12	4.83 ± 3.78	1	3	4 (11.43)	6	5	11 (31.43)	8	12	20 (57.14)
F2: Hiperatividade	0-8	3.37 ± 2.84	5	4	9 (25.71)	2	7	9 (25.71)	8	9	17 (48.58)
F3: Internalizantes	0-8	3.57 ± 2.48	4	3	7 (20.00)	2	7	9 (25.71)	9	10	19 (54.29)

Nota. PC: Problemas de Comportamento; M : Escore médio; DP : Desvio padrão; ♀: meninas; ♂ = meninos; n = Número de crianças no grupo; % = Porcentagem de crianças.

Como pode ser notado na Tabela 17, a maioria dos alunos apresenta alto nível de problemas comportamentais ($n = 20$, 57.14%), sendo poucas as crianças consideradas com baixo nível de problemas comportamentais ($n = 4$, 11.43%), segundo as professoras. Especificamente, o fator *Problemas Externalizantes* (F1; $M = 4.83$, $DP = 3.78$) foi o que reuniu maior quantidade de crianças com escore elevado ($n = 20$, 57.14%) e menor quantidade com escore baixo ($n = 4$, 11.43%). No fator *Problemas de Hiperatividade* (F2), embora quase metade das crianças apresenta alto nível ($n = 17$, 48.58%), situa-se um maior grupo de crianças com escore baixo ($n = 9$, 25.71%).

Uma análise específica dos comportamentos considerados na escala permitiu observar que, segundo a avaliação das docentes, o problema que ocorreu com maior frequência entre os alunos foi *Briga com os outros* (item 23, $M = 1.06$, $DP = 0.68$), que faz parte dos problemas externalizantes. Embora a maior parte das crianças pareça brigar algumas vezes ($n = 19$, 54.30%), somente 20.00% ($n = 7$) nunca brigam e 25.70% ($n = 9$) brigam com os outros com muita frequência, segundo as docentes. Por outro lado, o problema de comportamento relatado pelos informantes com menor frequência foi *Tem ataques de birra* (item 34, $M = 0.63$, $DP = 0.77$). A maior parte dos estudantes ($n = 19$, 54.30%) nunca apresenta esse comportamento, 28.60% ($n = 10$) o apresenta algumas vezes e 17.10% ($n = 6$) com muita frequência.

Desempenho acadêmico. A Tabela 18 apresenta os dados descritivos correspondentes ao desempenho acadêmico dos alunos aferido a partir do TDE, assim como o número e a porcentagem de crianças com desempenho inferior, médio e superior no escore global e por escalas (escrita, aritmética e leitura). Conforme dados normativos, a categorização realizou-se por ano escolar (2º-5º ano), como apresentado.

Tabela 19

Escores médios (M) obtidos pelos quatro grupos de crianças (GE1, GE2, GE3 e GC) em cada uma das avaliações (A1 e A2)

Escala e subescala	Escore possível	Avaliação (M ± DP)							
		GE1: Pais + Prof		GE2: Prof		GE3: Pais		GC	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2	A1	A2
SSRS-Criança									
Escore Global de HS	0-40	24.38 ± 5.88	30.75 ± 6.61	26.88 ± 4.94	27.75 ± 5.18	24.33 ± 5.34	28.44 ± 5.34	23.50 ± 4.70	26.00 ± 3.83
HS/F1: Empatia-Afetividade	0-10	7.00 ± 2.62	8.25 ± 2.49	7.88 ± 0.99	8.00 ± 1.60	7.22 ± 1.72	8.11 ± 1.45	7.20 ± 2.04	7.10 ± 2.08
HS/F2: Responsabilidade	0-10	7.63 ± 1.77	8.75 ± 1.58	7.75 ± 1.91	7.75 ± 1.58	7.78 ± 1.30	8.44 ± 1.24	7.20 ± 2.53	7.70 ± 1.49
HS/F3: Autocontrole-Civilidade	0-12	6.75 ± 1.98	8.13 ± 2.94	7.00 ± 2.98	7.13 ± 1.81	5.78 ± 2.99	7.11 ± 2.76	5.10 ± 1.73	6.00 ± 1.05
HS/F4: Assertividade	0-8	3.00 ± 1.69	5.63 ± 1.51	4.25 ± 2.05	4.88 ± 1.89	3.56 ± 1.24	4.78 ± 2.11	4.00 ± 2.06	5.10 ± 1.73
SSRS-Prof									
Escore Global de HS	0-44	27.88 ± 5.49	28.25 ± 8.10	23.75 ± 9.44	26.13 ± 6.42	23.33 ± 7.62	27.11 ± 6.01	20.90 ± 6.61	22.30 ± 5.03
HS/F1: Responsabilidade	0-12	9.50 ± 2.51	9.00 ± 3.25	7.50 ± 3.34	7.75 ± 3.62	7.56 ± 3.65	8.22 ± 2.91	5.20 ± 2.74	5.70 ± 2.71
HS/F2: Autocontrole	0-16	10.50 ± 3.42	9.25 ± 4.53	8.38 ± 4.21	9.88 ± 4.19	8.22 ± 3.11	8.33 ± 3.74	8.10 ± 2.56	8.00 ± 2.58
HS/F3: Assertividade-Desenv. Soc.	0-10	4.50 ± 1.77	7.25 ± 2.61	5.00 ± 2.62	5.13 ± 2.48	4.67 ± 2.18	6.89 ± 2.09	5.20 ± 1.69	4.60 ± 1.90
HS/F4: Cooperação-Afetividade	0-6	3.38 ± 1.51	2.75 ± 2.31	2.88 ± 2.17	3.38 ± 2.39	2.89 ± 1.76	3.67 ± 2.65	2.40 ± 1.58	4.00 ± 1.25
Escore Global de PC	0-28	6.50 ± 4.60	9.50 ± 8.19	12.50 ± 8.80	11.25 ± 8.89	12.22 ± 8.12	12.67 ± 8.72	15.00 ± 7.07	15.80 ± 5.93
PC/F1: Problemas externalizantes	0-12	3.00 ± 2.62	4.00 ± 3.74	5.63 ± 4.69	5.00 ± 4.50	5.44 ± 3.51	5.11 ± 4.01	5.10 ± 4.07	5.80 ± 3.85
PC/F2: Problemas de hiperatividade	0-8	1.88 ± 1.96	2.75 ± 2.71	3.75 ± 3.15	2.88 ± 2.75	3.00 ± 2.78	3.89 ± 2.32	4.60 ± 2.99	4.70 ± 2.80
PC/F3: Problemas internalizantes	0-8	1.63 ± 1.06	2.75 ± 2.31	3.13 ± 2.23	3.38 ± 2.39	3.78 ± 3.03	3.67 ± 2.65	5.30 ± 1.83	5.40 ± 1.65
TDE									
Escore Global de DA	0-143	77.25 ± 44.20	84.88 ± 45.27	93.00 ± 15.80	99.13 ± 15.50	78.33 ± 29.59	91.33 ± 27.86	58.10 ± 34.25	65.30 ± 36.08
DA/E: Escrita	0-35	18.75 ± 12.21	21.38 ± 12.28	21.21 ± 7.17	22.75 ± 5.04	18.33 ± 10.42	20.67 ± 8.72	12.50 ± 6.85	16.30 ± 8.41
DA/A: Aritmética	0-38	11.25 ± 8.65	13.88 ± 8.49	11.13 ± 5.36	15.13 ± 4.49	10.22 ± 4.99	14.11 ± 4.70	9.60 ± 6.08	10.20 ± 6.55
DA/L: Leitura	0-70	47.25 ± 25.86	49.63 ± 27.90	60.63 ± 4.10	61.25 ± 6.82	49.78 ± 16.86	56.67 ± 16.75	36.00 ± 23.25	38.80 ± 23.15

Notas. M: Escore médio; DP: Desvio padrão.

Além da observação dos escores médios, é indispensável a análise estatística das diferenças inter e intra-grupais. Para a análise do impacto por comparação inter-grupos foi realizado o teste de variância *ANOVA*, devido à presença de mais de dois grupos para serem comparados em relação a determinadas variáveis dependentes. Segundo Field (2011), para a *ANOVA* ser confiável, “os dados devem ser de uma população distribuída normalmente, as variâncias em cada uma das condições experimentais devem ser homogêneas, as observações devem ser independentes e a variável dependente deve ser mensurada pelo menos em uma escala de intervalo” (p. 309), sendo recomendado que os grupos tenham o mesmo número de participantes. Por isso, de forma aleatória foram eliminadas três crianças, uma do GE3 (só pais) e duas do GC ficando, cada grupo, com oito participantes ($N = 32$). Para a análise do impacto por comparação intra-grupal, por outro lado, foram consideradas todas as crianças ($N = 35$) e aplicada a Prova *T* para mostras relacionadas. A Tabela 20 apresenta o resultado dessas análises.

Tabela 20

Comparação inter (ANOVA) e intra-grupos (Prova T) considerando os valores médios obtidos pelos quatro grupos de crianças (GE1, GE2, GE3 e GC) em cada uma das avaliações (A1 e A2)

Escala e subescalas	Comparação inter-grupos	Comparação intra-grupos [#]			
		GE1	GE2	GE3	GC
SSRS-Criança					
Escore Global de HS	-	-3.01*	-	-2.18 ^t	-2.08 ^t
HS/F1: Empatia-Afetividade	-	-	-	-	-
HS/F2: Responsabilidade	-	-	-	-	-
HS/F3: Autocontrole-Civilidade	-	-2.02 ^t	-	-	-
HS/F4: Assertividade	-	-3.11*	-	-2.14 ^t	-
SSRS-Prof					
Escore Global de HS	-	-	-	-	-
HS/F1: Responsabilidade	-	-	-	-	-
HS/F2: Autocontrole	-	-	-	-	-
HS/F3: Assertividade-Desenv. Soc.	-	-2.54*	-	-1.87 ^t	-
HS/F4: Cooperação-Afetividade	-	-	-	-	-2.52*
Escore Global de PC	-	-	-	-	-
PC/F1: Problemas externalizantes	-	-	-	-	-
PC/F2: Problemas de hiperatividade	-	-	-	-	-
PC/F3: Problemas internalizantes	3.83* (A1: GE1<GC)	-	-	-	-
TDE					
Escore Global de DA	-	-4.25**	-1.89 ^t	-5.63***	-3.53**
DA/E: Escrita	-	-3.11*	-	-	-3.44**
DA/A: Aritmética	-	-2.10 ^t	-3.86**	-5.75***	-
DA/L: Leitura	-	-	-	-5.41***	-2.51*

Nota. ^t $p \leq .10$ (tendência), * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$. [#]A1<A2 Todas as diferenças estatisticamente significativas e as tendências foram favoráveis para a A2.

Comparação inter-grupos. Conforme mostra a Tabela 20, a única diferença estatisticamente significativa entre os grupos apareceu na A1, na escala de problemas de comportamento, fator *Problemas Internalizantes* (SSRS-Prof: PC/F3; $F_{(3,28)} = 3.83$, $p = .021$). Por meio dos contrastes *post hoc* observou-se que tais diferenças estiveram entre o GE1 e o GC ($p = .018$). As crianças do GC apresentaram, na avaliação inicial, escores significativamente superiores ($M = 5.00$) em problemas comportamentais internalizantes, em relação às crianças do GE1 ($M = 1.63$).

Ademais, na Tabela 19 nota-se a variabilidade nos escores globais entre os grupos antes e depois do programa de intervenção, mesmo essas diferenças não serem significativas. Em relação à A1 (linha de base), por exemplo, as crianças cujos pais e professoras

participaram dos programas (GE1) apresentaram escores globais menores de problemas comportamentais, e as crianças do GC obtiveram escores inferiores em desempenho acadêmico e habilidades sociais, em comparação aos outros grupos. As crianças do GE1 também iniciaram o programa com escores mais elevados de habilidades sociais avaliadas pelos professores.

Nos fatores específicos também são evidentes diferenças entre os grupos, mas não significativas do ponto de vista estatístico. Como mostra a Tabela 19, as diferenças mais amplas em habilidades sociais entre os grupos encontram-se no F1 (A1 e A2) e F3 (A2), quando avaliados pelos docentes. Ademais, em todos os fatores de habilidades sociais os escores mais baixos iniciais foram das crianças do GE1 (SSRS-Criança: F1 e F4; SSRS-Prof: F3) ou GC (SSRS-Criança: F2 e F3; SSRS-Prof: F1, F2 e F4). Em relação ao desempenho acadêmico, na Tabela 19 notam-se claramente as diferenças nos escores médios entre os grupos, desde a A1, principalmente na escala de *Leitura*, com diferença acentuada. Isso pode explicar o fato das crianças do GE2 apresentarem escores médios superiores na A2 e as do GC obterem níveis significativamente inferiores nas três escalas.

Comparação intra-grupos. De forma geral, na Tabela 20 nota-se que, em termos de escalas e do ponto de vista estatístico, as diferenças significativas foram mais frequentes no desempenho acadêmico das crianças, enquanto os escores em problemas comportamentais não mostraram alterações significativas ao longo do tempo. Além disso, as crianças do GE1 apresentaram mais mudanças significativas no desenvolvimento socioemocional e acadêmico do que as outras, e as do GE2 foram as que apresentaram menor quantidade de diferenças estatisticamente significativas após a intervenção.

Em relação ao repertório de habilidades sociais, na Tabela 19 é possível observar, apesar da maior parte dos fatores apresentarem uma oscilação positiva dos valores médios ao longo do tempo, algumas exceções. No SSRS-Criança a exceção apareceu no F1 (*Empatia-*

Afetividade), com oscilação negativa no GC. O SSRS-Prof, ademais, apresentou oscilação negativa em todos os fatores: no F1(*Responsabilidade*) a oscilação negativa ocorreu no GE1; no F2 (*Autocontrole*), no GE1 e GC; no F3 (*Assertividade-Desenvoltura Social*), no GC; e no F4 (*Cooperação-Afetividade*), no GE1.

Na Tabela 19, que também apresenta as comparações em problemas de comportamento, nota-se que as crianças do GE2 (só professoras) e GE3 (só pais) apresentavam, ao início do estudo, escores médios superiores em PC *Externalizantes*, que oscilaram negativamente após as intervenções, ficando o GC com níveis mais elevados, quando comparados aos outros grupos. Em relação aos problemas de *Hiperatividade*, as professoras informaram oscilação positiva entre as crianças do GE1 e GE3, negativa no GE2 e uma relativa manutenção de escores no GC. Por fim, na escala de problemas *Internalizantes* somente os escores das crianças do GE3 oscilaram negativamente, segundo as docentes. Finalmente, a Tabela 19 mostra um crescimento nos escores médios dos quatro grupos de participantes, nas três escalas de desempenho acadêmico.

A seguir são descritas as comparações estatísticas entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção (A2) em cada um dos grupos de crianças participantes.

Grupo Experimental 1 (GE1). Em relação ao repertório de habilidades sociais autoavaliadas, conforme mostrado na Tabela 20, os escores daquelas crianças cujos pais e professoras participaram do treinamento ($n = 8$) foram significativamente maiores do ponto de vista estatístico na A2, tanto no repertório global (EG; $t_{(7)} = -3.01, p = .020$) quanto na escala de *Assertividade* (F4; $t_{(7)} = -3.11, p = .017$). Além disso, registra-se uma tendência à significância ($t_{(7)} = -2.02, p = .083$) no F3 (*Autocontrole-Civilidade*), com médias superiores no pós-intervenção imediato. Quando avaliadas pelas professoras, as diferenças no repertório de habilidades sociais foram estatisticamente significativas somente no F3 (*Assertividade-Desenvoltura Social*; $t_{(7)} = -2.54, p = .039$), com escores médios superiores na A2.

Em relação aos problemas de comportamento, embora não se registrem diferenças significativas, chama a atenção a oscilação positiva dos níveis gerais e fatoriais obtidos após a intervenção entre as crianças do GE1, conforme mostra a Tabela 19 segundo avaliação das docentes. Finalmente, os dados obtidos a partir do TDE apontaram uma mudança estatisticamente significativa tanto no escore global ($t_{(7)} = -4.25, p = .004$) quanto na escala de *Escrita* ($t_{(7)} = -3.11, p = .017$), entre a A1 e a A2. Além disso, na escala de *Aritmética* registrou-se uma tendência à significância ($t_{(7)} = -2.10, p = .074$) após o programa.

Grupo Experimental 2 (GE2). Como pode ser observado nas Tabelas 19 e 20, a oscilação dos escores médios de habilidades sociais daquelas crianças cujas professoras participaram da intervenção ($n = 8$) foi positiva, tanto no escore global quanto fatoriais, avaliadas pelas próprias crianças e pelas professoras, porém não representam mudanças estatisticamente significativas.

Quanto aos problemas de comportamento, nota-se uma oscilação negativa nos escores global e fatoriais, com exceção dos problemas internalizantes, que apresentou leve aumento no valor médio na A2, também não significativo. Já no desempenho acadêmico os resultados apontam uma diferença estatisticamente significativa na escala de *Aritmética* entre ambas avaliações ($t_{(7)} = -3.86, p = .006$), mostrando crescimento nesse fator por parte das crianças. Também registra-se uma tendência à significância no escore global de desempenho acadêmico ($t_{(7)} = -1.89, p = .010$), com médias superiores na A2.

Grupo Experimental 3 (GE3). Em relação àquelas crianças cujos pais participaram da intervenção ($n = 9$), no repertório de habilidades sociais avaliado pelos próprios alunos registrou-se, como mostrado na Tabela 20, uma tendência à significância estatística no escore global ($t_{(7)} = -2.18, p = .061$) e na subclasse de *Assertividade* (F4; $t_{(7)} = -2.14, p = .065$). A observação dos valores médios mostra também oscilação positiva nos outros fatores após a intervenção, embora sem significância estatística. As professoras também avaliaram

superiormente as habilidades sociais das crianças na A2, tanto globalmente quanto nas subclasses abrangidas no SSRS-Prof, apesar de somente o F3 (*Assertividade e Desenvoltura Social*) ter apresentado uma tendência à significância estatística ($t_{(7)} = -1.87, p = .098$).

Quanto aos problemas comportamentais, percebe-se oscilação negativa dos níveis de comportamentos externalizantes e internalizantes, e positiva no escore global e de hiperatividade, segundo avaliação das professoras, porém não foram mudanças significativas do ponto de vista estatístico. Finalmente, após os pais terem participado da intervenção, as crianças do GE3 mostraram um crescimento altamente significativo do ponto de vista estatístico no desempenho acadêmico, tanto globalmente ($t_{(7)} = -5.63, p = .000$) quanto nas escalas de *Aritmética* ($t_{(7)} = -5.75, p = .000$) e *Leitura* ($t_{(7)} = -5.41, p = .001$).

Grupo Controle (GC). Como mostra a Tabela 20, em relação ao repertório de habilidades sociais, a *Prova T* mostrou uma tendência à significância estatística no escore global ($t_{(7)} = -2.08, p = .068$), com aumento nos valores médios na A2. Nos fatores específicos, nota-se uma leve oscilação negativa ao longo do tempo só nos escores do F1 (*Empatia-Afetividade*). Na avaliação das professoras também registrou-se uma tendência à significância no F4 (*Cooperação-Afetividade*; $t_{(7)} = -2.52, p = .033$) e variações, embora não significativas, nos outros fatores.

Os problemas de comportamento também pareceram ter oscilado positivamente, mas não de forma significativa ao longo do estudo, tanto no escore global quanto nas escalas específicas. Por fim, os resultados obtidos mostraram mudanças estatisticamente significativas no DA dos alunos, com escores médios superiores na A2, para o escore global ($t_{(7)} = -3.53, p = .006$) e para as escalas de *Escrita* ($t_{(7)} = -3.44, p = .007$) e *Leitura* ($t_{(7)} = -2.51, p = .033$).

Análise do impacto individual

A análise individual das mudanças confiáveis e clinicamente significativas (*Método JT*) das crianças do GE1, cujos pais e professores participaram da intervenção (GE1, n = 8), nos escores globais e fatoriais das escalas utilizadas para avaliar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico antes e depois dos programas está apresentada na Tabela 21.

Tabela 21

Mudança Confiável e Significância Clínica nos escores das crianças cujos pais e professores participaram da intervenção (GE1) por comparação entre a avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2)

Escala e subescalas	A1-A2							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
	PE1 DE1	PE1 DE4	PE2 DE1	PE3 DE1	PE4 DE1	PE5 DE3	PE6 DE4	PE7 DE2
SSRS-Criança								
Escore Global de HS	MPC	-	MPC	MPC*	-	MPC	-	-
HS/F1: Empatia-Afetividade	-	-	MPC	MPC*	-	MPC	-	-
HS/F2: Responsabilidade	-	-	MPC	MPC	-	MPC	-	-
HS/F3: Autocontrole-Civilidade	MPC	-	MPC	MPC	-	MPC	-	-
HS/F4: Assertividade	MPC	-	MPC	MPC	-	MPC	-	-
SSRS-Prof								
Escore Global de HS	-	-	-	MNC	-	-	-	-
HS/F1: Responsabilidade	-	-	-	MNC	-	-	-	-
HS/F2: Autocontrole	MNC	-	-	MNC	-	-	-	-
HS/F3: Assertividade-Desenv. Soc.	-	MPC	MPC	-	-	MPC	MPC	-
HS/F4: Cooperação-Afetividade	-	-	MNC	-	MPC	MNC	-	-
Escore Global de PC	MNC	-	-	MNC	-	-	-	-
PC/F1: Problemas externalizantes	MNC	-	-	-	-	-	-	-
PC/F2: Problemas de hiperatividade	-	-	-	-	-	-	-	-
PC/F3: Problemas internalizantes	-	-	-	MNC	MNC	-	-	-
TDE								
Escore Global de DA	-	-	-	-	-	-	-	-
DA/E: Escrita	-	-	-	-	-	-	-	-
DA/A: Aritmética	MPC	-	-	-	-	-	-	-
DA/L: Leitura	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota. HS: Habilidades Sociais; PC: Problemas Comportamentais; DA: Desempenho Acadêmico. MPC: Mudança Positiva Confiável (melhora); MNC: Mudança Negativa Confiável (piora); -: Ausência de Mudança Confiável; *: Mudança Clinicamente Significativa.

Como é possível observar na Tabela 21, nas três escalas utilizadas registraram-se alterações suficientemente robustas como para serem atribuída à intervenção. No caso do repertório de habilidades sociais, quando autoavaliado pelas próprias crianças todas as

mudanças confiáveis foram positivas (MPC), porém quando avaliado pelas docentes verificou-se maioria de pioras confiáveis (MNC). Na escala de problemas de comportamento as mudanças confiáveis foram negativas e no desempenho acadêmico houve só uma MPC. Além dessa leitura geral, interessa a descrição detalhada por escala, variável avaliada e participantes.

As Figuras 7, 8 e 9 apresentam os escores globais obtidos por cada uma das oito crianças do GE1 nas três escalas antes (A1) e imediatamente após (A2) a intervenção.

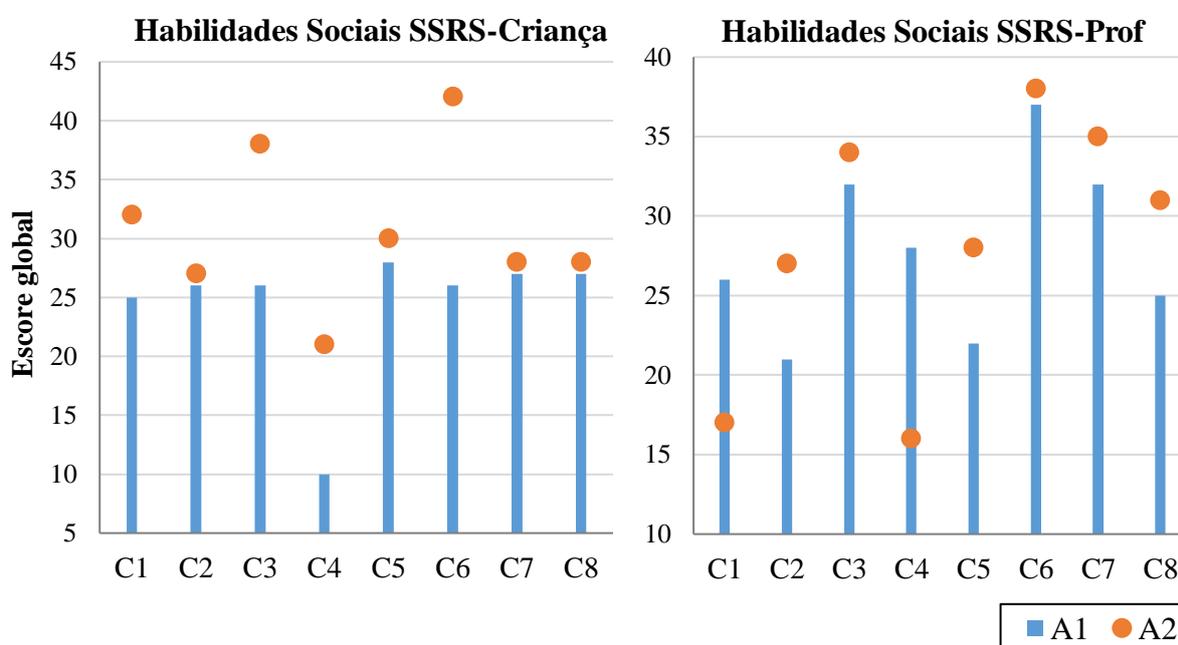


Figura 7. Escores globais em habilidades sociais segundo autoavaliação e avaliação pelos professores das oito crianças do GE1, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).

Como é possível observar na Figura 7, segundo autoavaliação todas as crianças melhoraram o repertório de habilidades sociais após o programa no qual participaram pais e professores, porém a melhora foi confiável na metade da amostra ($n = 4$). O crescimento nos escores globais das C1, C3, C4 e C6 foi o suficientemente robusto como para ser atribuído à

intervenção, sendo que a mudança da C4 apresentou, além disso, significância clínica. De acordo com a avaliação dos professores, por outro lado, as C1 e C4 apresentaram piora ao longo do tempo, sendo confiável só no caso da C4.

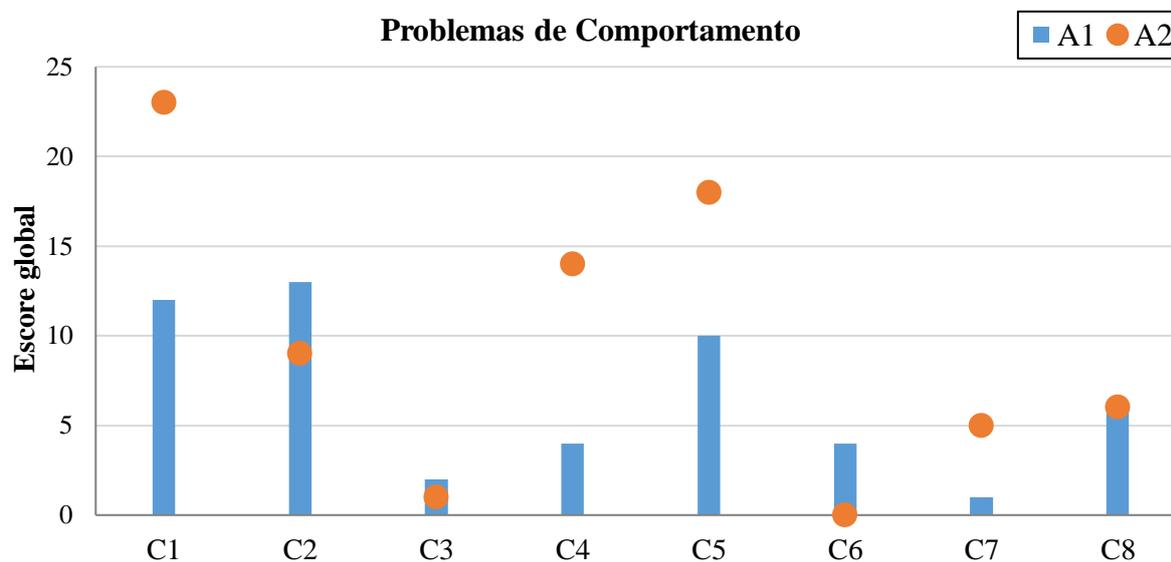


Figura 8. Escores globais em problemas comportamentais segundo avaliação dos professores das oito crianças do GE1, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).

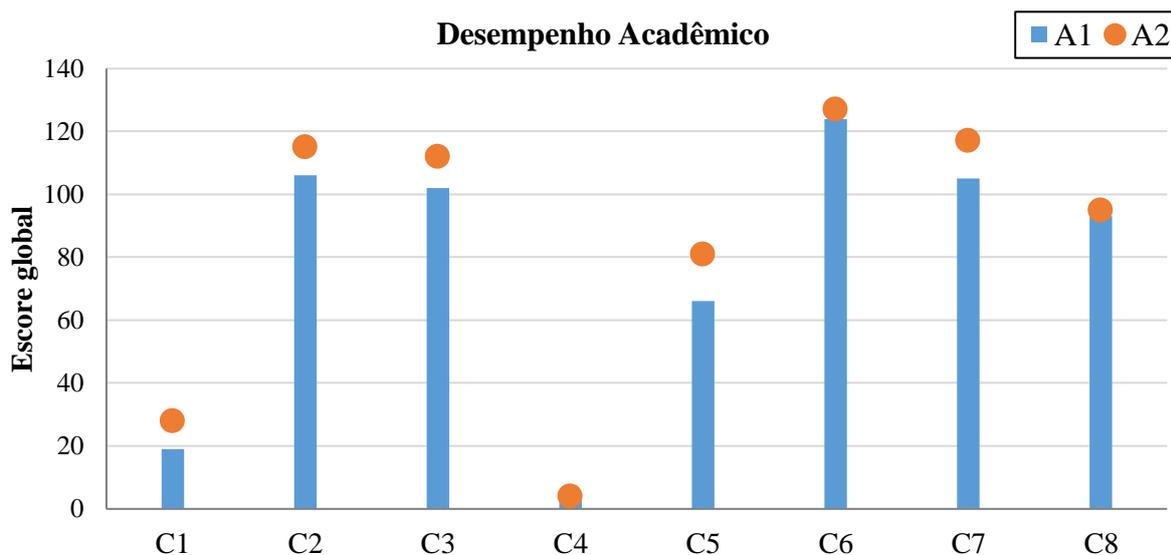


Figura 9. Escores globais em desempenho acadêmico das oito crianças do GE1, na avaliação pré-intervenção (A1) e pós-intervenção imediata (A2).

Em relação aos fatores específicos das escalas utilizadas para medir as habilidades sociais, na autoavaliação o *Escore Global*, o F3 (*Autocontrole-Civilidade*) e o F4 (*Assertividade*) registraram o maior número de crianças (n = 4, 50.00%) com MPC, e na avaliação por professores a maior ocorrência de MPC esteve no fator *Assertividade e Desenvoltura Social* (F3; n = 4, 50.00%). Na escala de problemas comportamentais não houveram MPC e dois participantes (25.00%) apresentaram MNC no *Escore Global* e no fator *Problemas Internalizantes* (F3). No TED, utilizado para estimar o desempenho acadêmico, somente um participante (C1) apresentou MPC, no fator *Aritmética* (F2).

Em relação aos participantes, a C8 foi a única que não apresentou nenhuma alteração suficientemente robusta para ser atribuída à intervenção (12.50%). Dentre as sete participantes que apresentaram algum tipo de MPC, três (C2, C5 e C7; 37.50%) tiveram somente uma melhora confiável, uma (C1; 12.50%) apresentou MPC em quatro escores, uma (C4; 12.50%) em cinco escores (todos de autoavaliação) e duas crianças (C3 e C6; 25.00%) melhoraram confiavelmente em seis fatores. A C4 apresentou, além de melhora confiável, significância clínica no *Escore Global* e no fator *Empatia-Afetividade* (F1), quando autoavaliadas, indicando que a melhora, atribuída à intervenção, foi suficientemente robusta para classificá-los em um grupo funcional. Chama a atenção, no entanto, a discrepância entre a autoavaliação da C4 e a avaliação pela professora, segundo quem as mudanças foram negativas (MNC) em vários fatores.

DISCUSSÃO

Com base nos objetivos propostos, primeiro são discutidos os resultados encontrados na análise do impacto dos programas sobre o próprio repertório (tanto dos docentes quanto dos pais), incluindo a discussão dos dados descritivos e das comparações grupais e individuais. Posteriormente são discutidos os resultados obtidos ao avaliar o impacto desses programas sobre o repertório infantil, considerando dados descritivos e de comparação grupal. Finalmente, discutem-se aspectos metodológicos associados à elaboração e implementação dos programas na amostra de participantes.

Impacto do PHS-Prof sobre o repertório docente

Análise descritiva do repertório inicial

Em relação às características sociodemográficas da amostra, no estudo participaram somente professoras, todas com graduação e sete delas com pós-graduação concluída, variando o tempo de docência de seis a 32 anos de trabalho. A classe econômica mais representativa segundo dados fornecidos pelo CCEB foi B1, a 3ª numa classificação de oito classes (mais alta a mais baixa), à qual pertence 9.60% da população brasileira, de acordo com levantamento realizado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2010).

Quanto ao gênero, a presença exclusiva do gênero feminino na equipe docente poderia representar um viés nos resultados encontrados no presente estudo, dada as evidências na literatura a respeito das diferenças no repertório de habilidades sociais entre homens e mulheres (e.g., Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa, & De Oliveira, 2010; Fonseca & Carvalho, 2016). No entanto, como mostra o estudo realizado por Pereira (2013), com o título “Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável”, esta situação é comum na educação brasileira, na qual expectativas socialmente definidas exercem um papel importante na escolha profissional. Considerando a dificuldade de controlar tais variáveis ao planejar uma intervenção no âmbito

educacional, seria relevante analisar o possível impacto moderador delas, aumentando assim a validade interna dos programas. De acordo com o conceito de variável moderadora, uma variável qualitativa ou quantitativa afetaria a direção e/ou a força da relação entre uma variável independente e uma dependente (Baron & Kenny, 1986). Análises nessa direção constituem um desafio na área, como já apontado por Casali-Robalinho (2013), após verificar a influência de fatores sociodemográficos sobre as habilidades sociais e os problemas de comportamento de crianças escolares.

Em relação ao repertório social das professoras, os resultados mostraram correlação significativa, forte e positiva entre os escores das duas escalas utilizadas (IHS-Del-Prette e IHSE-Prof), indicando que na medida em que aumentam os valores de habilidades sociais, crescem também os escores em habilidades sociais educativas e vice-versa. Pesquisas realizadas anteriormente poderiam explicar essa relação, porém dentro do contexto parental, podendo supor efeito similar no contexto escolar. Cia, Pereira, Del Prette, e Del Prette (2007), por exemplo, encontraram correlação positiva entre escores fatoriais do IHS-Del-Prette e medidas de envolvimento materno, concluindo que as habilidades sociais encontram-se na base desse envolvimento efetivo das mães com seus filhos. Gomide, De Salvo, Pinheiro, e Sabbag (2005) observaram superioridade na média geral das famílias com práticas parentais positivas (medidas pelo IEP) em quase todos os fatores do IHS-Del-Prette.

Especificamente quanto ao repertório de **habilidades sociais**, o comportamento habilidoso que teve maior frequência entre os professores foi *Se estou sentindo-me bem (feliz), expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades*, que pertence à classe de habilidades sociais de expressão de sentimento positivo. Este resultado é coerente com o estudo de Corrêa (2008), no qual o fator de autoafirmação na expressão de sentimento positivo destacou-se como repertório com resultado mais elevado entre professores de escola pública que participaram.

Por outro lado, o maior déficit se mostrou no fator *assertividade de autoexposição social*, que inclui três itens que indicam habilidades de expor o próprio ponto de vista ao discordar de uma afirmação, fazer perguntas esclarecedoras quando há falhas de compreensão, ou defender alguém injustiçado. O programa de treinamento considerou esses déficits, objetivando melhorar a proficiência de emissão dessas habilidades sociais.

O item específico que teve menor frequência entre os professores foi *Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, consigo abordá-la para iniciar conversa*ção. Além do possível déficit pessoal entre as professoras, pode ser cogitada outra hipótese: influência cultural sobre o comportamento de cortejo. Uma pesquisa online realizada por pesquisadores da *Loyola Marymount University* em Los Angeles (Mills, Janiszewska, & Zabala, 2011), na qual participaram 87 heterossexuais, mostrou que 93% das mulheres preferem ser convidadas a sair, e 83% dos homens prefere convidar uma mulher para sair. Segundo o estudo, em média, os homens convidaram a quatro mulheres no último ano, enquanto a maioria das mulheres não convidou ninguém no período. Com resultados similares, no estudo feito por Barbosa (2008) sobre diferenças culturais e sexuais em população brasileira e italiana, os homens tomaram a iniciativa para o primeiro encontro em aproximadamente 70% dos casos. Aparentemente, as culturas ocidentais mantêm uma expectativa maior sobre o gênero masculino no que respeita à proposta verbal direta diante do interesse de conhecer alguém. No entanto, a mulher poderia ter o controle do flerte¹¹ por meio da linguagem corporal e diversos comportamentos não-verbais, que despertam a atenção inicial do homem ou sinalizam interesse (Moore, 1985), comportamentos estes que tornam alguém do sexo oposto mais atraente (Clark, 2008).

Quanto ao repertório de **habilidades sociais educativas** dos professores, o fator que concentrou o maior grupo no nível superior foi *organizar o ambiente físico*, que se refere a

¹¹ No texto original, o autor (Moore, 1985) utiliza o termo *courtship*, traduzido aqui como flerte.

comportamentos por meio dos quais eles criam espaços bem planejados e organizados, garantindo uma atmosfera positiva e de apoio na sala de aula. Modificar a posição das cadeiras/carteiras a fim de facilitar contato entre os alunos, realizar atividades em grupo, criar estratégias de entrosamento para evitar isolamento de alunos, levar os alunos para atividades em outros ambientes ou então alterar o próprio ambiente da sala de aula são alguns dos comportamentos incluídos nesse fator. Tal achado difere do estudo realizado por Rosin-Pinola (2009), onde as professoras apresentaram déficit em arranjar ambiente físico, organizar materiais e explorar recursos lúdicos. Ambas pesquisas, no entanto, utilizaram diferentes métodos de avaliação: enquanto no presente estudo aplicou-se uma escala de autorelato, Rosin-Pinola (2009) se baseou em medidas de observação por meio de filmagens. Conforme mencionam Viecili e Medeiros (2002), a observação direta é um recurso valioso para analisar a relação professor-aluno, tendo percepção real do que ocorre na sala de aula. Discute-se, então, a possibilidade de desajustabilidade social, conforme descrito por Richaud de Minzi e Lemos (2006), entre as respostas dadas pelos professores que participaram do presente estudo.

Essa hipótese ainda se torna mais forte ao considerar o elevado nível de problemas comportamentais das crianças participantes, avaliadas pelos próprios docentes. Segundo Weinstein e Mignano (2007; citados por Kostelnik *et al.*, 2016), “o ambiente físico no qual as crianças brincam e aprendem está muito relacionado à presença ou à ausência de comportamentos disruptivos. Muitos problemas disciplinares em sala de aula podem ser atribuídos diretamente à disposição e à escolha dos móveis e materiais” (p. 244).

Especificamente, a habilidade que os professores afirmam realizar com maior frequência foi *Faço perguntas aos alunos para verificar sua aprendizagem sobre o tema que acabei de explicar*. Seria interessante, entretanto, conhecer o tipo de perguntas que são realizadas, além da frequência com que os professores emitem esse comportamento. É possível pensar, por exemplo, na emissão da pergunta “*vocês entenderam?*”, ouvida frequentemente

dentro de uma sala de aula e que exige uma resposta dicotômica (sim ou não). Embora um não como resposta mostra realmente a falta de compreensão, crianças podem dizer que entenderam simplesmente por vergonha, medo à reação do professor ou, então, com um objetivo paralelo (passar para outro tema ou sair para o intervalo, por exemplo).

Por outro lado, a habilidade que os professores parecem emitir menos é *Como forma de avaliação, faço um breve resumo dos comportamentos de cada grupo ou da classe após uma atividade*. Esse dado é coerente com a pesquisa realizada por Rosin-Pinola (2009), na qual uma das professoras participantes também apresentou déficit no comportamento de “resumir comportamentos emitidos”. De acordo com Del Prette e Del Prette (2008^a), se espera que os educadores organizem, de forma verbal, comportamentos previamente apresentados pelos educandos.

Análise do impacto grupal

Comparação inter-grupos. Os resultados mostraram diferenças entre os grupos controle e experimental, nos escores globais e em alguns escores fatoriais de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, na A1 e A2. As professoras que não participaram da intervenção (DC) mostraram escores significativamente maiores já ao iniciar o estudo, tanto nos escores globais do IHS-Del-Prette e IHSE-Prof quanto no fator *cultivar afetividade, apoio e bom humor*. Conforme apontado, uma das suposições da *Prova T* é a homogeneidade das variâncias em cada uma das condições experimentais (Field, 2011). Devido à variância inicial entre os dois grupos, os dados do presente estudo deveriam, por tanto, ser considerados de forma cautelosa.

Na A2, no entanto, as diferenças nos escores globais de ambas as escalas (IHS-Del-Prette e IHSE-Prof) deixaram de ser significativas do ponto de vista estatístico; no fator *cultivar afetividade, apoio e bom humor* os grupos continuaram sendo estatisticamente diferentes,

embora a magnitude dessa diferença tenha diminuído ao longo do tempo; e no fator *dar instruções sobre atividade* as diferenças apareceram após a intervenção, com escores significativamente menores no grupo de DE. Esses dados mostram o efeito da intervenção e, no caso do fator *dar instruções sobre atividade*, da possível influência do autoconhecimento na visão behaviorista (Skinner, 1993 [1953]), que será abordado posteriormente.

Comparação intra-grupos. Considerando mudanças ao longo do programa, o grupo de DE aparentou mais fatores com oscilações positivas, sendo várias delas significativas do ponto de vista estatístico. Já o grupo de DC, embora com algumas oscilações positivas, somente apresentou tendências à significância em três fatores específicos (*assertividade de autoexposição social* e *assertividade afetivo-sexual* do IHS-Del-Prette, e no fator *reprovar, restringir e corrigir comportamentos* do IHSE-Prof). Tais resultados confirmam as evidências da literatura sobre os efeitos positivos dos THS sobre o repertório social das professoras (e.g., Correa, 2008; Rosin-Pinola, 2009; Vila, 2005).

Especificamente em relação ao grupo experimental (DE), de forma geral, verificou-se um efeito retardado da intervenção, com aumento significativo da frequência de emissão de comportamentos habilidosos nos meses posteriores à intervenção, detectados na A3 (*follow-up*). Uma possibilidade para esse achado refere-se à sobrecarga dos professores durante o período escolar. As numerosas responsabilidades atreladas à função docente, incluindo a organização e participação de eventos escolares (como a homenagem para o dia das mães e a festa junina), poderia interferir na internalização e generalização imediata do aprendido durante a intervenção. A sobrecarga da função e o desgaste diário, advindos de mudanças sociais e familiares, foi um ponto relatado pelos professores em diversas sessões, principalmente ao discutir a implementação das TC. Aliás, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a profissão docente como uma das mais estressantes e desgastantes, com

repercussões na saúde física, mental e, também, no desempenho profissional (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, & Silva, 2006).

O único fator que apresentou aumento estatisticamente significativo entre a A1 e A2 foi *cultivar afetividade, apoio e bom humor*, do IHSE-Prof, que envolve habilidades como apoiar o aluno diante das dificuldades, conversar com os alunos, perceber o estado de ânimo deles, ajuda-los a encontrar soluções aos problemas, fazer uso do lúdico e humor, brincar com eles, demonstrar compreensão e solidariedade. Essa classe foi a primeira habilidade social educativa treinada, na 9ª sessão do PHS-Prof, porém mencionada em variadas sessões, por envolver outras habilidades (como comunicação e empatia) e funcionar como pré-requisito para as outras habilidades sociais educativas.

Na comparação A1-A3 ou A2-A3, por outro lado, diversos fatores mostraram significância estatística. Quanto às habilidades sociais, medidas pelo IHS-Del-Prette, as professoras aumentaram significativamente na A3 a frequência de habilidades de *assertividade na autodefesa e assertividade de autoexposição social*, com tendência à significância no fator *assertividade afetivo-sexual*. Nota-se claramente o efeito do PHS-Prof sobre a classe assertividade, que se refere à defesa dos próprios direitos de forma direta e adequada sem violar os direitos das outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2001). Em um dos estudos pioneiros na área, Del Prette e Del Prette (1997) verificaram, após a implementação do Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), um aumento na maioria dos itens do IHS-Del-Prette, incluindo habilidades de conversação, expressar opinião, elogiar e agradecer elogios, falar em público, expressar sentimento, fazer perguntas, expressar desagrado, reclamar direitos, manejar críticas, relacionar-se com o sexo oposto.

Quanto às habilidades sociais educativas, medidas pelo IHSE-Prof, houve uma tendência à diferença significativa no escore global, e aumento significativo de frequência nos escores do fator *reprovar, restringir e corrigir comportamentos*. A análise de filmagens

realizadas por Del Prette e Del Prette (1997) após a intervenção (PRODIP) mostraram, ademais, uma redução na frequência das subclasses mais punitivas de reprovar desempenhos (como rejeitar desempenho, ridicularizar o aluno e antecipar consequências indesejáveis), bem como aumento na frequência de reações “mais brandas” (como pedir reelaboração, questionar, corrigir o desempenho do aluno e ignorar tentativa de participação) na maioria dos professores.

Além dessas diferenças estatisticamente significativas, na maior parte dos casos verificou-se oscilação positiva de escores, mostrando indícios do impacto do programa. No entanto, também foram registradas oscilações negativas, embora não significativas, de escores médios no grupo de DE em três fatores do IHS-Del-Prette (*conversação e desenvoltura social; expressão de sentimento positivo e assertividade de autoexposição social*) e nos três fatores da escala 1 do IHSE-Prof (*dar instruções sobre atividade; selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos e organizar o ambiente físico*), principalmente na comparação entre A1 e A2. Tal achado difere de Rosin-Pinola *et al.* (2017), que encontraram diferenças significativas entre a avaliação pré-pós de um programa aplicado com duas turmas de professores apresentando, a turma B, melhoras significativas em todos os fatores do IHSE-Prof.

Uma hipótese para este achado pode estar associada ao autoconhecimento, que segundo Skinner (1993 [1953]) permite ao indivíduo se comportar discriminadamente. O contato com as perguntas, incluídas nas primeiras avaliações, bem como com o conteúdo apresentado durante as sessões de intervenção no caso do grupo experimental, podem ter propiciado uma situação de autoconhecimento em aspectos específicos do repertório social, assim como a possibilidade de discriminarem melhor seus desempenhos. Dessa forma, as professoras podem ter sido mais exigentes consigo mesmas ao responder as perguntas nas avaliações posteriores (Tourinho, 1995). Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, e Rosin-Pinola (2008), que também identificaram redução em alguns escores após a intervenção, pensaram no fato dos instrumentos serem de auto-relato como possível explicação. Para as pesquisadoras, ao se

avaliarem, os participantes podem ter superestimado seus desempenhos na avaliação inicial, e a intervenção pode ter aumentado o autoconhecimento e a capacidade de discriminar seus próprios comportamentos diante das demandas. Weber *et al.* (2006) chamam isso de comportamentos de discriminação, no sentido de passar a perceber (“ter consciência de”) algo que antes não era notado, também detectado entre as mães participantes do Programa de Qualidade de Interação Familiar. Inclusive, os programas buscam ajudar os participantes a descreverem funcionalmente seus comportamentos, contribuindo assim para uma avaliação mais rigorosa após a intervenção.

Análise do impacto individual

Os resultados de análises mostraram que a maior parte das melhoras no repertório social (de habilidades sociais e habilidades sociais educativas) suficientemente robustas para serem atribuídas à intervenção, consideradas mudanças positivas confiáveis (MPC) registraram-se nos meses posteriores à finalização do programa. Isto confirma o efeito tardio da intervenção, apontado anteriormente.

Assim como nas comparações grupais, o maior número de MPC ocorreu entre a A2 e A3 e nos fatores *assertividade de autoexposição social* do IHS-Del-Prette e *reprovar, restringir e corrigir comportamentos* do IHSE-Prof. Por outro lado, no fator *organizar o ambiente físico* não há registros de MPC entre as participantes, fato que pode estar associado à linha de base, já com escores elevados segundo se autoavaliaram as professoras na A1. Outra hipótese poderia ser as limitações apresentadas oralmente pelas docentes nas sessões em relação à falta de disponibilidade de diversos ambientes físicos na instituição, ou então à falta de materiais ou espaço dentro da sala que possibilitem a alteração do ambiente.

Em relação a dados individuais, entre a A1 e A2 a **DE1** apresentou MPC nos fatores *conversação e desenvoltura social* (IHS-Del-Prette) e *expor, explicar e avaliar de forma interativa* (IHSE-Prof). Para discutir tais resultados adequadamente, torna-se importante

apresentar as narrativas dos participantes para além dos resultados quantitativos, como apontam Abreu-Lima *et al.* (2010). Ao finalizar a intervenção, a DE1 afirmou “*Percebi que procuro me policiar para não reforçar o negativo, buscando resgatar aquele aluno que apresenta dificuldade tanto no seu aprendizado quanto no seu desenvolvimento social. Eu aprendi a ser mais tolerante*”. Embora no relato não estejam sendo contemplados diretamente aqueles fatores nos quais houve MPC entre A1 e A2, a mudança pode ter ocorrido de forma indireta. A automonitoria e maior preocupação pelos alunos relatada pela DE1 podem ter aumentado a proximidade com os alunos, levando-a a melhorar estratégias de avaliação; e o fato de ter se tornado mais tolerante com os demais pode ter influenciado as habilidades de desenvoltura e conversação.

Por outro lado, entre a A1 e A2 a **DE3** apresentou MNC em vários fatores, porém entre a A2 e A3 foi a participante que apresentou mais melhoras que podem ser atribuídas à intervenção (MPC). Esses resultados mostram uma queda nos escores durante a intervenção e um aumento nos meses posteriores ao programa, sendo uma hipótese a situação particular dessa participante, que fez o treinamento durante os últimos meses de gravidez, anunciando em mais de uma ocasião as alterações emocionais e comportamentais que estava sentindo. Imediatamente após a intervenção, a participante declarou “*Percebi que penso duas vezes antes de falar alto com as crianças...*”; entretanto, na avaliação *follow-up* a docente admitiu mudanças em variados aspectos e contexto, ao dizer “*Tenho mais paciência com os meus alunos, principalmente quando eles fazem algo errado, antes eu era muito explosiva, eles se interessam bastante e acalmaram também. Meus parentes me falam que tenho mais calma*”.

Impacto do PHS-Pais sobre o repertório parental

Análise descritiva do repertório inicial

Em relação às características sociodemográficas da amostra, houve predomínio de mães participando, enquanto representantes das crianças, situação também relatada por numerosos

pesquisadores (Abreu-Lima *et al.*, 2010; Bolsoni-Silva, 2007; Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Brasil & Cia, 2013; Fernandes *et al.*, 2009; Ferreira *et al.*, 2016; Pinheiro *et al.*, 2006; Weber *et al.*, 2006). Isto mostra o maior envolvimento das figuras maternas na educação dos filhos, ponto que aparece como alvo de preocupação em diversas pesquisas, que estudam a influência do envolvimento paterno no desenvolvimento social (e.g., Cia & Barham, 2009a) e acadêmico (e.g., Cia, Mazo, & Barham, 2004; Engle & Breaux, 1998) dos filhos. Segundo Cia e Barham (2009a), uma maior frequência de participação do pai nos cuidados e atividades escolares, culturais e de lazer do filho estaria correlacionada com um repertório de habilidades sociais mais elaborado e menor nível de problemas comportamentais. O envolvimento do pai também tem sido relacionado positivamente com o desenvolvimento intelectual do filho (Engle & Breaux, 1998) e, diretamente, com o desempenho acadêmico dele (Cia *et al.*, 2004). Percebe-se, portanto, a importância de programas que incluam estratégias para aumentar a participação das figuras paternas nas intervenções.

Quanto ao nível educativo, somente uma mãe informou ter feito graduação, enquanto 18 participantes declararam ter feito até o ensino médio (60.00%) e 11 cursaram só até o ensino fundamental (37.70%). Abreu-Lima *et al.* (2010) também encontraram uma amostra pouco escolarizada, na qual só 3.10% tinham nível superior, como no presente estudo. Questiona-se, ainda, a representatividade desses dados, pois uma quantidade considerável de pais mostrou interesse em participar, porém o alto nível de analfabetismo dificultou a compreensão das avaliações e intervenções, levando-os a desistir nas primeiras fases do estudo. De acordo com dados fornecidos pelo município (PPP, 2016), aproximadamente 32% dos pais e 40% das mães terminaram o ensino fundamental, e apenas 26% dos pais e 24% das mães concluíram o ensino médio.

A classe econômica mais representada neste estudo, segundo avaliação feita por meio do Critério Brasil CCEB foi C2, a 6ª numa classificação de oito classes (da mais alta à mais baixa) e representada por 23.20% da população brasileira, de acordo com um levantamento realizado em 2010 pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2010). Tal resultado coincide com os dados fornecidos pelo município (PPP, 2016), as famílias das crianças que estudam nas escolas municipais são de baixa renda, com aproximadamente 67% dos agentes parentais recebendo até dois salários mínimos e vinculados à indústria e trabalhos rurais.

Em relação ao repertório de **habilidades sociais** dos pais, medido pelo IHS-Del-Prette, os fatores *expressão de sentimento positivo* e *assertividade de autodefesa* foram os que reuniram maior número com um repertório superior. A amostra participante se avaliou como tendo facilidade para expressar sentimentos positivos por meio de gestos, elogios, palavras de carinho ou, então, agradecendo. Inclusive, o comportamento habilidoso que teve maior frequência entre os pais foi *quando um de meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou muito, eu o elogio pelo seu sucesso*. Nota-se que, tanto na amostra de docentes quanto na de professoras, o item mais frequente pertence ao fator de expressão de sentimento positivo, mostrando recursos nessa área. Ademais, a maior parte dos pais foi avaliada como dispendo de recursos comportamentais para defender um direito, expressar aborrecimento, desagrado ou discordância.

O gênero, no entanto, poderia estar influenciando tais resultados. Diversos estudos constatarem escores significativamente maiores em expressão de sentimentos positivos entre as mulheres (Bolsoni-Silva *et al.*, 2010), porém há controvérsias em relação às habilidades de expressão de sentimentos negativos e defesa de direitos. Na pesquisa realizada por Fonseca e Carvalho (2016), os homens relataram maiores habilidades para expressarem seu ponto de vista defendendo os seus direitos, quando comparados as suas esposas. Bolsoni-Silva (2003), por

outro lado, em estudo com foco na função parental identificou diferenças na forma como pais e mães se relacionam com os filhos, com médias estatisticamente superiores nas mães nas habilidades sociais educativas de comunicação (iniciar e manter conversação, fazer perguntas) e de expressividade (de sentimentos positivos e negativos e de opiniões).

Por outra parte, o fator *assertividade afetivo-sexual*, **normativamente o fator mais difícil para a maior parte das pessoas**, parece ser o mais deficitário entre as participantes do presente estudo. **Aliás, a comparação da autoavaliação de habilidades sociais entre agentes educativos, considerando o escore possível em cada um dos fatores do IHS-Del-Prette, mostrou que esse foi o único fator no qual a média grupal foi inferior ao 50% possível, tanto em pais quanto em professores.** Habilidades como conversar naturalmente frente a desconhecidos, se apresentar, abordar alguém para conhece-lo ou tomar a iniciativa de expressar sentimentos parecem não estar tão desenvolvido na amostra de agentes educativos. Ainda assim, **foi o único fator no quais os pais participantes se avaliaram de forma mais positiva que os professores.**

Em concordância com isso, e assim como aconteceu entre os professores participantes, o item que teve menor frequência foi *Se estou interessado(a) em uma pessoa para relacionamento sexual, consigo abordá-la para iniciar conversação*. Conforme apresentado, poderia haver uma influência cultural sobre o comportamento afetivo-sexual, com expectativas maiores sobre a figura masculina quando se pensa em abordar e tomar a iniciativa para um relacionamento (Barbosa, 2008; Mills *et al.*, 2011).

Em relação ao repertório de **habilidades sociais educativas** dos pais segundo autoavaliação (IHSE-Pais), o fator que concentrou o maior grupo no nível superior foi *induzir disciplina*, que inclui comportamentos por meio dos quais eles estimulam os filhos a pensar sobre comportamentos e valores desejáveis, conforme Del Prette e Del Prette (2008a). A maior parte dos pais considerava, antes de começar o programa, possuir repertório para estabelecer regras mostrando os efeitos delas, fazer perguntas ao filho para leva-lo a pensar e refletir,

utilizar modelação comportamental, etc. Questiona-se, ainda, a influência da natureza do inventário utilizado, que avalia frequência e não proficiência (qualidade) na emissão dos comportamentos, bem como a noção corrente sobre disciplina, que supõe o comportamento do agente educativo com pouca consideração pelo comportamento do educando, como se fosse automaticamente resultado do desempenho do educador. Que um pai afirme emitir uma habilidade específica com muita frequência não significa necessariamente que o faça de forma adequada nem que gere resultados esperados no comportamento do filho. Tais aspectos podem ter gerado um efeito inicial de teto, mascarando mudanças funcionais que não se traduzem em frequência.

Além disso, no nível deficitário, o grupo de habilidades mais representativa foi a do fator *demonstrar afeto e atenção* aos filhos. Segundo os resultados, os pais admitiriam apresentar dificuldades em comportamentos como retribuir atenção ou gentileza recebida, demonstrar carinho e troca afetiva, valorizar/elogiar comportamentos desejáveis do filho, perceber quando está feliz e satisfeito. No entanto, um dos itens pertencentes a esse fator - *Quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade* - foi o mais frequente entre os participantes. Isso poderia indicar recursos parentais usados em habilidades associadas a apoiar os filhos nos momentos difíceis, porém subutilizados em situações positivas, na ausência desse tipo de demandas.

Especificamente, a habilidade que os pais afirmam realizar com menor frequência foi *Seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo*. Uma possível explicação para este achado encontra-se nas características socioeconômicas da amostra, que inclui nível de escolaridade e a classe econômica. Possivelmente, o baixo nível de escolaridade dos pais, os poucos recursos econômicos das famílias e a baixa valorização pelo estudo, demonstrada oralmente durante o programa, poderiam contribuir nessa dificuldade dos pais emitirem tal habilidade com frequência.

Em relação ao repertório de **habilidades sociais educativas** dos pais segundo os próprios filhos, avaliado pelo PAP, a maior parte possui um repertório médio. As habilidades que as crianças consideram serem mais frequentes foram três: *Meu pai/mãe me elogia*, *Meu pai/mãe conversa comigo* e *Quando faço/digo uma coisa legal, meu pai/mãe me fala que ficou feliz com isso*. Esses dados são contrários à autoavaliação dos próprios pais, que se mostraram mais críticos em relação à própria ação parental. É possível que haja uma discrepância percebida pelos pais entre expectativas e realidade da própria função, entre o que eles gostariam de fazer mais e o que estão fazendo ou que gostariam de fazer de forma diferente, ponto que foi apontado em diversas ocasiões durante as sessões. Os filhos, por outro lado, ao não terem acesso a essa discrepância entre expectativa e realidade percebida pelos pais, poderiam estar hipervalorizando a ação parental.

Por outro lado, a habilidade que as crianças consideram ser menos praticada pelos pais é *Quando faço/digo uma coisa errada, meu pai/mãe me tira o que eu gosto (por exemplo: celular, sair de casa, assistir TV, brincar etc.)*. Isso poderia estar mostrando um maior uso de punições positivas (apresentar estímulos que o filho não deseja) do que negativas (retirar estímulos que são desejados pelo filho) por parte dos pais. As características socioeconômicas da amostra seriam uma possível explicação desse achado, pois a literatura aponta a pobreza e as características associadas a ela (como desemprego, estresse e baixo nível educativo) como fatores de risco para o desenvolvimento de práticas disciplinares abusivas por parte dos pais (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Outra hipótese explicativa poderia estar na maior necessidade de monitoramento ao aplicar punições negativas, pois os pais deveriam controlar o cumprimento da regra punitiva (tempo sem celular ou TV, por exemplo), caso contrário, a regra se tornaria inconsistente e a consequência para o comportamento infantil seria negativa. Por isso, como apontam Weber *et al.* (2006), pais devem ser instruídos em relação ao uso de punições inadequadas.

Análise do impacto grupal

Comparação inter-grupos. De acordo com os resultados obtidos, as diferenças estatisticamente significativas apareceram somente no escore global do IHS-Del-Prette na fase A2, com maiores pontuações entre os pais experimentais (PE). Após a intervenção também detectou-se uma tendência à significância no fator *conversação e desenvoltura social*, com maiores escores no grupo de PE. Por outro lado, na A1 apareceu uma tendência à significância no fator *assertividade de autoexposição social*, com escores iniciais mais elevados entre os PC, diferença que inverteu-se na A2, embora não de forma significativa. Esses dados estariam evidenciando o impacto do programa sobre o repertório social dos pais participantes das sessões, como verificado nas análises intra-grupais.

Comparação intra-grupos. Considerando mudanças ao longo do programa, as análises mostraram predomínio de diferenças estatisticamente significativas e oscilações positivas em todos os escores (globais e fatoriais) entre o grupo de PE, quando comparado ao grupo de PC, que somente mostrou uma tendência à significância no fator *assertividade de autodefesa*, aumentando na A2.

No grupo experimental (**PE**) todas as diferenças significativas indicaram melhora nos escores após a intervenção ($A1 < A2$). Especificamente, no IHS-Del-Prette as diferenças foram significativas no escore global e nos fatores *assertividade de autoexposição social* e *assertividade afetivo-sexual*. A melhora no fator *assertividade afetivo-sexual*, que tinha sido o mais deficitário na avaliação inicial, confirma o impacto sobre esse aspecto do repertório dos pais, principalmente considerando a afirmação de Cozby (2006), de que quando o repertório inicial dos participantes é muito baixo, uma intervenção focada nesses déficits teria alta probabilidade de trazer impactos positivos no desenvolvimento dos participantes. Ademais,

apresentou-se uma tendência à melhora significativa no fator *expressão de sentimento positivo*, mostrando ganhos nesse aspecto como decorrência do programa.

No IHSE-Pais as diferenças que mostraram melhora na frequência de habilidades sociais educativas foram significativas só no escore global e em dois fatores específicos: *estabelecer limites*, *corrigir*, *controlar*, que envolve as tentativas por restringir os comportamentos indesejáveis dos filhos, e *conversar/dialogar*, que inclui comportamentos de aproximação, conversação e diálogo com os filhos. Também houve tendência à significância no fator *demonstrar afeto e atenção*, no qual tinham se alocado a maior parte de pais no nível deficitário ao início do estudo. Conforme apontam Pacheco, Teixeira e Gomes (1999), os pais e as mães precisam ser responsivos com seus filhos, garantindo afeto, atenção e carinho, e devem estabelecer limites de formas não agressivas. As habilidades sociais educativas relacionadas ao estabelecimento de limites e correção de forma adequada, aumentando a frequência e qualidade do diálogo, afeto e atenção foram amplamente treinados no presente estudo, conforme a demanda dos pais, justificando os resultados encontrados nessa direção. Da mesma maneira, Weber *et al.* (2006) detectaram, após a intervenção, mudança nos métodos escolhidos pelos pais para consequenciar comportamentos inadequados, utilizando formas mais adequadas e menos danosas, como o ignorar ou conversar no lugar de gritar e dar bronca, marcando assim a diminuição de palmadas. Rocha *et al.* (2013) também detectaram melhora em uma subclasse pertencente à classe Estabelecer limites e disciplina, relacionada a Descrever/justificar comportamentos desejáveis. No presente programa evidenciou-se a possibilidade de estabelecer limites valendo-se de estratégias claramente mais positivas.

No IHSE-Pais também verificou-se oscilação positiva em todos os fatores, com exceção do fator *induzir disciplina*, cujo escore médio apresentou uma leve queda na A2, não significativa. Duas possíveis explicações para este achado são: (1) o fato da maior parte dos pais terem se avaliado inicialmente (A1) no nível superior, aumentando a possibilidade de

“efeito teto” entre os resultados; e (2) o autoconhecimento na visão behaviorista, conforme mencionado anteriormente. As sessões e inventários aos quais tiveram acesso durante a intervenção podem ter gerado maior autoconhecimento, fazendo com que os pais discriminem mais comportamentos habilidosos e não habilidosos, tornando-se mais críticos em relação à avaliação do seu próprio desempenho, de acordo com Bolsoni-Silva e Borelli (2012). Rocha e Carvalho (2001) apontam, entretanto, que o autoconhecimento dos pais é fator importante na modificação de suas habilidades sociais educativas e da interação com os filhos.

No PAP, apesar dos escores terem oscilado positivamente, mostrando que as crianças podem ter notado leves melhoras no repertório de habilidades sociais educativas dos pais após a intervenção, possivelmente ainda não tenham percebido mudanças robustas no desempenho dos pais ou as sutilezas de funcionalidade como para as diferenças serem estatisticamente significativas. Talvez uma avaliação *follow-up* desse repertório poderia mostrar resultados mais claros, considerando as evidências de efetividade dos programas de intervenção com pais no aumento de práticas parentais positivas (Bolsoni-Silva *et al.*, 2000; Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Coelho & Murta, 2007; Pinheiro *et al.*, 2006) e redução de práticas parentais negativas (Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Rios, 2006) presentes na literatura.

Análise do impacto individual

As análises individuais realizadas com os PE mostraram melhoras suficientemente robustas como para serem atribuídas à intervenção (MPC) nos escores globais das três escalas, sendo que no IHS-Del-Prette e PAP, quatro participantes (28.60%) apresentaram melhoras confiáveis e no IHSE-Pais somente um pai (7.10%) teve melhora favorável em termos de habilidades sociais educativas. O fato do IHSE-Pais apresentar somente práticas positivas, sem

lidar com práticas negativas, poderia explicar tais resultados, além do efeito teto por autovalorização dessas habilidades já na primeira avaliação.

Em relação aos fatores específicos, a maior ocorrência de melhoras confiáveis esteve no fator *conversação e desenvoltura social*, dentre as habilidades sociais, e no fator *demonstrar afeto e atenção*, dentre as habilidades sociais educativas. Chama a atenção a diferença nos resultados encontrados entre a comparação grupal e individual, talvez devido à natureza das análises realizadas. Enquanto a Prova T avalia significância estatística por escores grupais, o Método JT identifica se as mudanças observadas podem ser atribuídas aos procedimentos de intervenção (índice de mudança confiável) e se os participantes atingiram os padrões esperados de melhora ou recuperação (significância clínica). As melhoras nas habilidades de *conversação e desenvoltura social*, e *demonstrar afeto e atenção* poderiam ser atribuídas, portanto, ao PHS-Pais.

Em relação aos participantes, a metade ($n = 7$) apresentou melhoras que podem ser atribuídas à intervenção, dos quais quatro apresentaram MPC em dois escores globais e um escore fatorial (PE2, PE3, PE4 e PE6). Tanto o **PE2** quanto o **PE4** apresentaram MPC no escore global do IHS-Del-Prette e PAP e no fator *conversação e desenvoltura social* (IHS-Del-Prette). Para discussão desses dados, interessa escutar as narrativas desses participantes (Abreu-Lima *et al.*, 2010). Seguem transcrições verbais do relato pós-intervenção da PE2 e sua filha, confirmando os resultados obtidos mediante o Método JT:

Desde que começou o programa eu repenso mais o que eu faço e dediquei um tempo a mim e a minha melhora. A minha filha me falou que estou mais disponível, reclama menos de ausência... E eu acho que a minha filha está mais carinhosa (PE2).

Minha mãe melhorou, de não mais gritar comigo e dar mais atenção para mim... ela estuda comigo também, brinca de boneca, assiste filme, me ensina cozinhar... (C3, filha de PE2).

Em relação à PE4, segue relato verbal:

Acho que melhorei a paciência... não sou tão paciente e depois que comecei a frequentar estou tentando mudar (PE4).

Minha mãe está melhor... eu e o meu irmão paramos de brigar e fazer bagunça, ela está mais carinhosa... não sei!! mas melhorou... acho que ela está mais legal, ela deixa pegar os brinquedos do guarda-roupa, antes ela não deixava porque ela era chata... (C5, filho de PE4).

Além disso, a **PE3** apresentou MPC no escore global do IHS-Del-Prette e PAP e no fator *assertividade de autoexposição social* (IHS-Del-Prette), que inclui defender alguém injustiçado, expor o próprio ponto de vista ao discordar de uma afirmação e fazer perguntas esclarecedoras quando há falhas de compreensão. Durante o programa a PE3 manifestou possuir um padrão passivo, bem como o desejo de adquirir um padrão mais assertivo, no relacionamento com o filho e com os demais. Se focou, portanto, em desenvolver um repertório mais elaborado de habilidades sociais, além de ser mais firme e carinhosa com o filho. O relato verbal de ambos mostra o avanço nessa direção:

Aprendi a entender melhor meu filho, a dizer não, a começar a pedir perdão e a perdoar. Algumas pessoas disseram que comecei a ter mais paciência e a escutar. E acho que o meu filho agora procura escutar o que estou falando (PE3).

Minha mãe está mais amorosa, me leva para brincar, mas coloca mais regras, como ir dormir mais cedo e fazer lição (C4, filho de PE3).

A **PE6**, finalmente, apresentou melhora confiável no escore global de IHSE-Pais e PAP e no fator *demonstrar afeto e atenção* (IHSE-Pais), no qual também houve significância clínica. Se considerarmos tanto o índice de mudança confiável quanto o de significância clínica, a PE6 poderia ser considerada a participante cuja intervenção fez maior efeito. O resultado de significância clínica indicaria que, no que respeita a demonstrar afeto e atenção, a PE6 passou de amostra clínica a funcional. Isso condiz com os relatos verbais da participante durante as intervenções, frequentemente associados à dificuldade em manifestar afeto ao filho pela forma em que havia sido criada. No entanto, o elevado comprometimento e envolvimento dela no

programa, estando presente em todas as sessões e realizando todas as TC, possibilitou a melhora correspondente. Ao finalizar o programa, ela mesmo afirmou: “*Melhorei na paciência e estou mais calma... e o meu filho está mais amoroso*” (RE6). Além disso, o filho relatou à pesquisadora:

Minha mãe... está melhor em tudo, está mais boazinha, está me levando mais para passear, deixa eu brincar mais na rua, ir na casa dos meus colegas, andar de bicicleta... ela melhorou bastante (pensativo). Está bem mais carinhosa, me abraça toda vez e eu adoro. Ahh, e ela está deixando eu ir na casa do meu pai direto agora. Antes ela ponia comida para os bichos, agora manda eu fazer, também antes ponia a pasta de dentes e eu disse que não precisava mais, agora sou eu... agora ela sempre faz meu leite, antes não era todo dia. E eu ajudo mais ela tb agora, estou mais maior, ne... (C7, filho de PE6).

Além das variadas mudanças desses participantes, é importante mencionar o caso da **PE14**, que apresentou melhora confiável e clinicamente significativa no fator *induzir disciplina*. Isso condiz tanto com o relato dela ao finalizar o programa (“*Fiquei mais firme, e ele [o filho] obedece mais*” - PE14) quanto com a principal demanda dela ao engajar-se no programa (desobediência do filho às regras dela). Conforme apontam Weber *et al.* (2006), a desobediência infantil pode estar associada a regras não esclarecidas; à apresentação inadequada, abusiva ou inconsistente de consequências a comportamentos inadequados; ou, então, à falta de motivação devido a falhas no reforçamento do comportamento adequado.

De forma geral, observou-se uma tendência dos pais em buscar ajuda para solucionar os problemas comportamentais e acadêmicos dos filhos, sem total compreensão do efeito das ações deles mesmos. Assim como aconteceu no estudo de Weber *et al.* (2006), as figuras parentais puderam, durante a intervenção, perceber o quanto eles precisam se conhecer e monitorar o próprio comportamento, compreendendo a influência dele sobre o desenvolvimento dos filhos.

A ausência de mudanças confiáveis nos outros participantes poderia estar associada à afirmação de Baraldi e Silveiras (2003), de que quanto mais estressores externos na vida das

mães, pior o desempenho delas no grupo de intervenção, prejudicando a mudança comportamental. Sem quaisquer análises desses estressores, e considerando que eventos externos podem comprometer a validade interna de uma pesquisa (Bandeira, 2011), cabe a menção dos frequentes relatos por parte dos pais durante as sessões sobre a quantidade e intensidade de estressores, relacionados principalmente a dificuldades econômicas, laborais e de relacionamento interpessoal.

Impacto dos PHS sobre o desenvolvimento infantil

Análise descritiva do repertório infantil inicial

Em relação ao repertório de **habilidades sociais** das crianças, de forma global, as professoras parecem ter avaliado seus alunos como menos habilidosos do que eles mesmos se avaliaram, dado também encontrado no estudo de Barreto *et al.* (2011). O viés positivo nas respostas das crianças, também explicado pela desejabilidade social (Richaud de Minzi & Lemos, 2006), foi constatado em estudos realizados por outros autores (Barreto *et al.*, 2011; Casali, 2010; Gresham *et al.*, 2000; Hughes *et al.*, 1997). Apesar da diferença entre os informantes, somente duas crianças (5.71%) se avaliaram e foram caracterizadas como com repertório superior de habilidades sociais, mostrando que a maioria delas parece não possuir um repertório tão elaborado de habilidades sociais. Isso difere do estudo de Casali-Robalinho (2013), onde a proporção de crianças com repertório superior foi de 31.40% quando autoavaliadas e de 40.00% quando avaliadas pelos pais.

Conforme Del Prette e Del Prette (2006), comparar o ponto de vista da própria criança com o de informantes permite avaliar mais precisamente áreas de consistência e inconsistência entre diferentes informantes. Além disso, Del Prette e Del Prette (2006) apontam que a falta de correlação pode evidenciar a existência de falhas de ajustamento da criança ao seu ambiente social, assim como déficits na habilidade de automonitoria, apresentando dificuldades ao observar, descrever, avaliar e regular o próprio comportamento.

Quanto ao repertório de **habilidades sociais** informado pela própria criança (SSRS-Criança), os dados mostraram um desempenho mais deficitário por parte da amostra nas habilidades associadas ao *autocontrole e civilidade*, contrariamente às habilidades de *responsabilidade*, que parecem estar bem desenvolvidas na amostra estudada. Tais dados fornecem informação a respeito dos recursos e déficits que as crianças da amostra possuem, necessários de serem considerados em possíveis intervenções. Enquanto as crianças que participaram do estudo acreditam demonstrar compromisso com as tarefas, prestar atenção e seguir instruções do professor, diferentemente do registrado em outras pesquisas (Casali-Robalinho, 2013; Cia & Barham, 2009b; Rocha *et al.*, 2013), comportamentos que incluem pedir emprestado, ignorar colegas que fazem “palhaçada”, discordar ou questionar regras de forma apropriada e evitar entrar em problemas parecem ser deficitários na amostra deste estudo. Rocha *et al.* (2013) também identificaram déficits nas habilidades de autocontrole em crianças com TDAH, quando autoavaliadas. Segundo Z. A. P. Del Prette & Del Prette (2005), o controle de emoções como raiva, frustração e medo e implica controlar a impulsividade, essencial para resolver problemas e tomar decisões adequadas.

Especificamente, a habilidade de maior frequência foi *Eu sigo as instruções da professora*, que pertence à classe de Responsabilidade e condiz com a avaliação das professoras. Por outro lado, a de menor frequência foi *Eu digo meu nome às pessoas sem esperar que elas perguntem*, da classe de assertividade, que poderia ser discutido considerando questões culturais. Possivelmente, as crianças foram orientadas desde pequenas a mencionar o próprio nome em resposta à pergunta da pessoa em interação (que atuaria como demanda comportamental) não sendo esperada, do ponto de vista social, a menção do nome em ausência de uma demanda específica ou interesse por parte do outro de obter esse tipo de informação.

Quanto ao repertório de habilidades sociais informado pelos professores (SSRS-Prof), notou-se um desempenho mais deficitário por parte das crianças nas habilidades de *cooperação*

e afetividade, que incluem ajudar voluntariamente colegas ou juntar-se a um grupo ou atividade sem que lhe peçam. Um resultado semelhante foi encontrado no estudo de Rocha *et al.* (2013), no qual professores e mães apontaram um déficit nas habilidades de cooperação dos filhos com TDAH.

Assim como na autoavaliação, o fator com mais crianças com repertório superior foi *Responsabilidade*. Segundo as docentes, os alunos conseguiam, ainda antes do programa, prestar atenção, seguir suas instruções e mostrar comprometimento com materiais escolares e tarefas solicitadas, fazendo-as corretamente e terminando-as no tempo estabelecido. Esse resultado pode estar associado à elevada importância atribuída pelos professores às habilidades de responsabilidade, verificada por Brasil (2014). Pode-se supor, portanto, que a importância que os docentes atribuem às habilidades sociais se relaciona positivamente com a frequência com que os alunos emitem ou relatam emitir tais comportamentos, como acontece na relação pais-filhos (Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2006; Casali-Robalinho, 2013). Independentemente do motivo, esse dado tornou-se relevante na pesquisa, pois o professor com repertório elaborado de habilidades sociais educativas poderia ter maior legitimidade junto aos alunos, facilitando o trabalho com professores para mudança comportamental dos alunos de forma indireta.

Especificamente, a habilidade que, segundo os informantes, teve maior ocorrência foi *Faz amigos facilmente* ($M = 1.37$), que pertence à classe *assertividade e desenvoltura social*. No estudo realizado por Brasil (2014), crianças também foram avaliadas como tendo facilidade ao fazer amigos, tanto pelos pais ($M = 1.57$) quanto pelos professores ($M = 1.09$). Esse dado é importante pois fornece pistas em relação a um importante fator protetivo durante a infância: ter amigos. Como apontam Z. A. P. Del Prette e Del Prette (2005), “a maioria das pessoas não esquece amizades feitas na infância e adolescência, especialmente devido à sua importância para o desenvolvimento social e emocional” (p. 219).

Por outro lado, a habilidade que teve menor ocorrência, na visão dos professores, foi *Responde apropriadamente a gozações dos colegas*, pertencente à classe *autocontrole*. Brasil (2014) também observou um desempenho abaixo da média nas habilidades de autocontrole, e nesse item, especificamente, a média segundo avaliação docente foi 0.73, similar à média encontrada no presente estudo ($M = 0.71$). Nota-se que o item não especifica intensidade nem tipo de gozações referidas, segundo manifestaram os docentes ao responder o inventário, podendo influenciar sua avaliação em relação ao tipo de comportamento esperado dos alunos que as recebem. De acordo com Zentarski e Da Silva (2016), gozações, insultos, ofensas, apelidos pejorativos e ameaças entre pares fazem parte do *bullying* verbal, desde que ocorram sem estímulo evidente, intencional e repetidamente a indivíduos particularmente mais vulneráveis. Gozações esporádicas e que não envolvam intencionalidade nem humilhação ou sofrimento psicológico poderiam ser considerados, porém, comportamentos com menor potencial ofensivo e comuns entre os estudantes (Pereira, 2009). Torna-se necessária a diferenciação por parte dos professores dos comportamentos “normais” daqueles que caracterizam o fenômeno *bullying*, para então ensinar as crianças a lidar com essas situações, controlando suas reações e sendo assertivo.

Em relação aos **problemas de comportamento**, na visão das professoras, a maioria dos alunos foi avaliada com alto nível de problemas comportamentais. Duas hipóteses poderiam ser levantadas como possíveis explicações desses resultados: viés na avaliação docente e NSE das crianças. A hipótese do viés do professor poderia ser verificada mediante avaliação do repertório por outros informantes; no entanto, se considerarmos a precisão na avaliação e julgamento dos professores encontrada por Gresham, Reschly, e Carey (1987), tal hipótese poderia ser descartada. Quanto à segunda hipótese, o baixo nível econômico é frequentemente apontado como fator de risco para problemas comportamentais na infância (Collins *et al.*, 2000; Schneiders, Drukker, van der Ende, Verhulst, van Os, & Nicolson, 2003). De acordo com Borsa

et al. (2011), crianças da classe mais baixa têm uma probabilidade 8.2 maior de desenvolver problemas de comportamento do que outras. O fato do CCEB ter mostrado um baixo NSE entre as famílias das crianças participantes poderia explicar, portanto, o elevado nível de problemas comportamentais entre elas.

Utilizando o mesmo instrumento de avaliação (CCEB), Bandeira, Rocha, de Souza *et al.* (2006) e Casali-Robalinho (2013) verificaram uma correlação negativa significativa entre os escores do CCEB e escores de problemas comportamentais das crianças, embora em Casali-Robalinho (2013) a significância estatística esteve só nos problemas comportamentais internalizantes. Com isso, não se trata de estigmatizar as crianças de nível econômico baixo, mas de reconhecer que as condições em que vivem podem representar fatores de risco para a ocorrência e exacerbação de problemas de comportamento (Schneiders *et al.*, 2003). Entretanto, mesmo nesses contextos, é possível encontrar fatores de proteção que reduzem a probabilidade de problemas comportamentais, como o estilo educativo de pais e professores.

Os *problemas externalizantes* foram os que reuniram maior número de crianças no nível superior, seguidos por problemas internalizantes e de hiperatividade. É clara, na literatura, a falta de consenso sobre esse ponto: embora grande parte dos autores aponte para os externalizantes como os mais relatados (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), existem pesquisadores que verificaram maior prevalência de internalizantes (Beyer & Furniss, 2007; Borsa & Nunes, 2011; Borsa *et al.*, 2011; Casali-Robalinho, 2013), principalmente nos últimos anos. Cabe questionar se a percepção maior de problemas externalizantes por parte dos professores não poderia estar associada ao fato de envolverem impulsividade, agressão, agitação, provocações e comportamento desafiador excessivo (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005), se tornando mais visíveis e demandando maior intervenção dentro da sala de aula. Especificamente e em concordância com esse achado, o problema de comportamento que foi indicado com maior frequência pelos professores foi *briga com os outros* (do tipo

externalizante), associado ao fenômeno *bullying*, com elevada prevalência no contexto escolar (Bandeira & Hutz, 2012) e especificamente nas escolas onde foi realizada a pesquisa, segundo relato de autoridades municipais na área de educação. Os itens relacionados a problemas externalizantes também alcançaram, no estudo de Brasil (2014), as maiores médias quanto avaliados pelos professores. O item *briga com os outros*, especificamente, teve uma média de 1.35, ainda maior que a encontrada no presente estudo ($M = 1.06$).

Independentemente do tipo de problema comportamental apresentado, constitui um risco para o desenvolvimento infantil, sendo necessário o planejamento de intervenções, considerando a possibilidade de aumentar fatores protetivos, como práticas educativas adequadas por parte dos pais e professores, bem como o fato de que diante a infância os padrões negativos de comportamento ainda não estão arraigados a ponto de não poderem ser mudados (Kostelnik *et al.*, 2016).

Em relação ao **desempenho acadêmico**, ao momento da avaliação mais de 60% dos alunos apresentaram nível inferior, tanto no escore global quanto nos escores fatoriais. O nível socioeconômico da amostra poderia ser um dos fatores explicativos desse resultado, dado as evidências da relação positiva entre classe econômica e escolaridade dos pais com competência acadêmica dos filhos, bem como de frequentar escolas públicas com o baixo desempenho escolar (Bandeira, Rocha, Pires *et al.*, 2006). Além disso, considerando os déficits da amostra em habilidades sociais e os altos níveis de problemas de comportamento relatados pelos professores, indicadores de dificuldades acadêmicas seriam relativamente esperadas. Conforme Kostelnik *et al.* (2016), o bom êxito acadêmico nos primeiros anos de escola baseia-se nas habilidades sociais e emocionais.

A maior dificuldade por parte dos estudantes parece estar na *leitura*, enquanto a escala de *escrita* foi a que concentrou maior quantidade de crianças no nível superior. A maioria dos alunos que participaram do estudo realizado por Zucoloto e Sisto (2002), que frequentavam a

2ª e 3ª séries, apresentou muitos erros na escrita e baixa compreensão na leitura. No presente estudo, os maiores erros observados na aplicação da escala de leitura do TDE incluíram troca de fonemas (como /b/ /d/ /p/ ou /m/ /n/) e confusão na pronúncia de sílabas e acentuações, que poderiam mostrar falta de consciência fonológica entre as crianças participantes. Segundo Da Silva, Cunha, Pinheiro, e Capellini (2012),

para que o processo de leitura ocorra é necessário que a criança adquira algumas habilidades, como: a linguagem, a atenção para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva, memória visual, identificação de palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica, expansão do vocabulário, compreensão e fluência na leitura. Dessa forma, a leitura envolve uma variedade de processos que se inicia na identificação visual das letras e vai até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita (p. 356).

Uma possível explicação desse dado encontra-se em uma situação que parece predominar atualmente: a presença de copistas mais do que leitores. Temple (2007) define os “alunos copistas” como aqueles que copiam atividades de escrita sem compreender de fato o sentido daquilo que estão escrevendo. De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro com jovens de 15 a 24 anos (Duarte & Ribeiro, 2011), o problema dos alunos copistas, que eles definem como a “arte de escrever sem saber ler”, é um exemplo do analfabetismo funcional que atinge aproximadamente um terço da população brasileira. Segundo o estudo, os estudantes geralmente aprendem a ler e escrever entre os 9 e 14 anos, sendo que só 13% se tornaram plenamente alfabetizados. A presença de “pseudo-leitores”, como nomeados por Zucoloto e Sisto (2002), preocupa os pesquisadores da área, ao reconhecer as consequências na aprendizagem e desenvolvimento das crianças que não priorizam a leitura.

Apesar se serem processos diferentes, a leitura e a escrita requerem que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas, podendo se desenvolver de forma integrada (Zucoloto & Sisto, 2002). Cabe, então, uma discussão sobre a prática pedagógica em sala de aula: será que professores focam mais na preocupação dos alunos

aprenderem a escrever, ao invés de promover a leitura como possibilitador de uma escrita adequada? Nas observações realizadas por Temple (2007), notou-se que a cópia ocupava espaço de destaque dentre as atividades propostas pelo professor, sendo que a prática da cópia esvaziada de significado não possibilita a apropriação da linguagem escrita nem a formação de sentido pessoal. Conforme apontam Zucoloto e Sisto (2002), a maior parte das pesquisas realizadas sobre a escrita concentra-se na ortografia correta de determinada palavra, sendo poucos os estudos que abordam a leitura e a escrita como uma prática integrada que determinam o sucesso ou fracasso escolar.

Além disso, é possível que as crianças participantes também não recebam estímulo à leitura no âmbito familiar, o que condiz com o resultado da análise descritiva das habilidades sociais educativas dos pais, que apresentam déficits no comportamento de selecionar, para leitura dos filhos, *livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo*, dado também associado possivelmente às características socioeconômicas da amostra, incluindo o nível de escolaridade dos pais. Preocupados com a automatização dos erros ao longo do tempo, dificultando cada vez mais a sua correção, Zucoloto e Sisto (2002) destacam a importância da avaliação das crianças no início do processo de escolarização, a fim de minimizar suas consequências e possibilitar a superação antes de uma automação. Para Temple (2007), no entanto, reverter esta realidade requer um comprometimento político e uma prática intencional do professor enquanto alfabetizador.

Análise do impacto grupal

Comparação inter-grupos. As análises mostraram diferenças estatisticamente significativas só no fator *problemas internalizantes*, na A1. O GC apresentou escores superiores aos demais grupos ao início do estudo, porém a significância estatística só esteve na comparação entre o GE1 e o GC. Em outras palavras, as crianças do GC apresentaram

inicialmente maiores níveis de problemas comportamentais associados a autoestima, solidão, ansiedade e tristeza.

Comparação *intra-grupos*. De forma geral, as diferenças estatisticamente significativas e positivas ocorreram para as crianças cujos professores e pais passaram pela intervenção (GE1) e para o grupo de crianças cujos pais passaram pela intervenção (GE3). As menores mudanças ocorreram para as crianças que tiveram somente professores na intervenção (GE2) e às pertencentes ao grupo controle (GC). Como apontado por Ruffalo e Elliott (1997), pais e professores constituem as duas maiores influências sobre as habilidades das crianças. Nesse sentido, Kostelnik *et al.* (2016) apontam que “a maneira como os adultos falam com as crianças, o modo como escutam o que elas têm a dizer, o grau utilizado para alinhar a comunicação não verbal com a verbal e a extensão da linguagem para ampliar a compreensão social influenciam significativamente o comportamento social das crianças” (p. 23).

Quanto às escalas, o maior número de diferenças estatisticamente significativas concentrou-se no TDE, corroborando os estudos que mostram correlação entre habilidades sociais e competência acadêmica (Z. A. P. Del Prette & Del Prette, 2005; Del Prette, Del Prette, de Oliveira, Gresham & Vance, 2012; Feitosa, 2007), bem como a importância das habilidades sociais educativas de pais e professores para esse fim (Barros, 2008; Freitas, 2005; Molina, 2007). Apesar da melhora no desempenho acadêmico ser frequentemente apontada como ganho adicional dos programas de habilidades sociais (Frey, Nolen, Edstrom & Hirschstein, 2005; Han, Catron, Weiss, & Marciel, 2005; Lopes & Del Prette, 2011), há um processo natural e esperado de aprendizagem ao longo do ano letivo, que acompanha tanto a maturação do indivíduo como o currículo escolar. Segundo Bandeira (2011), a maturação é um viés que pode comprometer a validade interna de uma pesquisa, com ocorrência de melhoras mesmo sem nenhuma intervenção terapêutica. O impacto das aquisições dos professores deveria ser,

portanto, robusto o suficiente para ir além desse processo natural. Os resultados encontrados no grupo controle, no entanto, confirmam o viés maturação.

Por outro lado, na escala de problemas comportamentais (SSRS-Prof) não foram identificadas mudanças significativas entre os participantes, segundo avaliação dos professores. Considerando a declaração de Lopes (2004), indicando que “as avaliações que os pais e os professores fazem dos supostos problemas (emocionais e comportamentais) dos filhos e alunos têm um baixo grau de concordância” (p. 114), seria relevante a avaliação dos problemas de comportamento por parte dos agentes parentais, também participantes do presente estudo. No caso das escalas para avaliar habilidades sociais nas crianças, na autoavaliação foram identificadas mais diferenças significativas que na avaliação por professores, que pode ainda ter ficado sob controle da avaliação prévia ou a ideias pré-estabelecidas sobre seus alunos.

No **GE1** (pais e professores treinados), especificamente nas habilidades sociais autoavaliadas (SSRS-Criança), as melhoras estatisticamente significativas apareceram no escore global e no fator *assertividade*. As crianças declararam ter melhorado o repertório geral e, particularmente, as habilidades associadas a manifestar sentimentos negativos ao se sentir chateadas, se apresentar ou pedir ajuda a adultos ou colegas quando necessário. Além disso, o fator *autocontrole-civilidade* mostrou tendência à significância, com aumento no escore, incluindo habilidades como pedir emprestado, ignorar palhaçadas de colegas, evitar entrar em problemas, manifestar discordância ou questionar regras de modo apropriado. Nas habilidades sociais avaliadas por professores (SSRS-Prof), crianças do GE1 aumentaram significativamente os escores no fator *assertividade e desenvoltura social*, que envolve comportamentos tais como se apresentar a desconhecidos, fazer amigos facilmente, dizer coisas boas sobre si mesmo, se defender ou questionar regras injustas de forma apropriada. No TDE,

a melhora foi significativa do ponto de vista estatístico no escore global e no fator *escrita*, com uma tendência no fator *aritmética*.

Chama a atenção o resultado obtido em relação aos problemas de comportamento, com oscilação positiva de escores tanto globalmente quanto nos três fatores. Esses dados diferem da literatura da área (Gresham & Elliott, 1990; Elliott & Gresham, 2008), que indica que os problemas de comportamento são concorrentes à aprendizagem e manutenção das habilidades sociais. Numerosos estudos mostram redução de problemas de comportamento associada à promoção de habilidades sociais (Benedict, Horner & Squires, 2007; Han *et al.*, 2005; Lopes, 2013; Petermann & Natzke, 2008; Reid *et al.*, 2007; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton *et al.*, 2004). Uma possível explicação a esse fato novamente encontra-se no conceito de autoconhecimento (Skinner, 1993 [1953]), segundo o qual talvez professores entenderam melhor o que são problemas comportamentais ao longo da intervenção, sendo mais críticos e criteriosos ao avaliar o comportamento infantil. Além disso, como apontado, a amostra já apresentou desde o início alto nível de problemas comportamentais, de acordo com os professores. Nesses casos, intervenções grupais poderiam ser insuficientes, requerendo a adoção de intervenções mais intensivas ou até individuais, como propõem Elliott e Gresham (2008). Medeiros e Loureiro (2004) também apontam a necessidade de crianças com problemas comportamentais receberem uma atenção especial.

No **GE2** (só professores treinados) as diferenças estatisticamente significativas surgiram somente no fator *aritmética*, havendo também uma tendência à significância no escore global de desempenho acadêmico após a intervenção dos professores. Considerando os resultados obtidos na avaliação do impacto sobre o repertório docente (tanto grupalmente quanto individualmente), que evidenciaram um efeito retardado da intervenção, é possível entender a baixa ocorrência de mudanças significativas no repertório infantil entre a A1 e A2. Sendo assim, é provável que as mudanças nessas crianças também tenham ocorrido nos meses

posteriores, não sendo captadas na A2. Conforme apontado, o único fator específico no qual o grupo de DE apresentou mudança estatisticamente significativa entre a A1 e a A2 foi *cultivar afetividade, apoio e bom humor*. Segundo Eliason e Jenkins (citados por Kostelnik *et al.*, 2016), “as crianças desabrocham em uma sala de aula quando sentem que o professor se interessa profundamente por elas – como pessoas, com o que aprendem e com as habilidades que desenvolvem” (p. 23), afirmação que corroboraria a relação entre o treino de professores e a melhora no desempenho acadêmico dos alunos.

Embora não de forma significativa, todos os escores em habilidades sociais oscilaram positivamente, tanto na autoavaliação quanto na avaliação por professores, os escores em problemas comportamentais oscilaram negativamente (exceto nos problemas internalizantes) e o desempenho acadêmico também apresentou oscilação positiva. Tais variações, na direção esperada, não foram suficientemente robustas durante o período entre as avaliações sendo, talvez, necessário mais tempo para a internalização dessas ações. Ainda assim, a direção das oscilações parece ser coerente com as evidências da literatura sobre os efeitos positivos dos THS para professores sobre o repertório social dos alunos (Molina, 2007), em termos de aquisição de habilidades sociais e redução de problemas de comportamento (Rosin-Pinola, 2009).

No **GE3** (só pais treinados) as melhoras altamente significativas do ponto de vista estatístico apareceram no desempenho acadêmico, tanto no escore global quanto nos fatores *aritmética e leitura*. Tais resultados reforçam o estudo de Barros e Del Prette (2007), no qual verificou-se aumento do desempenho acadêmico dos filhos após a intervenção com pais, concluindo que as habilidades sociais dos pais poderiam reduzir queixas escolares dos filhos. De acordo com Cia (2005), quanto maior a comunicação entre pais e filhos e o envolvimento dos pais nas atividades dos filhos, melhor será o desempenho acadêmico deles. Isso condiz com os resultados no treinamento com pais, pois os PE melhoraram o repertório de habilidades

associadas a *demonstrar afeto e atenção* e *conversar/dialogar*, sendo então esperada a melhora no desempenho acadêmico dos filhos. A melhora na leitura também poderia estar associada à 14ª sessão, na qual focaram-se as habilidades de organizar condições educativas, como a seleção de materiais e livros que incentivem a leitura nos filhos, principalmente após identificação dos déficits nessas habilidades sociais educativas. No entanto essas hipóteses explicativas, considera-se o processo natural e esperado de aprendizagem ao longo do período letivo.

Além dessas diferenças estatisticamente significativas foram registradas tendências à significância no repertório de habilidades das crianças. Especificamente nas habilidades sociais autoavaliadas (SSRS-Criança), a tendência à significância estatística apareceu no escore global e no fator *assertividade*, que inclui manifestar sentimentos negativos ao se sentir chateado, se apresentar ou pedir ajuda a adultos ou colegas quando necessário. Quando avaliado pelo professor (SSRS-Prof), a tendência foi registrada no fator *assertividade e desenvoltura social*, que inclui se apresentar a desconhecidos, fazer amigos facilmente, dizer coisas boas sobre si mesmo, se defender ou questionar regras injustas de forma apropriada. Considerando que quem receberam treinamento foram os pais dessas crianças, torna-se relevante analisar as melhoras identificadas no repertório de habilidades sociais educativas parentais após o PHS-Pais, significativas (no escore global e nos fatores *estabelecer limites, corrigir, controlar e conversar/dialogar*) ou com tendência à significância (no fator *demonstrar afeto e atenção*), e buscar evidências da relação dessas melhoras com o comportamento infantil. No estudo realizado por Brasil e Cia (2013), os comportamentos dos pais relacionados a *conversar/dialogar* obtiveram o maior número de correlações significativas com o repertório de habilidades sociais na infância, tanto no escore global quanto em fatores específicos, como desenvoltura social e assertividade. Ademais, as habilidades sociais educativas de *estabelecer limites, corrigir e controlar* tiveram correlação positiva e significativa com o escore global de

habilidades sociais na infância, e o fator *demonstrar afeto e atenção* mostrou correlação significativa com as habilidades infantis de assertividade (Brasil & Cia, 2013). Tais dados condizem com os resultados encontrados no presente estudo, corroborando assim a eficácia demonstrada na literatura dos programas de intervenção com pais no aumento de habilidades sociais infantis (Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Coelho & Murta, 2007).

Embora sem significância do ponto de vista estatístico e além das variações já mencionadas, nota-se que a maioria das oscilações ocorreram na direção esperada, positivamente nos escores em habilidades sociais e desempenho acadêmico, e negativamente no nível de problemas de comportamento (com exceção do escore global de problemas comportamentais e do fator *problemas de hiperatividade*). As variações ocorridas na escala de problemas de comportamento, particularmente, são importantes de menção e discussão, apesar de não serem estatisticamente significativas. Os fatores de *problemas externalizantes* e *internalizantes* apresentaram oscilação negativa de escores, assim como encontrado em outros estudos que realizaram intervenção com pais (Bolsoni-Silva *et al.*, 2000; Bolsoni-Silva, Silveira, & Ribeiro, 2008; Coelho & Murta, 2007; Pinheiro *et al.*, 2006). Discute-se, ainda, o aumento, embora não significativo, no escore médio de *problemas de hiperatividade*, que envolve comportamentos tais como interromper os demais, perturbar as atividades em andamento, mostrar-se irrequieto e não ouvir as outras pessoas.

Finalmente, as crianças do **GC** aumentaram de forma significativa os escores no fator *cooperação-afetividade*, e houve tendência no escore global de habilidades sociais autoavaliadas. De acordo com alguns estudos (Lane, Wehby, & Cooley, 2006; Meier, DiPerna, & Oster, 2006), os comportamentos cooperativos têm sido um dos mais valorizados em contexto de sala de aula. É provável que os professores e pais, mesmo sem receberem orientação, estimulem ações de cooperação e ajuda de outras pessoas de forma voluntária. Chama a atenção, ainda, a oscilação positiva dos escores globais e fatoriais da escala de

problemas de comportamento, apesar dos agentes educativos não receberem treinamento. Isso poderia confirmar a hipótese do efeito do autoconhecimento e comportamento de discriminação como resultado da exposição dos professores às perguntas dos instrumentos de avaliação. Da mesma forma, a significância estatística encontrada no escore global e nos fatores *escrita e leitura* mostram o possível efeito natural da aprendizagem escolar, como resultado do ensino a partir das exigências curriculares.

Análise do impacto individual

De acordo com as análises individuais das crianças pertencentes ao **GE1**, que apresentou maior quantidade de diferenças estatisticamente significativas entre as avaliações, quando o repertório de habilidades sociais foi autoavaliado todas as mudanças confiáveis foram positivas (MPC), porém quando foi avaliado pelas docentes se verificam também algumas piores confiáveis (MNC). Isso poderia estar sugerindo a influência de viés positivo por parte das crianças, bem como professores mais críticos ao momento de avaliar os alunos, presos em ideias pré-estabelecidas a respeito deles, como discutido previamente.

Especificamente na autoavaliação de habilidades sociais, o escore global e os fatores *autocontrole-civilidade* e *assertividade* registraram o maior número de crianças com MPC; e na avaliação de habilidades sociais realizada por professores a maior ocorrência de MPC esteve no fator *assertividade e desenvoltura social*. Ambos achados corroboram os resultados advindos das comparações grupais, indicando que as mudanças observadas foram, além de estatisticamente significativas (Prova T – comparações grupais), atribuídas aos procedimentos de intervenção (Método JT – comparações individuais). As mudanças no repertório das crianças poderiam ser atribuídas, portanto, às alterações no repertório social dos agentes educativos (pais e professores) que participaram do programa.

Na escala de problemas comportamentais, segundo relato dos professores, não houve registro de MPC e dois participantes (25.00%) apresentaram MNC no escore global e no fator

problemas internalizantes. No TDE, utilizado para estimar o desempenho acadêmico, somente um participante (C1) apresentou MPC, no fator *aritmética*. Apesar do elevado número de diferenças estatisticamente significativas na comparação grupal, de acordo com o Método JT tais diferenças parecem não ser atribuídas à intervenção, confirmando assim a hipótese da aprendizagem esperada pelo avanço no ano escolar, apontada anteriormente.

Quanto aos participantes individualmente, as crianças que apresentaram maior quantidade de MPC foram: as C3 e C6 melhoraram confiavelmente em seis fatores, a C4 apresentou MPC em cinco fatores e clinicamente significativa em dois fatores, e a C1 melhorou de forma confiável em quatro fatores.

Especificamente, as MPC na C3 apareceram no escore global de habilidades sociais autoavaliadas e em todos os fatores específicos, e no fator *assertividade e desenvoltura social*, segundo avaliação dos professores. Conforme apontado anteriormente, a PE2, mãe da C3, apresentou variadas melhoras confiáveis no próprio repertório após a intervenção, declarando ao finalizar o programa “*eu acho que a minha filha está mais carinhosa*” (PE2). A professora da C3 (DE1) também manifestou MPC em dois fatores: *conversação e desenvoltura social* (IHS-Del-Prette) e *expor, explicar e avaliar de forma interativa* (IHSE-Pais).

A C6 também apresentou MPC no escore global e em todos os fatores de habilidades sociais autoavaliadas, e no fator *assertividade e desenvoltura social*, de acordo com os professores. A PE5, mãe da C6, embora não apresentou MPC no próprio repertório, segundo relatou a filha logo após a mãe finalizar o programa: “*agora está mais conversando comigo, antes ela colocava de castigo toda vez, quando eu brigava com a minha irmã. Ela melhorou o modo de falar comigo, antes ela era muito estressada, falava enquanto fazia as coisas e as vezes não escutava o que eu falava, agora ela pára para me ouvir*” (C6). Considera-se, nesse caso, a importância da avaliação da criança em relação à função parental como determinante

do próprio comportamento, mais do que a autoavaliação da própria mãe. A DE3, professora da C6, somente apresentou MPC no fator *assertividade de autoexposição social* (IHS-Del-Prette).

A C4 apresentou, além de melhora confiável no escore global e em todos os fatores de habilidades sociais autoavaliadas, significância clínica no escore global de habilidades sociais e no fator *empatia-afetividade* indicando que a melhora, atribuída à intervenção, foi suficientemente robusta para classificá-lo em um grupo funcional. Chama a atenção, no entanto, a discrepância entre a autoavaliação da C4 e a avaliação pela professora, para quem todas as mudanças ocorridas foram negativas (MNC). Três explicações podem ser cogitadas para esse efeito: viés positivo por parte da criança, manifestando desejabilidade social na própria resposta; possível implicância da professora; ou comportamento diferenciado da C4 em presença da professora, manifestando pior comportamento. Seria importante considerar, nesse caso, a percepção da mãe da C4 em relação às mudanças, aplicando os inventários correspondentes. Segundo relato verbal posterior à intervenção, a PE3 manifestou: “*eu acho que o meu filho agora procura escutar o que estou falando*”, que poderia estar indicando a presença de mudanças desejáveis.

A C1 apresentou MPC no escore global de habilidades sociais autoavaliadas e em dois fatores específicos (*autocontrole-civilidade* e *assertividade*), bem como na escala *aritmética*. Conforme declaração da mãe, a PE1, a filha “*melhorou, agora faz suas obrigações, arruma a cama sozinha e está obedecendo melhor, não preciso mais ficar falando o tempo todo o que ela tem que fazer*” (PE1).

Finalmente, a C8 foi a única que não apresentou nenhuma alteração suficientemente robusta como para ser atribuída à intervenção. Esse resultado pode ser explicado ao verificar as mudanças identificadas mediante o Método JT na mãe (PE7) e na professora (DE2) da criança, onde observou-se ausência de mudanças confiáveis na mãe, e melhora confiável somente em um fator do IHS-Del-Prette no caso da professora. Destaca-se, nesse sentido, o

baixo envolvimento real da PE7 no programa de intervenção, manifestando interesse inicial, porém sendo frequentes as falhas na realização das TC e havendo faltado em três das sessões (por motivos pessoais justificados).

Questões metodológicas associadas à intervenção

Os aspectos metodológicos inerentes ao presente estudo trazem algumas questões que merecem ser discutidas, relacionadas principalmente aos desafios na implementação e verificação da validade interna e externa dos programas de intervenção.

Em relação aos desafios na implementação da intervenção, destaca-se a dificuldade de inserção dos pais, principalmente daqueles cujos filhos foram apontados pelos docentes no PIA. Melo e Silveiras (2003) enfrentaram essa situação, na qual “muitas das mães não compareceram e outras falaram claramente que não gostariam de se inserir no programa, pois julgavam que seus filhos não precisavam de apoio psicológico e tão pouco elas estavam interessadas” (p. 131). Inclusive, uma das queixas orais mais frequente por parte dos professores participantes das sessões foi justamente a falta de envolvimento das famílias cujos filhos apresentavam níveis elevados de problemas comportamentais e baixo rendimento escolar.

Vinculado a isso encontra-se o número de desistências. No estudo de levantamento realizado por Abreu-Lima *et al.* (2010) a taxa de desistências em todas as intervenções foi de 8.30%, dado que leva a questionar a proporção de desistências no presente estudo, que foi de 37.90% da amostra total de agentes educativos na condição experimental (DE e PE)¹². Destaca-se, no entanto, o comprometimento dos pais que finalizaram o programa (N = 14), com poucas ausências durante os encontros.

¹² Não se registraram desistências entre os professores, porém sim entre os pais que participaram na condição experimental: iniciaram o PHS-Pais 25 pais e o concluíram com mais de 80% de presença 14 deles.

Apesar dos motivos declarados pelos pais serem externos à intervenção, como problemas com o horário de trabalho, mudança de cidade, transferência de escola por parte do filho e dificuldades familiares, interessa a reflexão de variáveis possivelmente associadas à desistência no PHS-Pais. De acordo com Abreu-Lima *et al.* (2010), proporcionar transporte e dar apoio aos filhos parece impactar mais na permanência nas intervenções do que características individuais dos participantes, como nível de estudos, situação profissional ou estrutura familiar à que pertencem (mono ou biparental). Os autores (Abreu-Lima *et al.*, 2010) apontam, ainda, que a preocupação com proporcionar certos benefícios aos participantes, embora não garantem a eficácia da intervenção, parecem facilitar a participação e a manutenção dos participantes, particularmente daqueles que se encontram em situação de maior fragilidade econômica. Melo (2003) sugere, também, o bom vínculo com o facilitador como elemento chave para o sucesso da intervenção.

Além dos reforçadores sociais constantes (e.g., elogio e *feedback* positivo) durante as intervenções, e de prezar pelo vínculo facilitador-participantes, foram utilizados brindes materiais e comestíveis contingentes à pontualidade dos participantes, como apontado anteriormente. A realização imediata das TC era premiada, também, por meio de fichas numeradas que foram acumuladas para o sorteio final de livros educativos. A elevada taxa de desistência, apesar disso, pode sugerir a necessidade de planejar atividades para os filhos simultaneamente à intervenção (aspecto mencionado pelos pais durante as sessões), bem como de parcerias com a rede estadual e municipal em relação a possíveis benefícios atrelados à participação.

Outro aspecto a ser destacado se relaciona à realização das TC. Apesar de mostrarem gostar das TC, segundo relato tanto dos pais quanto dos professores, eventualmente não as completavam, sendo comuns as justificativas também apontadas por A. Del Prette e Del Prette (2017): esquecimento, percepção de incapacidade para o desempenho solicitado ou, em menor

proporção, falta de oportunidade. Quando realizada, o participante era consequenciado (número para o sorteio final) e, quando não realizada, era solicitada para a semana seguinte, em acúmulo com a próxima tarefa, conforme sugerido pelos menos autores (A. Del Prette & Del Prette, 2017).

Em relação à avaliação da validade interna e externa, indicadoras da eficácia e efetividade de uma pesquisa, é importante discutir alguns vieses ou fatores espúrios que poderiam comprometê-las. Entre os vieses que ameaçam a validade interna (Bandeira, 2011) cabe a menção daqueles associados ao presente estudo: (1) eventos ou situações externas que ocorrem simultaneamente à intervenção (e.g., exames finais ou periódicos, greves, eleições, proximidade das férias, estação do ano e eventos institucionais); (2) valores iniciais extremos, associado ao “efeito teto” nas pontuações; (3) processo de maturação, produzindo alterações naturais no desenvolvimento; e (4) ausência de equivalência entre os grupos devido à forma de seleção da amostra. Por outro lado, Bandeira (2011) alerta sobre o efeito do pré-teste, que poderia aumentar a sensibilidade à intervenção e, conseqüentemente, ameaçar a validade externa de uma pesquisa. Como já apontado, a presença de grupo controle e a distribuição aleatória dos participantes nos grupos são procedimentos básicos para controlar a maioria dos vieses que comprometem a validade interna, enquanto o procedimento básico para aumentar a validade externa de uma pesquisa envolve selecionar os sujeitos que vão compor a amostra de forma aleatória, embora voluntária, da população-alvo (Bandeira, 2011).

O presente estudo contou com o grupo controle para comparação de resultados e, na impossibilidade de seleção aleatória, como destacado previamente, a amostragem foi por conveniência, de acordo com o interesse e disponibilidade dos agentes educativos, caracterizando a pesquisa de quase-experimental. Por isso, na tentativa de igualar os grupos em características sociodemográficas foram realizados testes de homogeneidade entre os grupos e dentro de cada um e, a partir disso, balanceados os grupos. No entanto, há outras variáveis,

além de sociodemográficas, que também podem afetar os resultados (Bandeira, 2011) e cujo balanceamento em pesquisas experimentais e quase-experimentais torna-se complexo, devido a diversidade de grupos. No presente estudo, por exemplo, houveram diferenças iniciais em indicadores do repertório social dos participantes entre alguns grupos, conforme mencionado. Pesquisas que incluam um controle maior desses fatores, igualando todos os grupos inclusive nas variáveis dependentes em questão, poderiam fornecer indícios mais robustos de validade da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no presente trabalho buscaram responder aos objetivos propostos inicialmente e trouxeram contribuições metodológicas e práticas para o tema sob estudo. Conforme apontam Kostelnik *et al.* (2016), durante a infância os padrões negativos de comportamento ainda não estão arraigados a ponto de não poderem ser mudados, sendo “o momento ideal para potencializar muitas atitudes e comportamentos essenciais relacionados à competência social” (p. 8), de forma direta ou indireta, por meio de agentes educativos.

A elaboração e implementação de dois programas (PHS-Pais e PHS-Professores) bem como dos materiais de apoio correspondentes, é entendida como uma contribuição para a superação de desafios e lacunas na literatura dessa área. Nesse sentido, Dias, Lopes, e Del Prette (2015) apontaram a necessidade de investimento e superação de diversos desafios na produção brasileira “para que programas de habilidades sociais possam ser disseminados e se tornem parte do cotidiano escolar” (p. 131).

Os resultados obtidos evidenciaram efeitos diretos em termos da consecução dos objetivos do PHS junto aos agentes educativos, com aquisição e aperfeiçoamento do repertório de habilidades sociais gerais e educativas, quando comparados a grupo controle, somado à orientação em relação à promoção de habilidades sociais nos filhos/alunos. Tanto pais quanto professores saíram da intervenção com um repertório modificado em sentido de alguma melhora, ou minimamente discriminado, em termos de autoconhecimento (Skinner, 1993 [1953]). No caso dos pais, houve evidência de efetividade do programa, com diferenças significativas entre a avaliação inicial e final. No repertório docente, o efeito mostrou-se principalmente tardio, com aumento significativo da frequência de emissão de comportamentos habilidosos nos meses posteriores à intervenção. Também se verificou impacto indireto sobre o repertório infantil em termos de ampliação de habilidades sociais e melhora do desempenho

acadêmico, principalmente entre aquelas crianças cujos pais e professores participaram da intervenção (GE1).

De forma geral, pode-se dizer que o presente estudo produziu resultados na direção esperada, sinalizando a importância de investir em programas de intervenção conjunta com pais e professores. Confirma-se, assim, a hipótese de Del Prette e Del Prette (2008a) de que intervenções que objetivem desenvolver um repertório mais elaborado de habilidades sociais educativas nesses agentes educativos poderiam, então, contribuir para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dessas crianças (Del Prette & Del Prette, 2008a).

Não obstante essas contribuições, são reconhecidas as limitações do presente estudo, algumas delas relacionadas às questões metodológicas já referidas anteriormente. Uma das limitações envolveu a dificuldade de coletar os dados com os pais de todas as crianças participantes do estudo, bem como lidar com o analfabetismo apresentado por vários deles (inclusive funcional), o que implicou uma atenção especial e, algumas vezes, deslocamento até o endereço residencial deles. Junto a isso, a dificuldade de coletar dados de *follow-up* (após cinco meses) junto aos pais não possibilitou análises de manutenção de resultados nessa amostra¹³.

Outra limitação, também apontada por Dias (2010), refere-se à coleta de dados ter sido feita pelo responsável pela intervenção. Além disso, apesar de investigar diversas habilidades sociais, a avaliação incluiu só a frequência delas e não a proficiência, deixando de investigar funcionalmente os repertórios sociais e dificultando assim um diagnóstico comportamental mais completo. No caso do IHSE, ademais, o fato de serem apresentadas somente práticas positivas, sem lidar com práticas negativas, poderia ter influenciado os resultados

¹³ Inicialmente estava prevista a avaliação de seguimento (*follow-up*) de todos os participantes do estudo; no entanto, apresentaram-se dificuldades ao momento de coletar dados após cinco meses de finalizada a intervenção. Em relação à amostra de pais, tanto do grupo experimental quanto controle, os motivos mais comuns foram: (1) mudança de cidade; (2) mudança de instituição escolar do(a) filho(a); (3) alteração de telefone e/ou endereço residencial; (4) falta de disposição de preencher novamente os questionários; e (5) repetidas ausências nas reuniões solicitadas pela pesquisadora, com apoio da direção escolar.

encontrados. A captação de narrativas por parte dos participantes, em situação informal (durante as sessões) ou formal (utilizando as Fichas de Avaliação da Sessão -FAS- e da Intervenção -FAI-), possibilitou o acesso a dados qualitativos e evidências de funcionalidade, cuja análise é destacada por Abreu-Lima *et al.* (2010) como relevantes, além dos resultados quantitativos. Estudos que incluem análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977, citado por Campos, 2004), organizando e categorizando as respostas verbais (orais ou escritas) dos participantes com suporte de juízes, representariam um avanço metodológico nesse sentido.

Ainda que com resultados promissores, os dados do estudo devem ser vistos com cautela, uma vez que o delineamento não foi experimental, mas quase-experimental, considerando a forma de seleção dos participantes e a distribuição nos diferentes grupos. Isso, no entanto, representa um avanço importante em relação à maioria dos estudos de intervenção em população brasileira, contando com a comparação de diferentes grupos e a avaliação do impacto conjunto de pais e professores. Ademais, este programa foi conduzido com um número reduzido de participantes, residentes na mesma cidade e com filhos frequentando escolas municipais, limitando o poder generalizador dos dados. Apesar dessa limitação, nota-se que o reduzido número de participantes torna-se requisito para a efetividade de PHS, conforme mostra a literatura da área (Casali & Del Prette, *em preparação*, Apêndice 2).

Embora muitos aspectos desse trabalho ainda possam ser aprimorados, os dados obtidos a partir dele podem servir de subsídio para o planejamento de intervenções que objetivem a promoção do desempenho socialmente competente e rendimento escolar de crianças, bem como a diminuição de problemas comportamentais, entendendo as implicações que isso significa para a vida do indivíduo. Confirma-se, assim, os efeitos de programas de THS com agentes educativos sobre o próprio repertório e sobre o desenvolvimento infantil, alertando para a necessidade de políticas que viabilizem a implementação de intervenções envolvendo o ambiente escolar e familiar.

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP (2011). *Critério de classificação econômica Brasil*.
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010*. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade de Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESSE. Instituto Politécnico do Porto.
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80(7), 1-37.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., Ivanova, M. Y., & Rescorla, L. A. (2011). *Manual for the ASEBA Brief Problem Monitor (BPM)*. Research Center for Children, Youth, and Families. University of Vermont. Retirado de <http://www.aseba.org>
- Aguiar, A. A. R., Aguiar, R. G., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Calculando a significância clínica e o Índice de Mudança Confiável em pesquisa-intervenção*. São Carlos: EdUFSCar.
- Alves Silva, D., Aznar-Farias, M., & Silves, E. F. M. (2009). Influência do Treino em Habilidades Sociais na relação professor-aluno: uma contribuição psicopedagógica para professores. *Revista ACOALFAp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, 3(5), 68-90.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44.
- Bandeira, M. (2011). *Texto 4: validade interna e externa de uma pesquisa – vieses*. Texto elaborado pela autora para uso em disciplina ministrada na Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 15p.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., de Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.

- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia, 10*(1), 63-67.
- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Barbosa, D. R. (2008). *Império do amor romântico: diferenças culturais e sexuais em população brasileira e italiana*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Barreto, S. O., Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico, 42*(4), 503-510.
- Barros, S. K. S. N. (2008). *Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Barros, S. K. S. N., & Del Prette, A. (2007). Um treinamento de habilidades sociais para pais pode beneficiar os filhos na escola? *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro, 11*(1), 107-123.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and Implementation of Positive Behavior Support in Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(3), 174-192.
- Benítez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 4*(2), 151-170.
- Beyer, T., & Furniss, T. (2007). Child psychiatric symptoms in primary school: the second wave 4 years after preschool assessment. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 42*(9), 753-758. [só resumo]
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2006). Family Narrative Interaction and Children's Sense of Self. *Family Process, 45*(1), 39-54.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2007). Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento. *Temas em Psicologia, 15*(2), 217-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Borelli, L. M. (2012). Treinamento de Habilidades Sociais Educativas

- Parentais: Comparação de Procedimentos a partir do Tempo de Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 36-58.
- Bolsoni-Silva, A. T., Brandão, A. S., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento país-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A., & Oishi, J., (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento dos filhos. *Psicologia: Argumento*, 9, 11-29.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & de Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, 3(1), 62-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Silveira, F. F. (2006). *Cartilha informativa: orientação para pais e mães. Manual de apoio a programa de intervenção com pais*. 1ª ed. São Carlos: Suprema.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 125-142.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Ribeiro, D. C. (2008). Avaliação dos efeitos de uma intervenção com mães/cuidadoras: contribuições do treinamento em habilidades sociais. *Contextos Clínicos*, 1(1), 19-27.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: Um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia*, 19(42), 17-26.
- Borsa, J., & Nunes, J. (2011). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, 29(64), 31-39.
- Borsa, J. C., Souza, D. S., & Bandeira, D. R. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 15-29.

- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente* (2010).
- Brasil, S. E. R. (2014). *Habilidades Sociais Parentais e Infantis, Problemas de Comportamento em Pré-Escolares: Avaliação de Pais e Professores*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Brasil, S. E. R., & Cia, F. (2013). Pais e filhos: habilidades sociais educativas parentais e habilidades sociais infantis. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, Paraná.
- Braz, A. C., Fontaine, A. M. V. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2016). *IHS-Del-Prette: Análise fatorial exploratória e confirmatória para 18 a 60 anos*. Texto disponível com os autores.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Burden, P. R. (2017). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community*. 6a ed. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Caballo, V. E. (1996). Treinamento em habilidades sociais. Em V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Livraria Santos.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales* (7ª ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carrara, K., Bolsoni-Silva, A. T., & Moreira-Verdu, A. C. (2006). Delineamentos culturais e práticas descritas por políticas públicas: Análise conceitual e projetos de intervenção. Em H. J. Guilhardi, N. C. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição* (pp.344-356). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Casali, I. G. (2010). *La influencia de la percepción de las prácticas parentales sobre las habilidades sociales y la percepción de sí mismo en los niños de 8 a 12 años*. Tesis de licenciatura em psicologia não publicada, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina.
- Casali, I. G., & Del Prette, Z. A. P. (em preparação). *Programas de intervenção envolvendo pais e professores de crianças escolares: revisão sistemática da literatura brasileira*. Texto disponível com os autores.

- Casali, I. G., & Del Prette, Z. A. P. (em preparação, A). *Programa de Habilidades Sociais para professores de Ensino Infantil e Fundamental: avaliação do impacto sobre o próprio repertório*. Texto disponível com os autores.
- Casali, I. G., Gaspar, M. F., & Del Prette, Z. A. P. (em preparação). *Promoção do desenvolvimento socioemocional em idade escolar: Um estudo de revisão de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) com agentes educativos*. Texto disponível com os autores.
- Casali-Robalinho, I. G. (2013). *Relações entre automonitoria, problemas de comportamento e habilidades sociais na infância*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31, 321-330.
- Castro, A. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2008). Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. Em Capellini e Manzoni (Orgs.), *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Bauru, SP: Cultura Acadêmica.
- Cia, F. (2005). *O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009a). O envolvimento paterno e o desenvolvimento social de crianças iniciando as atividades escolares. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 67-74.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009b). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2014). Como se tornar um pai presente: impactos de um grupo de pais. *Psicologia Argumento*, 32(76), 139-150.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- Cia, F., Mazo, S., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 277-286.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., Williams, L. C. A. (2008). Impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais das mães e envolvimento com os filhos: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(1), 3-11.

- Clark, A. (2008). Attracting interest: Dynamic displays of proceptivity increase the attractiveness of men and women. *Evolutionary Psychology*, 6(4), 563-574.
- Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 333-341.
- Coelho, M. V., & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de psicologia*, 24(3), 333-341.
- Collins, W. A.; Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Corrêa, C. A. I. (2008). *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Costa, C. S. L., Williams, L. C. A., & Cia, F. (2012). Intervenção com monitores de Organização Não-Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 411-421.
- Cozby, P. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- Da Dalt de Mangione, E., & Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140.
- Da Silva, C., Cunha, V. L. O., Pinheiro, F. H., & Capellini, S. A. (2012). Nomeação rápida, leitura e compreensão em escolares com dificuldades de aprendizagem. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 24(4), 355-360.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- De Lima, A., & Cardoso, A. M. P. (2018). Orientação e treinamento de pais: uma vivência clínica. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 20(1), 6-19.
- Dell'Aglio, D. D., Benetti, S. P. C., Deretti, L., D'Incao, D. B., & Leon J. S. (2005). Eventos estressores no desenvolvimento de meninas adolescentes cumprindo medidas sócio-educativas. *Paidéia*, 15(30), 119-129.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do Treinamento de Habilidades Sociais. Em H. Guilhardi & N. C. Aguirre (Eds.), *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp. 67-74), vol 3. Santo André: ESETEC.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. Em M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette,

- & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 19-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C., & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 11-22.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 287-389.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. Em *Associação Nacional de Pesquisa em Educação* (Org.), CD-Rom dos trabalhos selecionados para apresentação. 20ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. Em Haase, V. G., Rothe-Neves, R., Kapler, C., Teodoro, M. L. M., Wood, G. M. O. (Org). *Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições Interdisciplinares* (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008a). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008b). Significância clínica e mudança confiável: A efetividade das intervenções em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 105-114.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 189-229). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 57-82). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010/2012). *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115 (English version of a portuguese paper, originally published in 2010).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013a). *Inventário de Habilidades Sociais Educativas – versão Pais (IHSE-Pais): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2013b). *Inventário de Habilidades Sociais Educativas – versão Professor (IHSE-Prof): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2019, *no prelo*). Studies on social skills and social competence in Brazil: A history in construction. Em S. H. Koller (Org.), *Psychology in Brazil: Scientists Making a Difference*. Cham (SWZ): Springer International Publishing (ISBN 978-3-030-11335-3).
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Bolsoni-Silva, A. T., & Puntel, L. P. (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 591-603.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., de Oliveira, L. A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International Journal*, 2, 615-630.
- Del Prette, Z. A. P., Rocha, M. M., & Del Prette, A. (2011). Programas de habilidades sociais na infância: Modelo triádico de intervenção com pais. Em C. Petersen & P. Wainer, *Terapia Cognitivo-Comportamental para crianças e adolescentes: Ciência e Arte* (pp. 14-40). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, T. P. (2018). *Avaliação de um programa de capacitação para professores como requisito para promoção de habilidades sociais de pré-escolares*. Relatório de Pós-Doutorado não publicado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., Casali, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2019, *no prelo*). *Automonitoria no campo das Habilidades Sociais: Questões conceituais e especificação de indicadores comportamentais*. Manuscrito disponível com os autores.
- Dias, T. P., Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Programas de intervenção em habilidades sociais para crianças: Propostas para a educação infantil e ensino fundamental. Em Z. A. P. Del Prette, C. S. Pereira-Guizzo, A. B. Soares, M. F. Wagner & V. B. B. Leme (Orgs.), *Habilidades Sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática*. 1ª ed (pp. 128-159). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assesment and interventions service in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7-17.
- Do Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.

- Do Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. Em T. G. M. Do Valle (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Duarte, A., & Ribeiro, E. (2011). Alunos copistas são a nova face do analfabetismo funcional, que chega a atingir um terço da população brasileira. Acesso em 15 de Janeiro de 2019, no site: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunoscopistas-sao-nova-face-do-analfabetismo-funcional-que-chega-atingir-um-terco-dapopulacao-brasileira-2789045#ixzz4oLXQK65I>.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 313-337.
- Elias, L. S., Amaral, M. V. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *SSIS: Social Skills Improvement System*. Intervention Guide. Minneapolis: Pearson.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38, 342-345.
- Engle, P.L. & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 12, 1-23.
- Falcone, E. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1, 23-32.
- Feitosa, F. B. (2007). *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: Processos cognitivos como moderadores e mediadores*. Tese de doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Feitosa, F. B., Del Prette Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-445.
- Fernandes, L. F. B., Luiz, A. M. A. G., Miyazaki, M. C. O. S., & Marques Filho, A. B. (2009). Efeitos de um programa de orientação em grupo para cuidadores de crianças com transtornos psiquiátricos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(2), 147-158.
- Ferreira, M. C. B., Ayalla, K. O., De Oliveira, M. M., & Rocha, M. (2016). Efeitos e limites de um programa de habilidades sociais educativas para pais de crianças com TDAH. *Revista Conexão UEPG*, 12(1), 38-53.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 33-44.

- Field, A. (2009). *Descobrimdo a Estatística usando o SPSS*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, R. C. T., & Carvalho, A. L. N. (2016). O papel da empatia e da comunicação assertiva na satisfação conjugal em casamentos de longa duração. *Polêmica*, 16(2), 40-58.
- Freitas, M. G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Social skills rating system - Brazilian version: New exploratory and confirmatory factorial analyses. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 33(1), 135-156.
- Freitas, L. C., Bandeira, M., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Comparando indicadores psicométricos de duas versões brasileiras do Social Skills Rating System: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 21(1), 25-36.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a schoolbased social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Gil, F., & León, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gomide, P. I. C., De Salvo, C. G., Pinheiro, D. P. N., & Sabbag, G. M. (2005). Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. *Psico-USF (em línea)*, 10(2), 169-178.
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 430-436.
- Gray, J., Spurway, P. and McClatchey, M. (2001). Lay therapy intervention with families at risk for parenting difficulties: The Kempe Community Caring Program. *Child Abuse & Neglect*, 25, 641-655. [Só resumo]
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. Em M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. Em Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., Macmillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38, 151-175.

- Gresham, F. M., Reschly, D. J., & Carey, M. P. (1987). Teachers as "tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review, 16*(4), 543-553.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist, 44*(2), 120-126.
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarden children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(6), 681-693.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology, 9*, 75-94.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 12-19.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., & Whiren A. P. (2016). *Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança*. 7ª ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure, 49*, 18-26.
- Lopes, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta em sala de aula. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (pp. 113-128). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Programa multimídia de habilidades sociais para crianças com dificuldade de aprendizagem. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 145-173). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Loureiro, L. M. J., & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos: para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência, 3*(3), 151-162.
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na relação professor-aluno*. Dissertação de mestrado em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Martín-Quintana, J. C., Máiquez Chaves, M. L., Rodrigo López, M. J., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention, 18*(2), 121-133.

- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33.
- Medeiros, P. C. & Loureiro, S. R. (2004). Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. Em E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Eds.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 107-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Melo, M. H. S. (2003). *Crianças com dificuldade de aprendizagem de interação no ambiente escolar: Uma intervenção multifocal*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.
- Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). Grupo cognitivo-comportamental com famílias de crianças com déficits em habilidades sociais e acadêmicas. *Temas em Psicologia*, 11(2), 122-133.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Martínez Roca: Barcelona.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117.
- Mills, M., Janiszewska, A., & Zabala, L. (2011). *Sex differences in making risky first time relationship initiatives*. Poster presented at the Western Psychological Association Meeting, April.
- Molina, R. C. M. (2007). *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Monjas Casares, M. I., & González Moreno, B. P. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Moore, M. M. (1985). Nonverbal courtship patterns in women: Context and consequences. *Ethology and Sociobiology*, 6, 237-247. [Só resumo]
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Pereira, S. M. S. (2009). *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. SP: PAULUS Editora.
- Pereira, F. G. (2013). *Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em XXX, Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(2), 507-518.
- Peterman, F., & Natzke, H. (2008). Preliminary Results of a Comprehensive Approach to Prevent Antisocial Behaviour in Preschool and Primary School Pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626.
- Pinheiro, M. I. S., Del Prette, A., & Haase, V. G., (2002). *Pais como co-terapeutas: Treinamento em habilidades sociais como recurso adicional* (Relatório Técnico Vol. 3, No. 1, p. 1-42). Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia, Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento e Laboratório de Psicologia da Família.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. H., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407- 414.
- Projeto Político Pedagógico (2016). E.M.E.F.I. Prof. Aracy L. Bernardi. SP, Itirapina.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2007). Enchancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate – to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 36(4), 605-620.
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Sin afecto no se aprende ni se crece, un programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema. *Boletín SIP-Argentina*, 4(10).
- Richaud de Minzi, M. C., & Lemos, V. (2006). *Cuaderno de Psicometría I*. Buenos Aires: CIIPME.
- Rios, K. S. A. (2006). *Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares de famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.
- Rios, K. S. A., & Williams, L. C. A. (2008). Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 799-806.
- Rocha, M. M., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Avaliação de um Programa de Habilidades Sociais Educativas para mães de crianças com TDAH. *Acta Comportamental*, 21(3), 359-375.
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Rosin-Pinola, A. R. (2010). *Efeitos de um programa de treinamento de habilidades sociais educativas junto a professores de alunos com deficiência mental incluídos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Rosin-Pinola, A., Del Prette Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Rosin-Pinola, A., Marturano, E., Elias, L. D. S., & Del Prette, Z. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista de Educação Especial*, 30(59), 737-749.
- Ruffalo, S. L., & Elliott, S. (1997). Teachers' and parents' ratings of children's social skills: A closer look at cross-informant agreements through an item analysis protocol. *School Psychology Review*, 26(3), 489-501.
- Sampaio, A. G. S., de Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., de Lima, C., Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*, 12(1), 151-164.
- Sampaio, I. T. A., & Gomide, P. I. C. (2007). Inventário de Estilos Parentais (IEP) – Gomide (2006), Percurso de padronização e normatização. *Revista Psicologia Argumento*, 25(48), 15-26.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Schneiders, J., Drukker, M., van der Ende, J., Verhulst, F. C., van Os, J., Nicolson, N. A. (2003). Neighbourhood socioeconomic disadvantage and behavioural problems from late childhood into early adolescence. *Journal of epidemiology and community health*, 57, 699-703.
- Silvares, E. F. M & Marinho, M. L. (1998). Ampliando la intervención psicológica a la familia en la terapia conductual infantil. *Psicologia Conductual*, 6(3), 617-627.
- Skinner, B. F. (1993). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Temple, G. C., & Souza, M. P. R. de. (2007). *Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural*. Universidade de São Paulo, São Paulo. Tese de doutorado. [Só resumo]
- Tourinho, E. Z. (1995). O surgimento do behaviorismo radical de B.F. Skinner. Em E. Z. Tourinho, *O autoconhecimento na psicologia comportamental de B.F. Skinner*. Belém, Editora UFPa, pp. 1-23.

- Trianes Torres, M. V., Muñoz Sánchez, Á. M., & Jiménez Hernández, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Trower, P. (1995). Adult social skills: state of the art and future directions. Em W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 54-80). Nova York: Allyn & Bacon.
- Vieçili, J. & Medeiros, J. G. (2002). A coerção em sala de aula: Decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia*, 6(2), 183-194.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professoras de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Salvador, A. P. V. (2006). Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF): Orientação e treinamento para pais. *Psico*, 37(2), 139-149.
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® parent, teachers and children's series: transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169.
- Webster-Stratton C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - the foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17, 196-113.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124. [Só resumo]
- Zanata, E. M. (2004). *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Zentarski, L. O. F., & Da Silva, M. G. G. (2016). Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. *Revista Saberes*, 4.
- Zucoloto, K. A., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

ANEXOS

Anexo 1. Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB)¹⁴

¹⁴ O instrumento anexado corresponde a uma reorganização dos dados, embora sem alterações no conteúdo, a fim de facilitar a compreensão e preenchimento por parte dos informantes. Para ter acesso ao instrumento original entrar no site www.abep.org



O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. A divisão de mercado definida abaixo é de classes econômicas.

Coloque, por favor, o número de eletrodomésticos mencionados a seguir que tem na sua casa:

Televisão em cores: _____

Rádio: _____

Banheiro (só se tem vaso sanitário): _____

Automóvel: _____

Empregada mensalista (só se trabalha no mínimo 5 dias por semana):

Máquina de lavar (automática ou semi-automática): _____

Videocassete e/ou DVD: _____

Geladeira: _____

Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex): _____

Marque com X o grau de instrução do chefe da família:

Nomenclatura Antiga	Nomenclatura Atual
Analfabeto/ Primário incompleto	Analfabeto/ Até 3ª série Fundamental/ Até 3ª série 1º. Grau
Primário completo/ Ginásial incompleto	Até 4ª série Fundamental / Até 4ª série 1º. Grau
Ginásial completo/ Colegial incompleto	Fundamental completo/ 1º. Grau completo
Colegial completo/ Superior incompleto	Médio completo/ 2º. Grau completo
Superior completo	Superior completo

Quem é o chefe da família? _____

Anexo 2. Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL E ACADÊMICO DE ESCOLARES

Pesquisador: Ivana Gisel Casali Robalinho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50411415.7.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.373.301

Apresentação do Projeto:

O protocolo descreve um projeto de doutorado em psicologia tratando do desenvolvimento de habilidades sociais educativas em professores, pais de alunos e nos alunos, na perspectiva de se avaliar se intervenções se mostram efetivas.

Objetivo da Pesquisa:

Do protocolo: "Objetivo Primario:

O presente estudo pretende avaliar os efeitos de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para professores e pais (PHSE), seguido de um Programa de Habilidades Sociais para Crianças (PHSC), verificando o impacto deles sobre: (1) o repertorio de Habilidades Sociais Educativas de professores e pais; (2) a ampliacao do repertorio de habilidades sociais (HS), a reducao do nivel de problemas de comportamento (PC) e a melhora de indicadores de desempenho academico (DA) das crianças escolares. Objetiva-se, dessa forma, verificar a eficacia e efetividade de um programa combinando intervencao com agentes educativos e com as proprias crianças sobre o desenvolvimento delas. Para isso, serao realizadas avaliacoes antes (pre-intervencao), durante (de processo), depois (pos-intervencao) e de seguimento (follow-up), esta ultima seis meses apos o encerramento da intervencao.

Objetivo Secundario:

Constituem objetivos adicionais do estudo: (1) caracterizar o repertorio de HSE de pais e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.373.301

professores de crianças escolares; (2) caracterizar o repertório de HS, PC e DA de crianças em idade escolar; (3) identificar possíveis diferenças na avaliação do repertório infantil por parte de diferentes informantes; e (4) verificar a influência de variáveis sociodemográficas (gênero, ano escolar e nível socioeconômico) sobre o repertório social dos pais, professores e crianças escolares."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição dos riscos poderia ser mais detalhada e cuidadosa, em especial nos Termos de Consentimento, mas é fato que o projeto não implica em riscos muito grandes aos participantes. Poderiam ser discutidos os riscos de comprometimento de conteúdos pedagógicos previstos inicialmente para os momentos que serão utilizados pelo estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante em seu contexto. Destaca-se o comprometimento ético dos responsáveis em oferecer, após o término da coleta de dados, o mesmo programa de desenvolvimento de habilidades sociais educativas ao grupo controle do estudo. A existência de grupo controle com certeza fortifica a relevância acadêmica do estudo e o compromisso assumido pelos pesquisadores contempla plenamente os compromissos éticos que pesquisadores devem assumir frente aos voluntários que participam de seus estudos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão presentes e atendem ao esperado.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_567908.pdf	22/09/2015 16:09:19		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	22/09/2015 16:08:34	Ivana Gisel Casali Robalinho	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 1.373.301

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_Autorizacao_TCLE.docx	22/09/2015 16:05:40	Ivana Gisel Casali Robalinho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Comite_Etica_Projeto.docx	22/09/2015 16:03:58	Ivana Gisel Casali Robalinho	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoA.pdf	22/09/2015 16:01:39	Ivana Gisel Casali Robalinho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 17 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

Apêndice 1. Práticas Baseadas em Evidências (PBE) com agentes educativos

Referência bibliográfica

Casali, I. G., Gaspar, M. F., & Del Prette, Z. A. P. (em preparação). *Promoção do desenvolvimento socioemocional em idade escolar: Um estudo de revisão de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) com agentes educativos*¹⁵.

Resumo

A literatura destaca o papel do ambiente familiar e escolar no desenvolvimento socioemocional e acadêmico infantil. Programas de intervenção realizados com educadores (pais e professores) poderiam, portanto, atuar estratégia válida para a melhora do repertório infantil. Com base nisso, o presente estudo teve como objetivo analisar sete bases de dados de reconhecimento mundial que expõem Práticas Baseadas em Evidências (PBE), buscando delimitar aquelas que visam o desenvolvimento de crianças escolares envolvendo agentes educativos. Os 18 programas de intervenção selecionados e analisados detalhadamente mostraram que existem PBE amplamente utilizadas e validadas em diferentes países, porém verificam-se lacunas em contexto brasileiro.

Palavras-chave: Práticas Baseadas em Evidência; crianças escolares; pais; professores; desenvolvimento social e emocional.

Justificativa e objetivo do estudo

De acordo com Z. Del Prette e Del Prette (2011), intervenções devem evidenciar eficácia e efetividade, conceitos que envolvem a verificação da validade interna e externa de um programa. A validade interna está associada à demonstração de quanto os resultados obtidos podem ser atribuídos aos procedimentos utilizados, e não a variáveis aleatórias concomitantes, revelando a *eficácia* do programa. A validade externa, também conhecida como validade social, está relacionada ao impacto sobre o funcionamento psicológico do indivíduo, bem como à manutenção e generalização dos resultados para outros contextos. O conceito de *efetividade*, que incorpora aspectos da validade externa, foi vinculado ao de utilidade clínica (APA, 2006), que inclui evidências de generalização, viabilidade e relação custo-benefício do processo de definição.

Tais conceitos permearam o movimento dos profissionais de psicologia pela preocupação com a qualidade das práticas implementadas na área. A expressão “Práticas Baseadas em Evidências” (PBE) (*evidence-based practices*¹⁶), que passou a ser predominantemente empregada a partir do final dos anos 90 em consequência ao amplo movimento de validação psicoterápica, foi definida pela *American Psychological Association* (APA) como o processo individualizado de tomada de decisão clínica que ocorre por meio da integração de três componentes: evidências de pesquisa; perícia clínica; e características, valores e contexto cultural do cliente (APA, 2006). No esforço da APA para intervir no debate sobre a eficácia e efetividade das psicoterapias, forças-tarefas (*task force*) elaboradas passaram

¹⁵ Este estudo, realizado em parceria com a professora Maria Filomena Gaspar (Universidade de Coimbra, Portugal), será convertido em artigo a ser submetido a periódico científico indexado. Referências bibliográficas e maiores detalhes encontram-se com os autores.

¹⁶ Na literatura frequentemente encontram-se os conceitos “programas” “intervenções” “tratamentos” ou “terapias” no lugar da expressão “práticas”.

a examinar as evidências disponíveis para diversos níveis de intervenção psicológica, impulsionando o rigor metodológico e a busca de alternativas efetivas na área (Z. Del Prette & A. Del Prette, 2011). A mais recente força-tarefa sobre Práticas Psicológicas Baseadas em Evidências (PPBE, APA, 2006) enfatiza a importância do investimento e disseminação intervenções consideradas como tal. Segundo a APA (2006), a PPBE parte do paciente e investiga qual evidência de pesquisa auxiliará o profissional na obtenção do melhor resultado.

Compartilhando essa preocupação, entidades em diversas partes do mundo buscam identificar programas que atendam critérios de eficácia e efetividade, fornecendo dados aos profissionais que procuram implementar programas de alta qualidade. Com base nisso, o presente estudo teve como objetivo analisar as PBE selecionadas por reconhecidas entidades, buscando delimitar e caracterizar aquelas práticas que visam o desenvolvimento de crianças escolares envolvendo agentes educativos: pais e professores.

MÉTODOS

Inicialmente foi realizado um levantamento sobre entidades comprometidas na identificação de intervenções baseadas em evidências, de forma criteriosa e abrangendo diversas partes do mundo. Após a escolha de sete entidades, baseada em critérios específicos, analisaram-se as PBE mencionadas e, a partir disso, foram selecionados programas de acordo com critérios de inclusão específicos. Para serem incluídos na seleção, os programas deviam: (1) ser considerados PBE; (2) visar a promoção do desenvolvimento socioemocional e acadêmico de meninos e meninas (filhos e/ou alunos) de idade escolar (6-12 anos); (3) envolver agentes parentais (pais e/ou professores) no processo, (4) serem aplicadas a grupos de agentes educativos de forma presencial; e (5) incluir o ensino de classes de habilidades sociais, no conteúdo.

Por outro lado, critérios de exclusão eliminaram aqueles programas que: (1) focam somente o treino direto de crianças, sem participação de agentes educativas (e.g., *Zippy's Friends*; *I can do*; *The Social Competence Program*); (2) se tratam de atendimentos terapêuticos exclusivamente individuais (e.g., *Parent-Child Interaction Therapy*; *Families First*; *Promoting First Relationships*); (3) são específicos para determinada população, como meninos de raça negra (e.g., *Anger Coping Program*), filhos de pais adotivos (e.g., *KEEP Program*) ou com diagnóstico de depressão (e.g., *Cognitive Behavioral Family Intervention*); (4) têm objetivos delimitados, como enfrentamento após um divórcio (e.g., *New Beginnings*; *Children of Divorce Intervention Program*), prevenção comportamental de diversos acidentes (e.g., *Risk Watch*) ou luta contra as drogas (e.g., *Too Good for Drugs*; *LifeSkills Training*); (5) incluem somente a modalidade online (e.g., *Parenting Wisely Program*; *Educar en positivo*).

Para a seleção adequada foi necessária a leitura da descrição breve de cada um dos programas, presentes nas próprias bases de dados das entidades. Uma vez delimitados os programas que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão, ingressou-se no *site* de cada um deles para análise detalhada e identificação dos aspectos relevantes ao objetivo do estudo. Nos casos em que os programas apareceram repetidos nas bases de dados, eles foram computados em todas as bases. A Tabela 22 apresenta as sete base de dados escolhidas, o total de PBE analisadas e as selecionadas para estudo detalhado.

Tabela 22

Caracterização das bases de dados selecionadas para análise de PBE

Base de dados		PBE	PBE selecionadas	
Site	Objetivo	analizadas (n)	n	Nome
Social Programs that Work , do <i>Laura and John Arnold Foundation's (LJAF)</i> www.evidencebasedprograms.org/programs	Identificar programas que, com base na análise cuidadosa de especialistas externos, atendam aos critérios de confiabilidade, classificando-os em <i>suggestive tier</i> , <i>near top tier</i> e <i>top tier</i> .	56	2	Suggestive tier: - <i>Montreal Prevention Program</i> Near top tier: - <i>Triple P: Positive Parenting Program</i>
What Works Clearinghouse (WWC) , do <i>Institute of Education Sciences (IES)</i> www.ies.ed.gov/ncee/wwc	Fornecer aos educadores as informações necessárias para tomar decisões baseadas em evidências, respondendo à pergunta "O que funciona na educação?"	124	4	- <i>Coping Power Program (CPP)</i> - <i>Open Circle Curriculum</i> - <i>Positive Action</i> - <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</i>
Blueprints for healthy youth development www.blueprintsprograms.com/programCriteria.php	Classificar as práticas em: <i>promising</i> (atendem ao padrão mínimo de exigência) e <i>model</i> (atendem a um padrão mais elevado e proporcionam maior confiança na capacidade do programa de mudar o comportamento).	83	6	Promising program: - <i>Coping Power Program (CPP)</i> - <i>Incredible Years (IY)</i> - <i>Triple P: Positive Parenting Program</i> Model program: - <i>GenerationPMTO</i> - <i>Positive Action</i> - <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</i>
European Platform for Investing in Children (EPIC) www.europa.eu/epic	Divulgar, após análise rigorosa, práticas inovadoras e baseadas em evidências que tenham um impacto positivo nas crianças e nas famílias, e que possam ser utilizadas no Continente Europeu. Classifica as práticas em: <i>promising</i> , <i>emergent</i> e <i>best</i> .	68	10	Promising practice: - <i>Second Step Curriculum</i> Emergent practice: - <i>Comet ou Komet</i> - <i>School-Comet ou Skol-Komet</i> - <i>Community Parent Education Program (COPE)</i> - <i>Connect Parent Group</i> - <i>GenerationPMTO</i> - <i>Parenting Skills Program (PSP)</i> - <i>Parents Plus Children's Programme (PPCP)</i>
Evidence-based Prevention & Intervention Support Center (EPISCenter) www.episcenter.psu.edu	Promover a implementação de programas de alta qualidade, a avaliação de impacto e a sustentabilidade desses programas baseados em evidências para maximizar o impacto positivo em jovens, famílias e comunidades.	13	4	- <i>Incredible Years (IY)</i> - <i>Positive Action</i> - <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</i> - <i>Triple P: Positive Parenting Program</i>

<p><i>Child Trends</i> www.childtrends.org/programs</p>	<p>Melhorar as políticas e intervenções públicas que atendem crianças e famílias, a partir da análise rigorosa e imparcial de programas implementados.</p>	797	10	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Coping Power Program (CPP)</i> - <i>Families and Schools Together (FAST)</i> - <i>Generation PMTO</i> - <i>Incredible Years (IY)</i> - <i>Montreal Prevention Program</i> - <i>Positive Action</i> - <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</i> - <i>Second Step Curriculum</i> - <i>Steps to Respect</i> - <i>Triple P: Positive Parenting Program</i>
<p><i>United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC)</i> <i>Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes.</i> www.unodc.org</p>	<p>Auxiliar os profissionais na seleção do programa familiar mais adequado às suas necessidades, conforme evidências mundiais de eficácia.</p>	23	5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Families and Schools Together (FAST)</i> - <i>Incredible Years (IY)</i> - <i>Positive Action</i> - <i>Strengthening Families Program</i> - <i>Triple P: Positive Parenting Program</i>
Total		1164	41	

RESULTADOS

Conforme pode ser observado na Tabela 22, do total de 1164 programas de intervenção baseados em evidências apresentados pelas entidades correspondentes, somente 41 atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. No entanto, vários programas foram identificados por diversas bases, reduzindo a lista final de programas diferentes para 18. A Tabela 23 apresenta os 18 programas, em ordem decrescente conforme a quantidade de menções nas bases de dados, sendo o programa *Triple P: Positive Parenting Program* o mais mencionado, seguido pelos programas *Incredible Years (IY)* e *Positive Action*.

Tabela 23

Lista das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) selecionadas

Nome do Programa	Bases de dados que o mencionam (n)
1. <i>Triple P: Positive Parenting Program</i>	6
2. <i>Incredible Years (IY)</i>	5
3. <i>Positive Action</i>	5
4. <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</i>	4
5. <i>Coping Power Program (CPP)</i>	3
6. <i>GenerationPMTO</i>	3
7. <i>Montreal Prevention Program</i>	2
8. <i>Families and Schools Together (FAST)</i>	2
9. <i>Second Step Curriculum</i>	2
10. <i>Comet ou Komet</i>	1
11. <i>School-Comet ou Skol-Komet</i>	1
12. <i>Connect Parent Group</i>	1
13. <i>Community Parent Education Program (COPE)</i>	1
14. <i>Open Circle Curriculum</i>	1
15. <i>Parenting Skills Program (PSP)</i>	1
16. <i>Parents Plus Children's Programme (PPCP)</i>	1
17. <i>Steps to Respect</i>	1
18. <i>Strengthening Families Program</i>	1
Total	41

Tais programas (N = 18) foram classificados, após estudo detalhado, em dois grupos: (1) aqueles nos quais não há participação direta das crianças; e (2) aqueles nos quais as crianças também participam de forma direta, além dos agentes educativos. As Tabelas 24 e 25 apresentam, em ordem alfabética, os programas pertencentes aos grupos 1 e 2, respectivamente.

Tabela 24

Aspectos metodológicos das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) selecionadas envolvendo pais e/ou professores

Nome e origem do programa	Intervenção com agentes educativos		Disseminação
	Pais	Professores	
Komet (<i>K</i> ommunikations <i>M</i> E <i>T</i> od) ou Comet (<i>C</i> OMmunication <i>M</i> E <i>T</i> hod)* Suécia (Martin Forster & Martin Karlberg).	<i>Komet ou Comet</i> - Participantes: pais de crianças de 3-11 anos, com PC. - Objetivo: redução de conflitos e fortalecimento da relação pais-filhos. - Desenho de intervenção: grupos de 3-10 pais, 11 sessões, frequência semanal, 2h30m cada sessão; uma sessão final de <i>follow-up</i> . 2 líderes por grupo. - Estratégias/materiais utilizados: instruções, análise de vídeos, <i>role-playing</i> e TC.	<i>Skol-Komet ou School-Comet</i> - Participantes: professores de crianças de até 12 anos com PC. - Desenho de intervenção: grupos de 4-5 professores, 9 sessões, frequência semanal ou quinzenal, 3h cada sessão. - Estratégias/materiais utilizados: instruções, análise de vídeos, <i>role-playing</i> e TC.	Não há registros.
Community Parent Education Program (COPE) Canadá (<i>McMaster University, Charles Cunningham</i>).	- Participantes: pais de crianças 3-12 anos. - Objetivo: resolução de problemas, aumento de cooperação e fortalecimento da relação pais-filhos. - Desenho de intervenção: grupos de 15-25 pais, 10 sessões, frequência semanal, 60m cada sessão. - Conteúdos abordados: fortalecendo relacionamentos, encorajando o comportamento positivo, equilibrando a atenção entre irmãos, reduzindo o conflito, incentivos especiais, planejamento colaborativo, consequências para problemas sérios e solução de problemas. - Estratégias/materiais utilizados: leituras, vídeos, demonstrações, exercícios, TC.	Não	Sim (e.g., Suécia).
Connect Parent Group Canadá (<i>Maples Adolescent Treatment Centre & Marlene Moretti de Simon Fraser University</i>)	- Participantes: pais de crianças/adolescentes de 8-17 anos. - Desenho de intervenção: grupos de 10-16 pais, 10 sessões, frequência semanal, 90m cada sessão. 2 líderes por grupo. - Objetivo: ajudar os pais a estabelecerem vínculos de apego seguro com os filhos. - Estratégias/materiais utilizados: dramatizações, análise de casos, folheto ao final da sessão para generalização de aprendizagem.	Não	Sim (e.g., Suécia, Itália, Estados Unidos, Austrália).

Generation PMTO (Parent Management Training – Oregon Model)	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes: pais de crianças/adolescentes de 3-12 anos. - Desenho de intervenção: sessões grupais (6-11 sessões, 90-120m cada sessão, frequência semanal, grupos de 6-16 participantes, 2 facilitadores por grupo) e individuais (aproximadamente 20 sessões, duração de 50 minutos cada sessão) + chamadas de 15 minutos por semana = flexível. - Conteúdos abordados: encorajamento de habilidades, estabelecimento de limites e disciplina, monitoramento, resolução de problemas e envolvimento positivo. - Avaliação: pré, pós e <i>follow-up</i> (6 meses). 	Não	Sim (e.g., Canadá, Dinamarca, Islândia, Holanda, Noruega).
Estados Unidos (Gerald Patterson & Marion Forgatch).			
Parenting Skills Program (PSP)	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes: pais de crianças de 0-12 anos. - Desenho de intervenção: grupos de 10-14 pais, 11 sessões, frequência semanal, 90m cada sessão. - Objetivo: melhorar as competências dos pais, reduzir o stress parental e os comportamentos problemáticos das crianças. - Conteúdos abordados: habilidades assertivas de comunicação, resolução de conflitos, empatia, autorregulação emocional, compreensão dos pais sobre o desenvolvimento infantil e manejo do comportamento infantil. - Avaliação: pré, pós e <i>follow-up</i> (6 meses). 	Não	Não há registros.
Espanha (<i>l'Agència de Salut Pública de Barcelona</i>).			
Parents Plus Children's Programme (PPCP)**	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes: pais de crianças de 6-11 anos. - Desenho de intervenção: 8 sessões, frequência semanal, 2h cada sessão. 2 facilitadores por grupo. - Conteúdos abordados: resolução de problemas, autoestima e confiança infantil, brincadeiras, uso do tempo, regras, rotina diária, consequenciação de comportamentos, incentivos. - Estratégias/materiais utilizados: análise de vídeos, <i>role-playing</i>, exercícios práticos, discussões, TC, folhetos e livro "<i>Positive Parenting</i>". 	Eles podem receber treinamento e serem facilitadores (material: Manual do Facilitador).	Sim (e.g., Reino Unido).
Irlanda (<i>John Sharry & Carol Fitzpatrick</i>).			
Triple P: Positive Parenting Program**	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes: pais de crianças de 0-12 anos. - Níveis de intervenção: (1) <i>Universal</i>; (2) <i>Selected Triple P</i> (1-2 sessões); (3) <i>Primary Care Triple P</i> (4 sessões); (4) <i>Standard and Group Triple P</i> (8-10 sessões de treinamento intensivo); e (5) <i>Enhanced Triple P</i>. - Desenho de intervenção: depende do programa específico escolhido (seminários, grupos de discussão, atenção primária, grupos parentais, etc.). - Princípios parentais de base: (1) assegurar um ambiente seguro e envolvente, (2) promover um ambiente de aprendizagem positivo, (3) usar disciplina assertiva, (4) manter expectativas razoáveis, e (5) cuidar de si mesmo como pai ou mãe. - Estratégias/materiais utilizados: vídeos, apostilas, folha de dicas. 	Não	Sim (e.g., Estados Unidos, Irlanda, Inglaterra, Escócia, Canadá, Nova Zelândia, África do Sul, Bélgica, Suíça, Áustria, Suécia, Alemanha, România, Holanda)***.
Australia (Matthew Sanders).			

Nota. TC: Tarefas de Casa. m: minutos. h: horas.* Programas independentes, para pais e professores. ** Programas que possuem mais de uma versão, sendo mencionado somente aquele que envolve direta ou indiretamente crianças escolares. *** Programa como opção online (*Triple P-Positive Parenting On-Line*, TPOL) para várias línguas, no nível 4 (8 módulos).

Tabela 25

Aspectos metodológicos das Práticas Baseadas em Evidência (PBE) selecionadas envolvendo crianças escolares e seus pais e/ou professores

Nome e origem do programa	Participantes da intervenção			Disseminação
	Pais	Professores	Crianças	
<p><i>Coping Power Program</i></p> <p>Estados Unidos (John E. Lochman).</p>	<p><i>Coping Power Parent</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participantes: pais de crianças de 9-11 anos. - Desenho de intervenção: sessões grupais (16 sessões, grupos de 8-12 pais) e individuais (periódicas) ao longo de 15-18 meses, além de visitas domiciliares. Versão abreviada: 10 sessões (duração: ano letivo). - Conteúdos abordados: expectativas, habilidades escolares dos filhos, manejo de estresse, habilidades de comunicação e monitoramento. - Estratégias/materiais utilizados: instruções, análise de vídeos, <i>role-playing</i> e TC. 	<p>Monitoramento e preenchimento de folhas de metas semanais.</p>	<p><i>Coping Power Child</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participantes: crianças de 9-11 anos. - Desenho de intervenção: sessões grupais (34 sessões de 40-60m cada uma, grupos de 5-8 crianças) e individuais (meia hora a cada dois meses) ao longo de 16 meses. Versão abreviada: 24 sessões (duração: ano letivo). - Conteúdos abordados: habilidades de enfrentamento, controle de raiva, relação com pares, competência social, habilidades de solução de problemas sociais e acadêmicos. - Estratégias/materiais utilizados: modelagem, uso de vídeos, resolução de problemas, uso de redes de pares. 	<p>Sim (e.g., Itália, Holanda, Irlanda, Canadá, Porto Rico, Suécia, Reino Unido, Peru, Grécia, Paquistão).</p>
<p><i>Families and Schools Together (FAST)*</i></p> <p>Estados Unidos (Lynn McDonald)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes: pais de crianças de 3-10 anos. - Objetivo: fortalecer laços familiares, aumentar a comunicação positiva e melhorar o desempenho acadêmico geral e o funcionamento emocional da criança. - Desenho de intervenção: grupos de 8-10 famílias, 8 sessões, frequência semanal, 2h30m cada uma. Posteriormente, sessões de reforço mensal de até 4hs de duração. - Funcionamento: após o horário escolar, é fornecida uma refeição em família e jogos comunicativos, onde pais devem dar instruções aos filhos, que são treinados no respeito aos pais. - Estratégias/materiais utilizados: jogos diversos, roda de conversa, refeição compartilhada, TC. - Avaliação: pré e pós-intervenção. 	<p>Participação da equipe escolar nos encontros.</p>	<p>Ver “<i>Pais</i>” (sessões familiares).</p>	<p>Sim (e.g., Austrália, Holanda, Filipinas, Reino Unido, Áustria, Canadá, Alemanha, Rússia).</p>

<p><i>Incredible Years (IY)*</i></p> <p>Estados Unidos (Webster-Stratton)</p>	<p>- Participantes: pais de crianças de 6-12 anos.</p> <p>- Desenho de intervenção: o programa <i>Basic Parent</i> consta de 12-20 sessões, frequência semanal.</p> <p>- Conteúdos abordados: disciplina positiva, promoção de aprendizagem e desenvolvimento, recompensas, limites, monitoramento adequado (da vida escolar inclusive) e consequências lógicas.</p> <p>- Estratégias/materiais utilizados: análise de vídeos, discussão, solução de problemas, TC, livro <i>The Incredible Years: A Troubleshooting Guide for Parents</i> (apoio).</p> <p>- Alternativa: o programa <i>Advance Parent</i>, que inclui 10-12 sessões adicionais.</p>	<p>- Participantes: professores de crianças até 12 anos.</p> <p>- Desenho de intervenção: programa <i>Teacher Classroom Management</i>, 42h em 6 dias.</p> <p>- Conteúdos abordados: atenção diferenciada, persistência acadêmica, <i>coaching</i> social e emocional, elogios e incentivos, ensino proativo, estratégias disciplinares positivas para gerenciar comportamentos inapropriados em sala de aula.</p> <p>- Estratégias/materiais utilizados: análise de vídeos, discussão, solução de problemas, livro <i>Incredible Teachers</i> (apoio).</p>	<p>- Participantes: alunos de 3-8 anos.</p> <p>- Desenho de intervenção: <i>Small Group Dinosaur</i> (4-6 crianças por grupo, 18-22 sessões, frequência semanal, 2h cada sessão, 2 facilitadores) ou <i>Classroom Dinosaur School</i> (64 lições, 2-3 lições por semana, duração de 20-30m cada sessão).</p> <p>- Conteúdos abordados: HS, comunicação de sentimentos, resolução de problemas, comportamentos adequados, controle de raiva.</p>	<p>Sim (e.g., Canadá, Inglaterra, Escócia, Rússia, Irlanda, Dinamarca, Suécia, Austrália, Noruega, Finlândia, Holanda, Portugal).</p>
<p><i>Montreal Prevention Program</i></p>	<p>- Participantes: pais de crianças de 7-9 anos, com PC.</p> <p>- Desenho de intervenção: 20 sessões ao longo de 2 anos, 60m cada sessão.</p> <p>- Conteúdos abordados: estratégias disciplinares e monitoramento efetivo de comportamentos.</p>	<p>Não</p>	<p>- Participantes: crianças de 7-9 anos, com PC.</p> <p>- Desenho de intervenção: 19 sessões (9 no primeiro ano e 10 no segundo), pequenos grupos.</p> <p>- Conteúdo: treino de HS.</p> <p>- Estratégias/materiais utilizados: análise de vídeos, <i>role-playing</i>, exercícios práticos, discussões e TC.</p>	
<p><i>Open Circle Curriculum</i></p> <p>Estados Unidos (Pamela Seigle).</p>	<p>- Desenho de intervenção: <i>workshop</i> de um dia.</p>	<p>- Desenho de intervenção: <i>workshops</i> para a equipe escolar e para os professores específicos 4 dias de treinamento.</p> <p>- Material: manual.</p>	<p>- Participantes: crianças de 5-10 anos.</p> <p>- Desenho de intervenção: 35 lições, 2 por semana, duração de 15-30m cada sessão.</p> <p>- Conteúdos abordados em 3 unidades: comunicação, resolução de problemas, autocontrole.</p>	<p>Não há registros.</p>
<p><i>Positive Action*</i></p> <p>Estados Unidos (Carol Gerber Allred).</p>	<p>- Participantes: pais de crianças de 5-11 anos.</p> <p>- Opções para a participação: (1) <i>Positive Action Family Kit</i> (42 lições com diversas atividades, cartões, músicas, jogos e orientações); (2) <i>Family Classes Instruction Kit</i> (7 lições de 2hs para pais e filhos aprenderem a implementar o Positive Action</p>	<p>- Aplicador das sessões infantil.</p> <p>- Professor recebe treinamento por 3-4h no primeiro ano, e 4h nos outros dois anos.</p> <p>- Material de suporte: kit “Pensamentos-Ações-Sentimentos sobre si mesmo”.</p>	<p>- Participantes: crianças de 5-11 anos.</p> <p>- Desenho de intervenção: 140 lições ocorridas 4 vezes por semana (5-9 anos) ou 70 lições ocorridas 2 vezes por semana (10-11 anos), com uma duração de 15-20m cada sessão. Total: 35h.</p>	<p>Sim (e.g., Bahamas, Canadá, Alemanha, Japão, Porto</p>

	em casa); e (3) <i>Parent Classes Kit</i> (7 classes de 1h, para envolvimento na escola).		- Conteúdos abordados: autoconceito, ações positivas para o corpo e mente, convivência com os outros, honestidade consigo mesmo e com os demais, ações positivas para melhora contínua de si mesmo. - Estratégias/materiais utilizados: discussões grupais, <i>role-playing</i> , jogos, sons, folhas de atividades.	Rico, Rússia, Ilhas Virgens).
<i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*</i>	Participação indireta em atividades de casa.	- Programa universal aplicado pelo professor. - Treinamento dos professores: (1) opção online, seja individual ou em pequenos grupos; (2) opção de workshops para até 30 participantes, durante 2 dias, separados por um intervalo de 4-8 semanas para generalização de aprendizagens (opção: fazer os dois dias seguidos). - Material: manual.	- Participantes: alunos de 5-11 anos. - Desenho de intervenção: 101 lições, 2-3 lições por semana, duração de 20-30m cada uma. - Conteúdos abordados: autocontrole, compreensão emocional, autoestima positiva, relacionamentos, resolução de problemas. - Estratégias/materiais utilizados: diálogo, interpretação de papéis, histórias, reforço social e auto-reforço, treinamento de atribuição e mediação verbal.	Sim (e.g., Irlanda, Canadá, Inglaterra, Suíça, Croácia, Austrália, Holanda, Grécia, Paquistão, Tailândia, Singapura, Alemanha).
<i>Second Step Curriculum*</i>	- Participantes: alunos de 5-10 anos (K-5) (3-14 anos). - Desenho de intervenção: 6 sessões. - Estratégias/materiais utilizados: manual em vídeo (participação de <i>Home Link</i> – prática novas habilidades).	- Participantes: professores do ensino fundamental. - Desenho de intervenção: 8hs. O treino pode ser online. - Estratégias/materiais utilizados: manual.	- Participantes: alunos de 5-10 anos. - Desenho de intervenção: 25 lições para crianças de 5 anos, e 22 lições para crianças de 6-10 anos (aproximadamente 35m cada uma). - Conteúdo abordado em 4 unidades: habilidades para aprender, empatia, manejo emocional, resolução de problemas. - Estratégias/materiais utilizados: uma história para cada lição, atividades de aquecimento, treino de habilidades, TC (5-7mdiários).	Sim (e.g., Austrália, Inglaterra, Noruega, Venezuela, Japão, Brasil- Programa Compasso-).
<i>Steps to Respect</i>	Recebem informação sobre o programa durante a implementação.	Treinamento adicional de professores e administradores.	- Participantes: alunos de 5-11 anos. - Desenho de intervenção: 10 lições de 45-60m frequência semanal. - Conteúdo abordado em 3 unidades: empatia, resolução de problemas, gestão de impulsos.	
Estados Unidos (Mark Greenberg & Carol Kusché).				
Estados Unidos, (<i>Committee for Children</i> , mentor: Jennifer James).				
Estados Unidos (Sherry Catron Burke)				

<i>Strengthening Families Program*</i> Estados Unidos (Karol L. Kumpfer).	- Participantes: pais de crianças de 6-11 anos consideradas de alto risco (SFP 6-11). - Desenho de intervenção: sessões dos pais (14 sessões de 2h30m cada uma) + sessões familiares. - Conteúdo abordado: desenvolvimento infantil, interação positiva pais-filhos, atenção, elogios, redução de críticas, atividades lúdicas, consequências, limites. - Estratégias/materiais utilizados: folhetos, TC.	Não.	- Participantes: alunos de 6-11 anos consideradas de alto risco. - Desenho de intervenção: sessões das crianças (14 sessões de 2h30m cada uma) + sessões familiares. - Conteúdo abordado: habilidades de comunicação, resiliência, resolução de problemas, manejo de raiva, habilidades de enfrentamento, identificação de sentimentos, manejo de críticas. - Estratégias/materiais utilizados: folhetos, TC.	Sim (e.g., Austrália, Canadá, Chile, Costa Rica, El Salvador, França, Irlanda, Itália, Holanda, Noruega, Peru, Portugal, Rússia, Espanha, Suécia, Tailândia, Reino Unido)**.
---	--	------	--	--

Nota. TC: Tarefas de Casa. HS: Habilidades Sociais. m: minutos. h: horas. * Programas que possuem mais de uma versão, sendo mencionado somente aquele que envolve direta ou indiretamente crianças escolares. ** Programa com opção de DVD de uso doméstico, para pais e filhos de 7-17 anos (SFP 7-17), composto de 11 lições.

Como pode ser observado na Tabela 24, dos oito programas que envolvem agentes educativos sem a participação direta das crianças, a maioria inclui a participação única dos pais (n = 6), enquanto somente dois incluem os professores, seja de forma exclusiva (n = 1, *Skol-Komet*) ou como possíveis facilitadores (n = 1, *Parents Plus Children's Programme*).

Apêndice 2. Programas de intervenção brasileiros envolvendo pais e professores

Referência bibliográfica

Casali, I. G., & Del Prette, Z. A. P. (em preparação). *Programas de intervenção envolvendo pais e professores de crianças escolares: revisão sistemática da literatura brasileira*¹⁷.

Resumo

A literatura mostra a importância do repertório de habilidades sociais nas crianças para a prevenção de possíveis dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Programas que promovam habilidades sociais nessa população tornam-se relevantes e podem ser realizados diretamente, com as crianças, ou indiretamente, treinando agentes educativos, como pais e professores. O presente estudo teve por objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura brasileira a fim de identificar e caracterizar os programas de intervenção envolvendo agentes educativos e que visam o desenvolvimento de crianças escolares. A partir do levantamento bibliográfico realizado no portal *Scielo*, e na ferramenta Google Acadêmico, foram selecionados 17 programas de intervenção com pais e 9 com professores. A caracterização deles mostrou que, embora no Brasil há quase duas décadas venham sendo implementados programas experimentais nessa área, existem lacunas e vertentes para pesquisas futuras nessa área.

Palavras-chave: intervenção; crianças escolares; pais; professores.

Justificativa e objetivo do estudo

A literatura é unânime ao apontar a infância como um período crítico no qual aparecem e se consolidam padrões de comportamento relevantes para a saúde física, social e psicológica para o resto da vida. O repertório de habilidades sociais que a criança possui pode atuar, nesse processo, como fator protetivo para o desenvolvimento, encontrando-se associado positivamente a diversos indicadores de funcionamento adaptativo, como responsabilidade, independência, cooperação, autoestima e rendimento escolar (Del Prette & Del Prette, 2005). Por outro lado, crianças com um repertório deficitário de habilidades sociais tendem a apresentar dificuldades ao se relacionar com outras pessoas, maior ocorrência de problemas de comportamento e de aprendizagem (Bandeira, Rocha, de Souza, et al., 2006; Casali-Robalinho, 2013; Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015; Cia, Pamplin, & Del Prette, 2006; Cia & Barham, 2009a; Del Prette, Del Prette, Gresham, & Vance, 2012) e, conseqüentemente, a experimentar menos felicidade (Richaud de Minzi, 2009).

O contexto familiar e o escolar, sendo os principais ambientes onde ocorre o processo de socialização durante a infância, têm sido apontados como importantes mediadores na aprendizagem de habilidades sociais. As estratégias utilizadas por pais e professores ao educar as crianças, permeadas pelas habilidades sociais que eles possuem, destacam-se como fatores essenciais quando se fala em desenvolvimento infantil, podendo tanto promover a aprendizagem de habilidades sociais quanto favorecer o surgimento e manutenção de problemas comportamentais de crianças (Leme & Bolsoni-Silva, 2010).

¹⁷ Este estudo será convertido em artigo a ser submetido a periódico científico indexado. Referências bibliográficas e maiores detalhes encontram-se com os autores.

Programas de intervenção focados na promoção de desenvolvimento infantil podem, portanto, ser realizados diretamente, com as crianças, ou indiretamente, treinando agentes educativos, como pais e professores. Com base nisso, o presente estudo teve por objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura brasileira a fim de identificar e caracterizar os programas de intervenção envolvendo agentes educativos, parentais e docentes, que visam o desenvolvimento socioemocional e acadêmico de crianças escolares. Tal análise permitiu identificar possíveis lacunas e vertentes para pesquisas futuras nessa área.

MÉTODO

As buscas de programas de treinamento para agentes educativos foram realizadas em Abril de 2018, tanto no portal *Scielo*, composto por diversas bases de dados, quanto na ferramenta Google Acadêmico (*googlescholar*). Para levantamento de estudos foram empregadas as seguintes expressões: "programa/intervenção/treino/treinamento * habilidades sociais * pais", "programa * práticas parentais", "treinamento * práticas educativas * pais", "programa/intervenção/treino/treinamento * habilidades sociais * professores", "treinamento * habilidades sociais educativas". Nota-se que para restringir as buscas no Google Acadêmico foram excluídos os resultados classificados pelo site como patentes ou citações.

Em um primeiro momento, foram identificadas as publicações que possuíam tais expressões no título, resumo, palavras-chave e/ou no texto (289 publicações envolvendo pais e 46 envolvendo professores). Posteriormente, procedeu-se à seleção de estudos conforme critérios de inclusão e exclusão. Para serem incluídos, os programas deviam: (1) descrever o avaliar procedimentos de intervenção; (2) visar a promoção do desenvolvimento de meninos e meninas (filhos e/ou alunos) de idade escolar (6-12 anos); (3) envolver agentes educativos (pais e/ou professores) no processo, participando de um programa planejado de intervenções grupais presenciais; e (4) incluir o ensino de classes de habilidades sociais, no conteúdo. Por outro lado, foram excluídos aqueles estudos: (1) de revisão de literatura ou correlacionais; (2) com crianças escolares sem haver, contudo, intervenção com os docentes ou pais; (3) focados na intervenção com pais ou professores de crianças pré-escolares ou adolescentes; (4) com descrições de intervenções individuais; (5) que incluíssem encontros de orientação de pais ou professores como suporte à intervenção principal, com as crianças (e.g., Molina, 2007; Lopes, 2013); (6) cujos treinamentos são em modalidade online ou por meio de software (Fornazari et al., 2014); (7) que envolvessem uma amostra portadora de síndromes específicas (e.g., pais de crianças com Síndrome de Williams ou Síndrome de Prader-Willi); (7) que avaliaram a fidedignidade e/ou validade de instrumentos.

Com base nesses critérios, foram selecionadas 33 publicações (artigos, dissertações e teses) sobre intervenções com pais e 13 com professores. No entanto, após a eliminação de publicações repetidas ou que relatavam as mesmas intervenções foram incluídos 17 programas de intervenção com pais e 9 com professores. A Figura 10 apresenta o fluxograma da seleção de publicações para a presente revisão, considerando as três fases: identificação (conforme palavras-chave), seleção (conforme critérios de inclusão e exclusão) e inclusão (número de programas diferentes selecionados para análise detalhada).

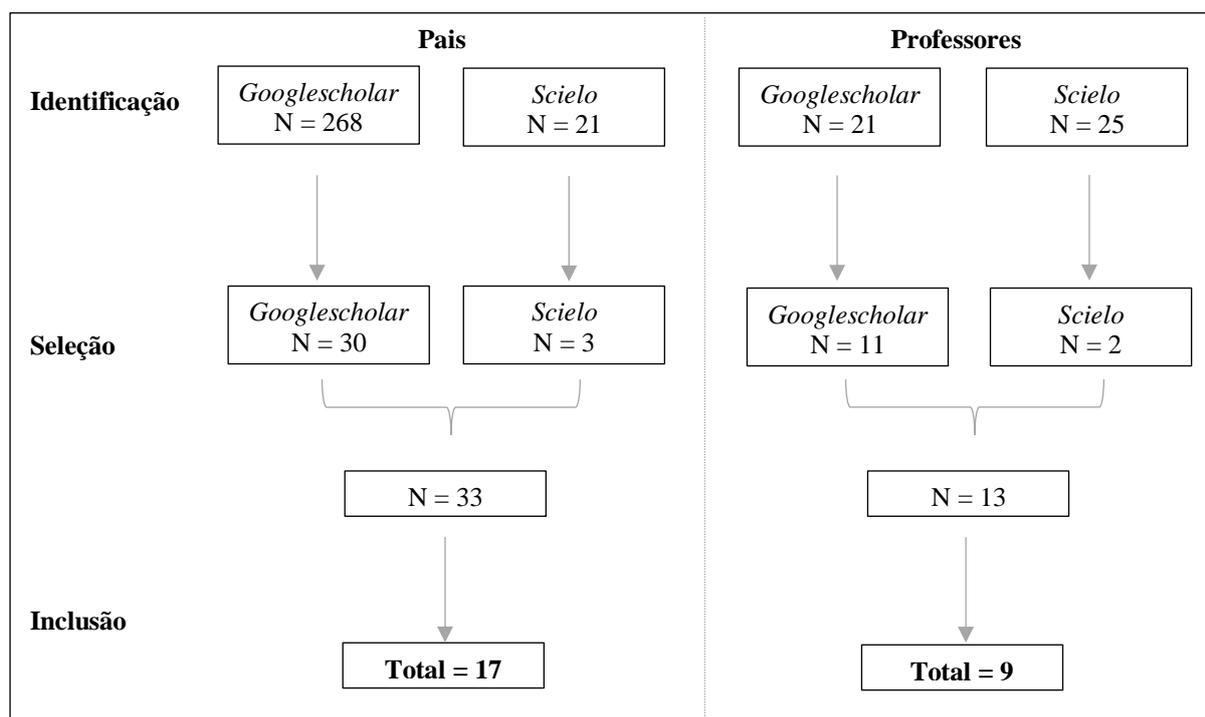


Figura 10. Fluxograma da seleção de publicações para a presente revisão.

RESULTADOS

A revisão realizada mostrou que no Brasil são numerosas as pesquisas que envolvem pais ou professores, porém de forma independente. A Tabela 26 apresenta os 17 programas de intervenção com pais/cuidadores, enquanto a Tabela 27 apresenta os nove programas de intervenção realizados no Brasil com professores, todos em ordem alfabética. Melo (2003), no entanto, elaborou uma intervenção envolvendo a família e a escola de crianças com déficits sociais e acadêmicos, porém com um modelo de intervenção clínica (atendimento psicológico).

Tabela 26

Descrição dos programas de intervenção brasileiros com pais/cuidadores

Estudo	Participantes	Descrição da intervenção	Avaliação
1 Baraldi & Silveiras (2007)	9 díades mães-filhos de 6-10 anos com queixas de agressividade.	Duração: GE1 (n=5, 15 sessões) e GE2 (n=4, 24 sessões). Frequência semanal e 50min cada. Total: 12h30m (GE1) e 20h (GE2).	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: CBCL e filmagem (da interação mãe-filho em casa e da sessão).
2 Barros & Del Prette (2007); Barros (2008)	15 pais/cuidadores de crianças da 1-8ª série com queixas escolares.	Duração: 13 sessões, frequência semanal, 120min cada. Total: 26h. Grupo de intervenção (GE, n=8) e controle (GC, n=7). Técnicas: relaxamento, instrução, autocontrole, ensaio comportamental, modelação, TC.	Avaliação: Pré, Pós-intervenção e <i>Follow-up</i> (6 meses). Instrumentos: TDE, filmagem e <i>checklist</i> .
3 Bolsoni-Silva, Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola (2008)	9 pais/cuidadores (7 mães e 2 pais) de filhos de 2-28 anos.	Duração: 22 sessões de intervenção e 8 de avaliação. Dois grupos de intervenção (G1, n=5; G2, n=4). Técnicas: vivências, modelação, modelagem, reforçamento e <i>role-playing</i> .	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: QHSE-P e IHS.
4 Bolsoni-Silva & Borelli (2012)	26 pais/cuidadores de filhos com média de 9,3 anos e queixas no comportamento infantil.	Duração: 20 sessões, frequência semanal para G1 (n=12) e duas vezes por semana para G2 (n=14). Subgrupos de 3-4 pessoas. Técnicas: TC.	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumento: RE-HSE-P.
5 Bolsoni-Silva, Del Prette, & Del Prette (2000)	4 casais com filhos de 2-15 anos.	Duração: 10 sessões, 2 vezes por semana, 90min cada. Total: 15h. Técnicas: instrução, ensaio comportamental, modelação, modelagem, reforçamento diferencial, uso de filmes, TC.	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: IHS-P e roteiro de entrevista.
6 Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano (2008)	14 pais/cuidadores (10 mães e 4 pais) de crianças, adolescentes e adultos jovens.	Duração: 20 sessões, 2 vezes por semana, 120min cada. Total: 40h. Três grupos de intervenção (G1, n=5; G2, n=4; G3, n=4). Técnicas: cartilha informativa; exposição dialogada, discussão, <i>role-playing</i> , TC, avaliação da sessão.	Avaliação: Pré, Pós-intervenção e <i>Follow-up</i> (6 meses). Instrumentos: RE-HSE-P, CBCL e IHS.
7 Cia (2009); Cia, Barham, & Fontaine (2010); Cia & Barham (2013); Cia & Barham (2014)	97 pais/cuidadores de 99 crianças do 2º e 3º ano.	Duração: 12 sessões, frequência semanal, 90-120min cada. Total: 18-24h. Dois grupos de intervenção (GE1, n=29 pais; GE2, n=36 mães) e um controle (GC, n=34). Técnicas: TC.	Avaliação: Pré, Pós-intervenção e <i>Follow-up</i> (12 meses). Instrumentos: TDE, questionário aberto e SSRS-BR (versão professores).
8 Coelho & Murta (2007)	7 pais/cuidadores (5 mães e 2 pais) de crianças.	Duração: 20 sessões, frequência semanal, 90min cada. Total: 30h. Técnicas: modelação e ensaio comportamental.	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: CBCL e Roteiro de Entrevista Não-Estruturada.
9 De Lima & Cardoso (2018)	26 pais/cuidadores (16 mães e 10 pais) de crianças de 3-12 anos.	Duração: 8 sessões, frequência semanal, 60min cada. Total: 8h.	Avaliação: Pós-intervenção. Instrumentos: IEP para triagem,

		Técnicas: vivências, discussões de dúvidas, explicações teóricas, treinamentos, TC e auto registro.	questionário produzido pela terapeuta no final.
10	Fernandes, Luiz, Miyazaki, & Marques Filho (2009)	8 pais/cuidadores (6 mães e 1 casal de avós) de crianças com transtornos psiquiátricos	Duração: 10 sessões, frequência semanal, 90min cada. Total: 15h.
			Avaliação: Pré, Pós-intervenção e <i>Follow-up</i> (2 meses). Instrumentos: Ficha de Entrevista Clínica, IHS, CBCL, ISS, material pedagógico.
11	Ferreira, Ayalla, De Oliveira, & Rocha (2016)	13 pais/cuidadores (10 mães e 3 pais) de crianças de 7-12 anos com TDAH.	Duração: 14 sessões, frequência semanal, 90min cada. Total: 21h. Quatro grupos de intervenção: G1 (2010, n=4), G2 (2011, n=4), G3 (2012, n=3) e G4 (2013, n=2). Técnicas: modelagem, vivências, instrução verbal, modelação, modelagem, ensaio comportamental, TC.
			Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: IHS-Del-Prette e SSRS-BR (versão pais).
12	Garcia, Yunes, & Almeida (2016)	59 famílias com filhos de até 10 anos de idade, indicadas pelos profissionais dos serviços de apoio social.	Duração: 12 sessões, frequência semanal, 120min cada. Total: 24h. Três locais diferentes para a intervenção. Técnicas: TC.
			Avaliação: Contínua e Pós-intervenção. Instrumentos: Diário de campo e Questionário de Avaliação da Satisfação e Eficácia do Programa de Formação Parental.
13	Pinheiro (2006)	8 mães-filhos com média de 9 anos.	Duração: 9 sessões, frequência semanal, 90min cada. Total: 13h30m.
			Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: Questionário de informações sobre a família e a criança, QSD, ICI e IHS.
14	Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante, & Del Prette (2006)	34 pais/cuidadores (32 mães e 2 pais) de crianças com média de 8,84 anos.	Duração: 11 sessões, frequência semanal, 90min cada. Total: 16h30m. Quatro grupos de intervenção. Técnicas: vivências, <i>role-playing</i> , ensaio comportamental, <i>role-playing</i> , TC.
			Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: Questionário de informações sobre a família e a criança, QSD e ICI.
15	Rocha (2009); Rocha & Del Prette (2011); Del Prette, Rocha, & Del Prette (2011); Rocha, Del Prette, & Del Prette (2013)	16 mães de crianças com diagnóstico de TDAH.	Duração: 31 sessões grupais (frequência semanal, 90min cada) + 12 sessões individuais (60min cada). Total: 46h30m (grupal) e 12h (individual) = 58h30m. Um grupo de intervenção (GE, n=8) e um controle (GC, n=8). Técnicas: exposição oral, vivências, uso de filmes, TC.
			Avaliação: Pré, Pós-intervenção e <i>Follow-up</i> (4 meses). Instrumentos: IHS, QHSE, filmagem de interação mãe-criança, SSRS-BR.
16	Salvador (2012)	5 mães e 6 crianças do 4º ano com queixas escolares.	Duração: 7 sessões, frequência semanal, 90min cada. Total: 10h30m. Sessões para mães e filhos, separadamente. Técnicas: dinâmicas, vivências, TC.
			Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: TDE, EQIF, EPTE, Roteiro de entrevista (para a criança e para as mães), Questionário de avaliação do programa (para a

			criança e para as mães), Questionário para Professores de Avaliação de Problemas de Comportamento em Sala de Aula.
17	Weber, Brandenburg, & Salvador (2006)	93 pais/cuidadores (32 mães e 2 pais) de crianças com média de 8,84 anos.	Duração: 8 sessões, frequência semanal, 120min cada. Total: 14h. Oito grupos de intervenção (n=7, n=7, n=8, n=8, n=12, n=14, n=17, n=20). Técnicas: vivências, discussões de dúvidas, explicações teóricas, treinamentos, TC e auto-registro.

Nota. CBCL: *Child Behavior Checklist*. EPTE: Escala de Envolvimento dos Pais em Tarefas Escolares. EQIF: Escalas de Qualidade na Interação Familiar. FAF: Ficha de Avaliação Final. ICI: Inventário de Comportamentos Inoportunos. IHS: Inventário de Habilidades Sociais. IHS-P: Inventário de Habilidades Sociais para pais. ISS: Inventário de Sintomas de Stress de Lipp. QHSE-P: Questionário de habilidades sociais educativas parentais. QSD: Questionário de Situações Domésticas. RE-HSE-P: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais. SSRS-BR: *Social Skills Rating Scale*. TC: Tarefas de Casa. TDE: Teste de Desempenho Escolar.

Tabela 27

Descrição dos programas de intervenção brasileiros com professores

Estudo	Participantes	Descrição da intervenção	Avaliação
1 Alves, Aznar-Farias, & Silvares (2009)	8 professores de 113 alunos da 5-8ª série.	Duração: 19 sessões. Grupo de intervenção (GT, n=4) e controle (GC, n=4). Técnicas: leitura de atividades, instrução verbal, ensaio de prática, <i>feedback</i> .	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: TRF e YSR.
2 Corrêa (2008)	11 participantes: 10 professores (3 homens e 7 mulheres) e 1 coordenadora pedagógica, do EF II.	Duração: 12 encontros, frequência semanal, 70min cada. Total: 14h. Dois grupos de intervenção (GE1, n=6; GE2, n=5). Técnicas: vivências, instrução e ensino, análise de cenas de filmes, modelagem, modelação, ensaio comportamental, <i>role-playing</i> .	Avaliação: Contínua, Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: IHS e instrumentos de avaliação contínua.
3 Costa (2010) Costa, Williams, & Cia (2012)	6 monitores (5 mulheres e 1 homem) de 24 crianças de 8-11 anos.	Duração: fase de capacitação (14 sessões, frequência semanal, duração 120min cada) e de consultoria (9 sessões, frequência mensal, 120min cada). Total: 46h (28h capacitação + 18h consultoria). Técnicas: modelação, reforço positivo, <i>feedback</i> , <i>role-playing</i> , ensaio comportamental, TC.	Avaliação: Pré, Pós-intervenção e <i>Follow-up</i> (10 meses). Instrumentos: SDQ, SSRS-BR e POPCI.
4 Del Prette, Del Prette, Torres, & Pontes (1998)	6 professores de crianças da 5ª-8ª séries.	Duração: 12 sessões, frequência semanal, 150min cada. Total: 30h. Técnicas: jogos e exercícios interpessoais, vivências, TC.	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: filmagem de aulas.
5 Del Prette & Del Prette (1997)	22 professores (17 mulheres e 5 homens) de crianças de 1º e 2º ano.	Duração: 10 sessões, 2 vezes por semana, 240min cada (4hs). Total: 40h. Técnicas: vivências, <i>role-playing</i> .	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: gravação de aula e de sessões, IHS, entrevista e formulários.

6	Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva, & Puntel (1998)	1 professora da 1ª série	Duração: 10 sessões, 2 vezes por semana, 240min cada (4hs). Total: 40h. Técnicas: vivências, <i>role-playing</i> .	Avaliação: Pré e Pós-intervenção.
7	Rosin-Pinola (2009)	2 professoras e 3 alunos com NEE incluídos em classes regulares.	Duração: 20 encontros, frequência semanal, 90min cada. Total: 30h. Técnicas: filmagens, discussão teórica, <i>feedback</i> , modelação, vivências, TC.	Intervenção: Pré, Pós-intervenção, Contínua e <i>Follow-up</i> . Instrumentos: SSRS-BR, PRHSE, diário de campo, questionário informativo, questionário de validação social.
8	Rosin-Pinola, Marturano, Elias, & Del Prette (2017)	40 professores (38 mulheres e 2 homens) de crianças de 1-5º ano.	Duração: 8 sessões, 90min cada. Total: 12h. Dois grupos de intervenção: G1 (n=10) e G2 (n=30, subgrupos ao momento de desenvolver as HSE). Técnicas: vivências, <i>role-playing</i> , TC.	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumento: IHSE-Professores.
9	Vila (2005)	10 professores de crianças com dificuldades de aprendizagem, inseridas em Classes Especiais.	Duração: 15 sessões (13 ocorreram 2 vezes por semana, uma depois de uma semana e a última depois de um mês), 120min cada. Total: 30h. Técnicas: modelação, reforçamento, <i>role-playing</i> , análise funcional, <i>videofeedback</i> , TC.	Avaliação: Pré e Pós-intervenção. Instrumentos: QRI (linha de base), IHS e filmagem.

Nota. IHSE-Professores: Inventário de Habilidades Sociais Educativas – versão para professores. POPCI: *Protocolo de Observação dos Problemas de Comportamento Infantil*. PRHSE: Protocolo de Registro das Habilidades Sociais Educativas. SDQ: *Strengths and Difficulties Questionnaire*. SSRS-BR: *Social Skills Rating Scale*. TC: Tarefas de Casa. TRF: Teacher's Report Form. YSR: Youth Self Report.

Em ambas as Tabelas pode ser observada variabilidade no que respeita a número de participantes, duração do programa e sessões, frequência de intervenção, tamanho de grupos e estrutura de avaliação. No entanto, as técnicas utilizadas incluíram, na maior parte dos estudos, ensaio comportamental, *feedback*, modelação, modelagem, *role-playing*, uso de recursos multimídia, vivências e Tarefas de Casa (TC). A análise detalhada dos estudos existentes revelou, também, uma estrutura comum nas sessões, incluindo correção da TC, atividades de aquecimento (como vivências, brincadeiras ou recursos multimídias), apresentação do conteúdo principal, atribuição da próxima TC e, em muitos estudos, avaliação da sessão.

Em relação às especificidades, quanto aos programas de intervenção brasileiros com **pais/cuidadores** (N = 17): (1) o *tamanho* dos grupos para as sessões variou de dois a 36 participantes¹⁸, com um escore médio de 9.63 pessoas por grupo ($DP = 9.30$; $M = 7$); (2) a *duração dos programas* variou de sete a 31 sessões, com um escore médio de 14.78 ($DP = 6.44$) e uma mediana de 12.50; (3) a *duração das sessões* dentre os estudos que apresentaram este dado (n = 15) variou entre 50 e 120 minutos, sendo que a maioria (n = 9; 60.0%) realizou sessões de 90 minutos, seguido por estudos com sessões de 120 minutos (n = 4; 26.7%), 60 (n = 1; 6.7%) e 50 minutos (n = 1; 6.7%), com um escore médio de 90.63 ($DP = 21.93$); (4) a *carga horária total* dos programas que forneceram os dados necessários para o cálculo (n = 15) variou de 8 horas a 58 horas e 30 minutos, com um escore médio de 21 horas e 30 minutos; (5) a *periodicidade* foi, na maior parte dos estudos, semanal (n = 14; 82.4%) e alguns realizaram duas sessões por semana (n = 3; 17.6%); (6) dos 14 programas que detalharam a formação de *grupos*, quatro (28.6%) incluíram somente um Grupo de Intervenção (GI), três (21.4%)

¹⁸ Para esse cálculo foram considerados todos os dados fornecidos sobre tamanhos exatos de grupos, mesmo havendo mais de um grupo por estudo.

compararam dois GI, quatro (28.6%) trabalharam com três ou mais GI, e somente três (21.4%) estudos incluíram Grupo Controle (GC), dois para comparação com um GI e um para comparação com dois GI; e (7) a *avaliação* incluiu, na maioria dos estudos (n = 14, 82.4%), medidas pré e pós-intervenção, e uma minoria incluiu só medidas pós-intervenção (n = 3, 17.6%). Além disso, somente cinco estudos trabalharam com avaliação *follow-up* (variando de dois a 12 meses) e um incluiu avaliação contínua.

Quanto aos programas de intervenção brasileiros com **professores** (N = 9): (1) o *tamanho* dos grupos para as sessões variou de dois a 30 participantes¹⁹, com um escore médio de 9.55 pessoas por grupo (DP = 8.26; M = 6); (2) a *duração dos programas* variou de oito a 20 sessões, com um escore médio de 13.33 (DP = 3.85) e uma mediana de 12.0; (3) a *duração das sessões* dos oito estudos que apresentaram este dado variou entre 70 e 240 minutos, com uma duração média de 140 minutos (DP = 62.0); (4) a *carga horária total* dos programas que forneceram os dados necessários para o cálculo (n = 8) variou de 12 a 46 horas, com um escore médio de 30 horas e 15 minutos; (5) a *periodicidade* foi semanal em quatro (57.1%) dos sete estudos que mencionam este dado e de duas vezes por semana em três estudos (42.9%); (6) dos nove estudos, seis (66.7%) incluíram somente um Grupo de Intervenção (GI) e três (33.3%) compararam dois GI, não havendo presença de GC; e (7) a *avaliação* incluiu medidas pré e pós-intervenção em todos os estudos (n = 9), sendo que dois também incluíram avaliação contínua e dois medidas de *follow-up*.

DISCUSSÃO

Enquanto no exterior programas que envolvem agentes educativos começaram a ser implementados na década de 1960, no Brasil, programas de intervenção com o objetivo de promover práticas educativas positivas de pais ou professores a fim de “capacitá-los no manejo e na promoção de comportamentos de seus filhos ou alunos” têm sido uma preocupação mais recente (Del Prette & Del Prette, 2008a, p. 68). E apesar do crescimento notório na área na última década, o presente estudo mostrou que, conforme apontam Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013), no que se refere às práticas educativas, o ambiente escolar tem sido menos estudado que o familiar. Também verificaram-se lacunas no que respeita a trabalhos combinados de agentes educativos no Brasil, marcando um desafio ao planejar intervenções.

Quanto à estrutura das sessões, os estudos analisados mostraram seguir a orientação de pesquisadores referência (e.g., A. Del Prette & Del Prette, 2017; Caballo, 1996), incluindo no planejamento momentos iniciais de correção da TC, atividades de aquecimento, espaço para a apresentação do conteúdo principal, atribuição da próxima TC e, finalmente, avaliação da sessão. As estratégias utilizadas, que dependem tanto dos objetivos propostos quanto dos déficits identificados nos participantes, também incluíram técnicas e recursos recomendados e frequentemente utilizados por pesquisadores da área, e detalhados por A. Del Prette e Del Prette (2017), como: ensaio comportamental, exercícios instrucionais, exposição dialogada, feedback, modelação, modelagem, resolução de problemas, *role-playing* (desempenho de papeis), TC, uso de recursos multimídia e atividades vivenciais.

Sobre o tamanho dos grupos para as sessões, A. Del Prette e Del Prette (2017) destacam que cabe ao terapeuta avaliar a composição ideal, dependendo do objetivo principal do programa (terapêutico, preventivo ou profissional), das características dos participantes (faixa etária e nível instrucional), da queixa principal e da possibilidade de participação de um coterapeuta. No entanto, Caballo (2007) aponta que o tamanho mais utilizado e recomendado

¹⁹ Nesse caso, eram formados subgrupos para determinadas atividades.

pelos pesquisadores vai de oito a 12 pessoas por grupo, o que coincide com os resultados encontrados no presente estudo, com uma média de 9-10 pessoas por grupo, tanto nas intervenções com pais quanto com professores.

Em relação à duração dos programas e sessões, os programas de intervenção analisados tiveram uma duração média de 13-15 sessões (14.78 para pais e 13.33 para professores). Ademais, segundo Caballo (2007), embora haja estudos cujas sessões vão de 30 minutos a 2 horas e meia, 2 horas por sessão parece ser uma duração adequada, ponto no qual coincidem A. Del Prette e Del Prette (2017). Na presente análise as sessões variaram de 50 minutos (pais) até 4 horas e meia (professores), porém a duração média foi em torno de 90 a 140 minutos, respectivamente. Os programas realizados com professores tiveram, em média, uma carga horária total quase 50% maior (30 horas e 15 minutos) que os programas para pais (21 horas e 30 minutos).

Além disso, a maioria dos estudos optaram por realizar sessões semanais. Segundo Webster-Stratton et al. (2012), pesquisadora americana amplamente reconhecida pelas suas intervenções, a periodicidade semanal permite aos participantes praticar as habilidades aprendidas durante a semana e discuti-las na sessão posterior.

Quanto à avaliação de um programa, segundo Del Prette e Del Prette (2011), intervenções devem evidenciar eficácia e efetividade, conceitos que envolvem a verificação da validade interna e externa de um programa. *Para isso*, a literatura aponta a importância de realizar avaliações prévias, durante e posteriores à intervenção, seja imediatamente ou de seguimento (*follow-up*). A avaliação inicial permite identificar os principais recursos e déficits em habilidades sociais dos participantes, bem como os comportamentos concorrentes, permitindo a adequação do programa de acordo com tais informações, tanto na definição de objetivos quanto nas características estruturais e procedimentais do programa (A. Del Prette & Del Prette, 2017). A avaliação de processo, realizada durante a intervenção, deve incluir informações detalhadas sobre o desempenho dos participantes nas tarefas de casa e em cada sessão (A. Del Prette & Del Prette, 2017), permitindo analisar se as mudanças decorrentes da intervenção são válidas e confiáveis (Lopes, 2013). Além disso, avaliar ao longo do processo permite identificar se a intervenção está ocorrendo conforme planejado, verificando os avanços na aprendizagem dos participantes, sendo possível tomar decisões em relação à continuidade, alteração e término do programa (Lane, Menzies, Bartoon-Arwood, Doukas, & Munton, 2005). A avaliação final, em moldes similares à avaliação inicial, permite avaliar as aquisições dos participantes a partir do repertório inicial, sendo possível verificar os efeitos do programa de intervenção na amostra participante, em termos de eficácia e efetividade (A. Del Prette & Del Prette, 2017). Finalmente, avaliações de seguimento (*follow-up*), realizadas alguns meses após o encerramento do programa, são úteis para verificar a manutenção e generalização de ganhos obtidos a outros contextos. No presente estudo, identificaram-se poucos programas de intervenção brasileiros utilizando avaliação contínua (processual) e de seguimento (*follow-up*), situação apontada previamente por Rios e Williams (2008) e A. Del Prette e Del Prette (2017). Ainda assim, aqueles que se comprometeram em realizar *follow-up* seguiram orientação da literatura (A. Del Prette & Del Prette, 2017), que aponta que normalmente tal avaliação é realizada após 3, 6 ou 12 meses de finalizada a intervenção. Por outro lado, verificou-se que ainda são pouco frequentes os estudos que utilizam grupo controle como meio de comparação.

Apêndice 3. Dados sociodemográficos da amostra

Tabela 28

Dados sociodemográficos individuais dos participantes, distribuídos nos quatro grupos

Escola	Grupo	Participantes da intervenção	Docentes	Pais	Crianças
			(Ano escolar no qual leciona, Género, Idade, NSE, Tempo de Docência em anos)	(Género, Idade, NSE, Escolaridade)	(Género, Ano escolar, Idade, NSE)
1	GE1	Professores + Pais	DE1 (2º, F, 48, B1, 24)	PE1 (F, 28, C2, EM)	C1 (F, 2º, 7, C2)
			DE2 (3º, F, 52, B1, 22)	PE2 (F, 32, C1, PG)	C2 (M, 5º, 9, C2)
			DE3 (4º, F, 33, C1, 6)	PE3 (F, 39, C1, EM)	C3 (F, 2º, 7, C1)
			DE4 (5º, F, 51, B1, 32)	PE4 (F, 22, C2, EM)	C4 (M, 2º, 6, C1)
			n = 4	PE5 (F, 31, C1, EM)	C5 (M, 2º, 6, C2)
				PE6 (F, 44, C2, EM)	C6 (F, 4º, 9, C1)
				PE7 (F, 27, C2, EM)	C7 (M, 5º, 10, C2)
				n = 7	C8 (M, 3º, 8, C2)
	GE2	Professores		PC1 (F, 34, C1, EF)	C9 (F, 2º, 6, C1)
				PC2 (F, 37, D, EM)	C10 (M, 3º, 7, C1)
				PC3 (M, 41, D, EF)	C11 (F, 4º, 8, D)
				PC4 (F, 33, C2, EF)	C12 (M, 5º, 9, D)
				PC5 (M, 36, B2, EF)	C13 (M, 3º, 7, D)
				PC6 (F, 44, C2, EM)	C14 (M, 3º, 8, C2)
				n = 6	C15 (F, 4º, 7, B2)
					C16 (F, 4º, 8, C2)
2	GE3	Pais	DC1 (2º, F, 50, C1, 18)	PE8 (F, 32, C2, EM)	C17 (M, 2º, 6, C2)
			DC2 (3º, F, 31, B1, 10)	PE9 (F, 30, C2, EF)	C18 (F, 3º, 7, C2)
			DC3 (4º, F, 53, B1, 20)	PE10 (F, 26, C2, EM)	C19 (F, 3º, 8, C2)
			DC4 (5º, F, 35, B2, 6)	PE11 (F, 39, C1, EM)	C20 (F, 4º, 9, C2)
			n = 4	PE12 (F, 33, B2, EF)	C21 (M, 2º, 7, C2)
				PE13 (F, 24, C1, EF)	C22 (F, 3º, 8, C1)
				PE14 (F, 32, C2, EM)	C23 (F, 3º, 8, B2)
				n = 7	C24 (M, 4º, 9, C1)
	GC	-*		PC7 (F, 22, C1, EM)	C25 (M, 5º, 9, C2)
				PC8 (F, 27, B2, EM)	C26 (M, 2º, 6, C1)
				PC9 (F, 47, C2, EF)	C27 (F, 2º, 6, B2)
				PC10 (F, 35, C1, EM)	C28 (M, 3º, 7, C2)
				PC11 (F, 30, C1, EF)	C29 (M, 3º, 8, C1)
				PC12 (F, 29, D, EM)	C30 (M, 4º, 9, C1)
				PC13 (M, 31, C2, EM)	C31 (F, 4º, 9, D)
				PC14 (F, 38, C1, EM)	C32 (F, 4º, 10, C2)
	PC15 (F, 33, C2, EF)	C33 (M, 5º, 9, C1)			
	PC16 (F, 36, C2, EF)	C34 (M, 5º, 10, C2)			
	n = 10	C35 (M, 5º, 10, C2)			
	n = 10	n = 10			
			N = 8	N = 30	N = 35
Total			-Gênero: F=8 -Idade (31-53 anos): 44.13 ± 9.39 -NSE: B1=5, B2=1, C1=2 -TD (6-32 anos): 17.25 ± 9.25	-Gênero: F=27, M=3 -Idade (22-47 anos): 33.40 ± 6.18 -NSE: B2=3, C1=10, C2=14, D=3 -Escolaridade: PG=1, EM=18, EF=11	-Gênero: F=15, M=20 -Idade (6-10 anos): 7.91 ± 1.58 -NSE: B2=3, C1=11, C2=17, D=4 -Ano escolar: 2º=9, 3º=10, 4º=9, 5º=7

Notas: * O GC não participou da intervenção, mas foi avaliado como os outros grupos (avaliação pré-intervenção, pós-intervenção imediata e *follow-up*).

Apêndice 4. Análises de homogeneidade da amostra

ANÁLISES DE HOMOGENEIDADE DA AMOSTRA

Apesar das amostras tentarem representar fidedignamente uma população, divergências relativas às variáveis sociodemográficas e profissionais dos participantes são inerentes a qualquer distribuição grupal. A análise estatística dessas diferenças, no entanto, é indispensável para reduzir possíveis interferências dessas variáveis em um estudo. O Teste χ^2 (qui-quadrado) permite avaliar a homogeneidade da amostra nas suas duas medidas: como teste de uma variável ou aderência (para avaliar amostras totais) ou como teste de independência (para avaliar homogeneidade entre grupos em um estudo), conforme apontam Dancey e Reidy (2006). A seguir são apresentados os resultados obtidos ao analisar a homogeneidade da amostra total, de cada grupo e entre os grupos, das professoras, pais e crianças.

AMOSTRA DE PROFESSORAS

A Figura 11 apresenta a frequência de professoras em termos de gênero, escola na qual lecionam, idade, tempo de docência, formação (graduação e pós-graduação) e NSE. Para facilitar a análise estatística, as variáveis quantitativas (idade e tempo de docência) foram categorizadas em dois grupos, dividindo a amplitude (variação possível) pela metade. No caso das classes socioeconômicas do CCEB, foram consideradas aquelas representadas na amostra.

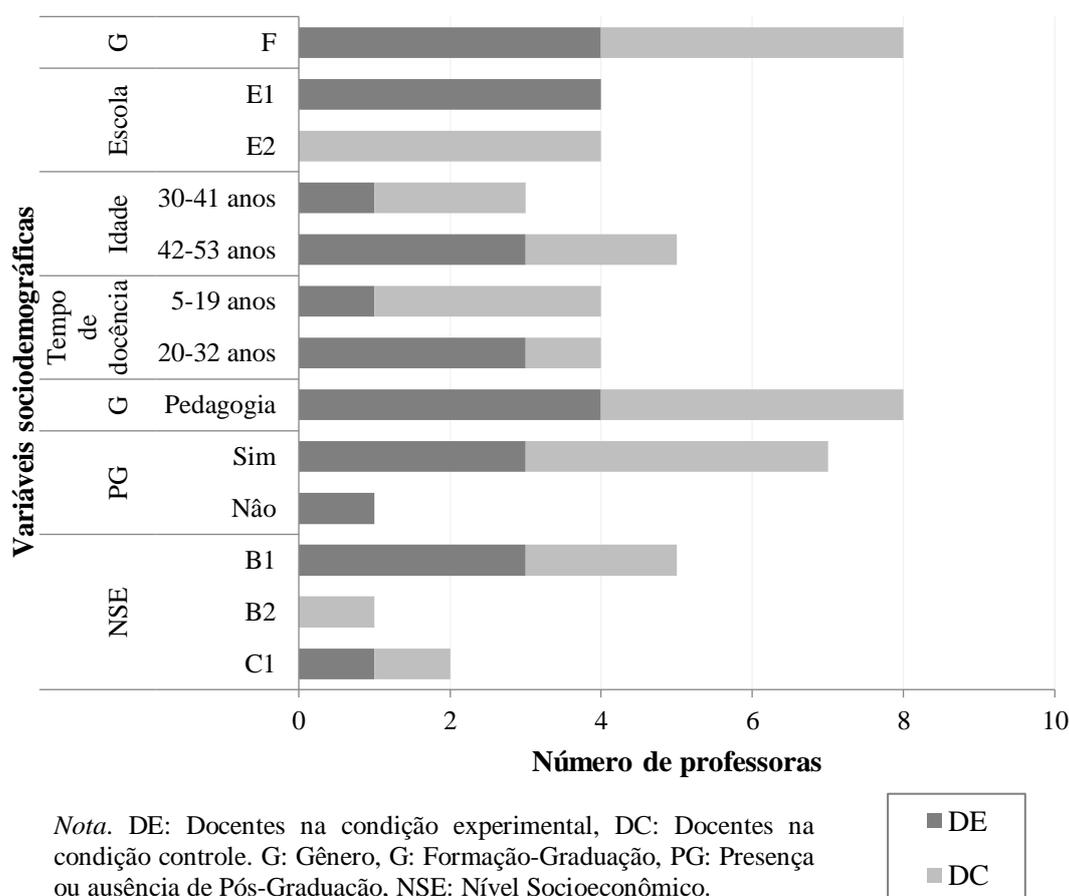


Figura 11. Quantidade de professoras que participaram (DE) ou não (DC) do PHS-Prof em relação a características sociodemográficas e profissionais.

Nota-se que a variável “gênero” não foi considerada nas análises, devido à presença exclusiva de professoras do gênero feminino na equipe docente.

Análise de homogeneidade da amostra total. O Teste de aderência χ^2 mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação à idade ($\chi^2_{(8, 1)} = 0.50, p = .690$), ao tempo de docência ($\chi^2_{(8, 1)} = 0.00, p = 1.000$), à escola onde lecionavam ($\chi^2_{(8, 1)} = 0.00, p = 1.000$) e à classe socioeconômica ($\chi^2_{(8, 2)} = 3.25, p = .197$). No entanto, existem diferenças estatisticamente significativas em relação à presença/ausência de pós-graduação ($\chi^2_{(4, 1)} = 4.50, p = .034$).

Análise de homogeneidade de cada grupo. A variável “tipo de escola” não foi incluída nas análises por grupo, devido à distribuição realizada (os da E1 na condição experimental e os da E2 na condição controle).

DE. De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação à idade ($\chi^2_{(4, 1)} = 1.00, p = .317$), ao tempo de docência ($\chi^2_{(4, 1)} = 1.00, p = .317$) à presença/ausência de pós-graduação ($\chi^2_{(4, 1)} = 1.00, p = .317$) e à classe socioeconômica ($\chi^2_{(4, 2)} = 1.00, p = .317$). Pode-se dizer, portanto, que o grupo de DE ($n = 4$) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

DC. De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação à idade ($\chi^2_{(4, 1)} = 0.00, p = 1.000$), ao tempo de docência ($\chi^2_{(4, 1)} = 1.00, p = .317$) e à classe econômica ($\chi^2_{(4, 2)} = 0.50, p = .779$). Pode-se dizer, portanto, que o grupo de DC ($n = 4$) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis. A presença/ausência de pós-graduação, no entanto, não foi calculada pelo SPSS, por conta de 100.00% da amostra ter realizado uma pós-graduação.

Análise de homogeneidade entre os grupos. Segundo Dancey e Reidy (2006), o Teste χ^2 tem uma restrição: não é possível ter mais do que 25% das células com frequências menores do que 5. Caso esta condição seja violada, em tabelas 2×2 pode ser utilizado o Teste de probabilidade exata de Fisher, pois sua fórmula não é sensível a pequenas frequências esperadas. Em tabelas $r \times 2$, porém, o Teste de Fisher não poderia ser utilizado devendo, os resultados, ser tomados com cautela.

Idade – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(8, 1)} = 0.53, p = .465$) indicaram ausência de associação entre a idade e o grupo no qual estão inseridos.

Tempo de docência – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(8, 1)} = 2.00, p = .157$) indicaram ausência de associação entre o tempo de docência e o grupo no qual estão inseridos.

Classe socioeconômica – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(8, 1)} = 1.20, p = .549$) indicaram ausência de associação entre o NSE e o grupo no qual estão inseridos.

Presença/ausência de pós-graduação – grupo. O Teste de independência χ^2 ($\chi^2_{(8, 1)} = 35.00, p = .000$) evidenciou ausência de associação entre tais variáveis.

Tipo de escola – grupo. O Teste de independência χ^2 ($\chi^2_{(8, 1)} = 8.00, p = .005$) mostrou forte evidência de associação entre tais variáveis. Tal achado era esperado e foi planejado ao momento de organizar as intervenções, a fim de prevenir outras possíveis interferências.

AMOSTRA DE PAIS

A Figura 12 apresenta a frequência de pais em termos de gênero, idade, nível de escolaridade e NSE. A variável quantitativa idade foi categorizada em dois grupos, dividindo a amplitude (variação possível) pela metade. Quanto ao NSE, as quatro classes representadas foram agrupadas em duas opções.

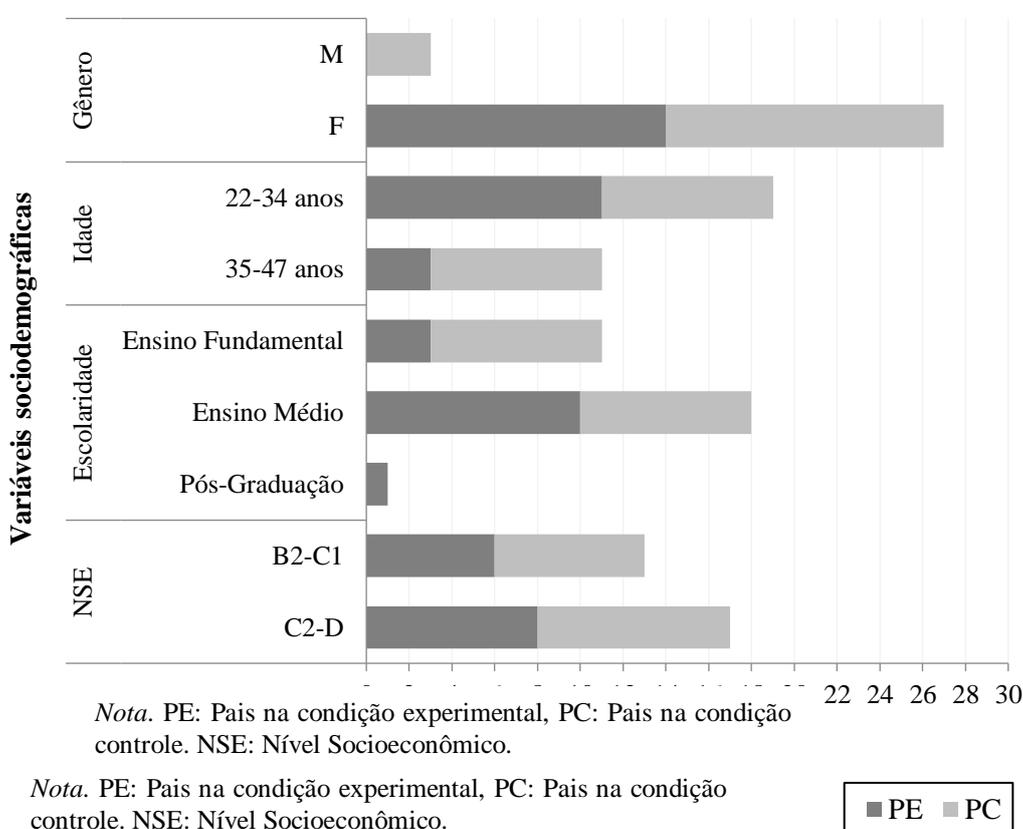


Figura 12. Quantidade de pais que participaram (PE) ou não (PC) do PHS-Pais em relação a características sociodemográficas.

Análise de homogeneidade da amostra total. O Teste de aderência χ^2 mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação à idade ($\chi^2_{(30, 3)} = 2.13, p = .144$) e à classe socioeconômica ($\chi^2_{(30, 1)} = 0.53, p = .465$). No entanto, os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao gênero ($\chi^2_{(30, 1)} = 19.20, p = .000$) e nível de escolaridade ($\chi^2_{(30, 2)} = 14.60, p =$

.001). Diferenças no gênero são esperadas nesse contexto, e inevitáveis, porém diferenças na escolaridade poderiam ser controladas avaliando o possível efeito moderador dessa variável.

Análise de homogeneidade de cada grupo.

PE (n = 14). De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação à classe socioeconômica ($\chi^2_{(14, 1)} = 0.286, p = .593$). No entanto, os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação à idade ($\chi^2_{(14, 1)} = 4.57, p = .033$) e nível de escolaridade ($\chi^2_{(14, 2)} = 9.57, p = .008$). Nota-se que a variável “gênero” não foi calculada pelo SPSS, por conta de 100.00% da amostra serem mulheres.

PC (n = 16). De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação à idade ($\chi^2_{(16, 1)} = 0.00, p = 1.000$), nível de escolaridade ($\chi^2_{(16, 1)} = 0.00, p = 1.000$) e classe socioeconômica familiar ($\chi^2_{(16, 1)} = 0.25, p = .617$). No entanto, os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em relação ao gênero dos pais ($\chi^2_{(16, 1)} = 6.25, p = .012$), conforme esperado.

Análise de homogeneidade entre os grupos. Segundo Dancey e Reidy (2006), o Teste χ^2 tem uma restrição: não é possível ter mais do que 25% das células com frequências menores do que 5. Caso esta condição seja violada, em tabelas 2 x 2 pode ser utilizado o Teste de probabilidade exata de Fisher, pois sua fórmula não é sensível a pequenas frequências esperadas. Em tabelas r x 2, como é o caso no presente estudo (sendo quatro grupos), o Teste de Fisher não poderia ser utilizado devendo, os resultados, ser tomados com cautela.

Gênero – grupo. O Teste de independência χ^2 ($\chi^2_{(35, 3)} = 1.53, p = .676$) mostrou que não há evidências de associação entre tais variáveis.

Idade – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(35, 12)} = 10.19, p = .599$) indicaram ausência de associação entre a idade e o grupo no qual estão inseridos.

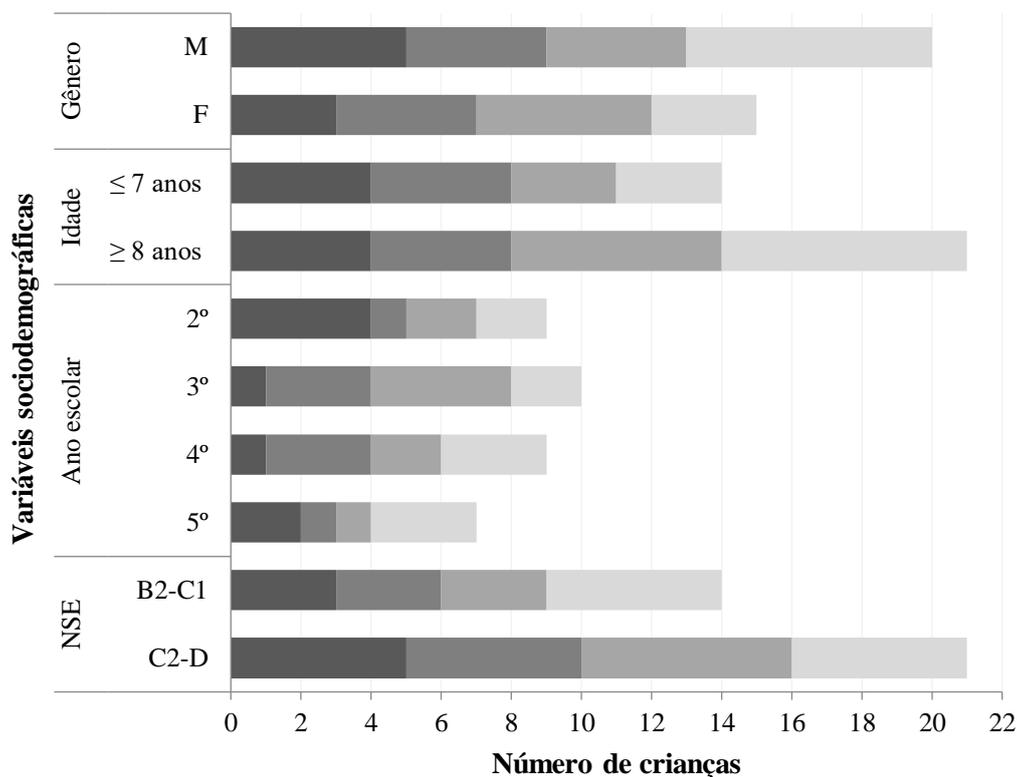
Ano escolar – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(35, 9)} = 6.82, p = .656$) indicaram ausência de associação entre o ano escolar e o grupo no qual estão inseridos.

Classe socioeconômica – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(35, 3)} = 0.63, p = .891$) indicaram ausência de associação entre o NSE e o grupo no qual estão inseridos.

Tipo de escola – grupo. O Teste de independência χ^2 ($\chi^2_{(35, 3)} = 35.00, p = .000$), o qual mostrou forte evidência de associação entre tais variáveis. Como mencionado, tal achado era esperado, pois a distribuição grupal foi planejada ao momento de organizar as intervenções, a fim de prevenir outras possíveis interferências.

AMOSTRA DE CRIANÇAS

A Figura 13 apresenta a frequência de crianças em termos de gênero, idade, ano escolar frequentado e NSE. Nesse caso, tanto a idade quanto as classes socioeconômicas também foram agrupadas em dois conjuntos.



Nota. GE1: Grupo Experimental 1, GE2: Grupo Experimental 2, GE3: Grupo Experimental 3; GC: Grupo Controle.



Figura 13. Quantidade de crianças que participaram sob diferentes condições (grupos) em relação a características sociodemográficas.

Análise de homogeneidade da amostra total. Em relação às crianças participantes ($n = 35$), o Teste de aderência χ^2 mostrou que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação a gênero ($\chi^2_{(35, 1)} = 0.71, p = .398$), idade ($\chi^2_{(35, 4)} = 2.29, p = .683$), ano escolar cursado ($\chi^2_{(35, 3)} = 0.54, p = .909$), escola frequentada pela criança ($\chi^2_{(35, 1)} = 0.26, p = .612$) e NSE ($\chi^2_{(35, 1)} = 1.40, p = .237$).

Análise de homogeneidade de cada grupo. A variável “tipo de escola” não foi incluída nas análises por grupo, devido à distribuição realizada (dois grupos na E1 e dois grupos na E2).

GE1. De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero da criança ($\chi^2_{(8, 1)} = 0.50, p = .480$), à idade ($\chi^2_{(8, 4)} = 0.75, p = .945$), ano escolar cursado ($\chi^2_{(8, 3)} = 3.00, p = .392$) e à classe socioeconômica da família da criança ($\chi^2_{(8, 1)} = 0.50, p = .480$). Pode-se dizer, portanto, que o GE1 ($n = 8$) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

GE2. De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero da criança ($\chi^2_{(8,1)} = 0.00, p = 1.000$), à idade ($\chi^2_{(8,3)} = 2.00, p = .572$), ano escolar cursado ($\chi^2_{(8,3)} = 2.00, p = .572$) e à classe socioeconômica da família da criança ($\chi^2_{(8,1)} = 0.50, p = .480$). Pode-se dizer, portanto, que o GE2 ($n = 8$) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

GE3. De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero da criança ($\chi^2_{(9,1)} = 0.11, p = .739$), à idade ($\chi^2_{(9,3)} = 1.22, p = .748$), ano escolar cursado ($\chi^2_{(9,3)} = 2.11, p = .550$) e à classe socioeconômica da família da criança ($\chi^2_{(9,1)} = 1.00, p = .317$). Pode-se dizer, portanto, que o GE3 ($n = 9$) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

GC. De acordo com o Teste de aderência χ^2 , não existem diferenças estatisticamente significativas entre as frequências observadas e as esperadas em relação ao gênero da criança ($\chi^2_{(10,1)} = 1.60, p = .206$), à idade ($\chi^2_{(10,4)} = 2.00, p = .736$), ano escolar cursado ($\chi^2_{(10,3)} = 0.40, p = .940$) e à classe socioeconômica da família da criança ($\chi^2_{(10,1)} = 0.00, p = 1.000$). Pode-se dizer, portanto, que o GC ($n = 10$) se encontra homogeneamente distribuído quanto a tais variáveis.

Análise de homogeneidade entre os grupos. Segundo Dancey e Reidy (2006), o Teste χ^2 tem uma restrição: não é possível ter mais do que 25% das células com frequências menores do que 5. Caso esta condição seja violada, em tabelas 2×2 pode ser utilizado o Teste de probabilidade exata de Fisher, pois sua fórmula não é sensível a pequenas frequências esperadas. Em tabelas $r \times 2$, como é o caso no presente estudo (sendo quatro grupos), o Teste de Fisher não poderia ser utilizado devendo, os resultados, ser tomados com cautela.

Gênero – grupo. O Teste de independência χ^2 ($\chi^2_{(35,3)} = 1.53, p = .676$) mostrou que não há evidências de associação entre tais variáveis.

Idade – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(35,12)} = 10.19, p = .599$) indicaram ausência de associação entre a idade e o grupo no qual estão inseridos.

Ano escolar – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(35,9)} = 6.82, p = .656$) indicaram ausência de associação entre o ano escolar e o grupo no qual estão inseridos.

Classe socioeconômica – grupo. Os resultados ($\chi^2_{(35,3)} = 0.63, p = .891$) indicaram ausência de associação entre o NSE e o grupo no qual estão inseridos.

Tipo de escola – grupo. O Teste de independência χ^2 ($\chi^2_{(35,3)} = 35.00, p = .000$), o qual mostrou forte evidência de associação entre tais variáveis. Tal achado era esperado e foi planejado ao momento de organizar as intervenções, a fim de prevenir outras possíveis interferências.

Apêndice 5. Protocolo de Avaliação Parental (PAP)

Protocolo de Avaliação Parental (PAP)
Versão materna

Nome: Ano escolar: Nome da mãe:

	Item	Frequência		
		Nunca	Algumas vezes	Sempre ou quase sempre
1	Minha mãe percebe quando estou triste ou magoado/a.			
2	Quando estou triste, minha mãe me consola.			
3	Quando estou feliz, minha mãe percebe e fala.			
4	Minha mãe brinca comigo.			
5	Minha mãe me abraça e é carinhosa comigo.			
6	Minha mãe me elogia.			
7	Minha mãe me pede perdão quando erra.			
8	Eu conto as coisas que acontecem comigo para a minha mãe.			
9	Minha mãe me ouve com atenção quando preciso falar com ele.			
10	Minha mãe conversa comigo.			
11	Minha mãe se interessa em saber onde e com quem estou.			
12	Quando tenho que fazer alguma coisa nova, minha mãe me ensina ou ajuda.			
13	Minha mãe se interessa pelo que eu penso.			
14	Minha mãe estabelece regras comigo, me dizendo o que posso e não posso fazer.			
15	Quando estou brigando com outras crianças ou irmãos, minha mãe dá um jeito de parar a briga.			
16	Minha mãe responde as minhas dúvidas.			
17	Minha mãe me incentiva quando estou fazendo coisas difíceis.			
18	Minha mãe me leva a lugares onde eu possa interagir com outras pessoas.			
19	Minha mãe fala para eu convidar colegas para brincar ou fazer alguma coisa em casa.			
20	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe demonstra isso com a forma de me olhar.			
21	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe me faz pensar nas conseqüências do que eu fiz/disse.			
22	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe conversa comigo me mostrando outras formas de me comportar.			
23	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe grita ou ralha comigo.			
24	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe me tira o que eu gosto (por exemplo, celular, sair de casa, assistir TV, brincar etc.).			
25	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe me bate.			

26	Quando faço/digo uma coisa errada, minha mãe me coloca de castigo.			
27	Quando faço/digo uma coisa legal, minha mãe me fala que ficou feliz com isso.			
28	Quando faço/digo uma coisa legal, minha mãe me dá presentes.			
29	Quando faço/digo uma coisa legal, minha mãe me abraça.			
30	Quando faço/digo uma coisa legal, minha mãe faz coisas comigo que eu gosto (por exemplo, brincar, ir no parque, sair passear etc.).			

Apêndice 6. Estudo piloto

Justificativa e objetivos

Para avaliar a funcionalidade dos PHS elaborados realizou-se um estudo piloto separadamente para pais e professores, embora com os mesmos objetivos:

1. Verificar a aplicabilidade do programa elaborado em professores e pais, em termos de estratégias metodológicas, tempo planejado, assuntos abordados, adesão dos participantes etc.
2. Avaliar a adequação do programa para esses grupos de participantes.
3. Treinar habilidades terapêuticas na condução de programas de intervenção.

MÉTODO

Participantes

Apesar de Canhota (2008) apontar que a quantidade de participantes em um estudo-piloto não precisa ser superior a 10% da amostra almejada, participaram do estudo piloto três docentes e 12 pais, frequentando semanalmente as sessões de intervenção planejadas.

As professoras, de gênero feminino, ministravam aulas do 2º ao 4º ano do Fundamental I em uma instituição particular localizada no interior de São Paulo e foram escolhidas pela direção da escola, conforme interesse e disponibilidade delas. As figuras parentais, sendo dez mães, um pai e uma tia, responsável legal pela criança, foram selecionadas de acordo ao interesse no programa e disponibilidade para participar das sessões (para isso, foi realizada uma reunião convocando os pais das três salas para apresentação do estudo).

Instrumentos, materiais e equipamentos

Durante as sessões de intervenção foram utilizados recursos audiovisuais, sendo necessário o uso de computador, *datashow* e caixas de som. Para a observação do desempenho do professor foi utilizada uma câmera filmadora com o tripé correspondente. Para a avaliação inicial e final dos programas foram utilizados os instrumentos e materiais já descritos na tese (na seção *Método*), porém para a avaliação processual foram utilizados diários de campo e fichas apostiladas mais simples.

Procedimentos de intervenção

O PHS-Professores testado em estudo piloto era composto de 14 sessões de 45 minutos, ocorridas semanalmente em horário laboral vago disposto pela direção escolar, e em uma sala livre de barulhos da própria instituição. O PHS-Pais foi realizado ao longo de 8 sessões de 2 horas cada, com uma frequência quinzenal, em uma sala disponibilizada pela escola. A Tabela 29 apresenta a estrutura dos programas implementados em estudo piloto.

Tabela 29

Estrutura dos PHS para pais e professores - estudo piloto

Programa	Sessão	Conteúdo
PHS- Professores	1º	Avaliação pré-intervenção e regras de funcionamento.
	2º	<i>Introdução</i>
	3º	Parte 1: Campo das Habilidades Sociais: noções conceituais.
	4º	HS gerais
	5º	HS de comunicação e empatia
	6º	HS de assertividade
	7º	HSE: visão geral
	8º	HSE: Dar instruções sobre a atividade
	9º	HSE: Organizar atividade interativa
	10º	HSE: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos (<i>link</i> com HSI)
	11º	HSE: Organizar o ambiente físico
	12º	HSE: Cultivar afetividade, apoio, bom humor
	13º	HSE: Expor, explicar e avaliar de forma interativa
	14º	HSE: Conduzir atividade interativa
PHS-Pais	1º	Aprovar, valorizar comportamentos
	2º	Reprovar, restringir, corrigir comportamentos
	3º	<i>Encerramento</i>
	4º	Avaliação pós-intervenção imediata
	5º	1º
	6º	<i>Introdução</i>
	7º	2º
	8º	Parte 1: HS gerais
	9º	HS: Comunicação
	10º	HS: Empatia
	11º	HS: Assertividade
	12º	Visão geral das HSE
	13º	HSE: Demonstrar afeto e atenção
	14º	HSE: Conversar/dialogar
15º	HSE: Induzir disciplina	
16º	HSE: Estabelecer limites, corrigir, controlar	
17º	HSE: Organizar condições educativas (<i>link</i> com HSI)	
18º	<i>Encerramento</i>	
19º	Avaliação pós-intervenção imediata	

RESULTADOS

Resultados do estudo piloto mostraram a importância de realizar diversas alterações nos programas a fim de garantir maior eficácia na aplicação. A seguir apresentam-se os resultados obtidos em relação aos aspectos relevantes de serem considerados ao momento de planejar intervenções:

➤ *Escolha amostral:*

A implementação do estudo piloto em instituição particular de nível meio-alto mostrou maior probabilidade de *efeito teto* no que se refere à percepção do repertório parental ou docente, apresentando-se como um desafio a realização desse tipo de estudos em instituições públicas caracterizadas por um público diferenciado, porém carente no que se refere à orientação na educação.

O estudo piloto mostrou, também, a necessidade de ter mais de uma instituição participando do projeto, para controle de variáveis. O projeto, no qual os participantes seriam alocados em quatro grupos (GE1, GE2, GE3 e GC), exige a necessidade de controlar alguns aspectos ao momento da distribuição, evitando que crianças possam estar recebendo, indiretamente, a intervenção por parte de agentes educativos não correspondente à condição do estudo (e.g., o GE2 e GE3 devem envolver o treinamento unicamente de pais ou professores, e não ambos, que corresponderia ao GE1). Se participa somente uma escola, aumentam as chances de cruzamento de pessoas e, portanto, de variáveis estranhas diminuam a eficácia da intervenção.

➤ *Duração dos programas e das sessões:*

Em relação ao PHS-Professores, percebeu-se número e frequência adequada de sessões para atender os objetivos propostos, porém com necessidade de aumentar o tempo de cada sessão, permitindo melhores discussões e exposição de tarefas de casa. O PHS-Pais mostrou, por outro lado, a necessidade de realizar encontros semanais, podendo ser mais breves e possibilitando maior controle de generalização de resultados, com verificação semanal.

➤ *Tamanhos dos grupos:*

O tamanho dos grupos baseou-se em referências bibliográficas, porém notou-se a necessidade de diminuir o grupo no caso dos pais ($n = 12$), devido à diversidade de demandas e à necessidade de expor muitas situações cotidianas por parte deles. Além disso, percebeu-se que grupos menores poderiam aumentar a probabilidade de adesão ao programa, ao sentirem as sessões de forma mais personalizada. Em relação ao grupo de professores ($n = 3$), detectou-se que mais participantes proporcionariam maior interação e compartilhamento de experiências.

➤ *Ambiente físico:*

As salas utilizadas no estudo piloto eram amplas, livres de interferências e com cadeiras móveis, mostrando serem ambientes físicos adequados à implementação do projeto.

➤ *Conteúdos abordados:*

O estudo piloto mostrou a necessidade de trabalhar as HSI de forma mais específica, atendendo à demanda de contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais nos filhos/alunos. Decidiu-se, portanto, acrescentar uma parte (“Parte 3: Promovendo HSI”) a ambos os programas, dedicando várias sessões a esse objetivo. Além disso, foi

possível verificar a necessidade de enfatizar mais ou menos alguns assuntos, conforme necessidade dos agentes educativos.

➤ *Condições de implementação:*

A preocupação com a adesão ao programa aumentou após o estudo piloto, pois notou-se dificuldade para motivar os pais e professores na realização das tarefas, pontualidade e assiduidade ao programa. Por isso, foram definidos reforçadores materiais e o uso da técnica de economia de fichas, conforme apresentado na seção *Método*.

➤ *Estratégias utilizadas:*

As estratégias utilizadas mostraram-se adequadas para atingir os objetivos propostos, realizando pequenas alterações conforme mudanças no conteúdo e nível educacional da nova amostra.

➤ *Métodos de avaliação:*

Os métodos utilizados para a avaliação inicial e final mostraram-se apropriados para o estudo, porém identificou-se uma necessidade maior de investir na avaliação processual. Os participantes demonstraram a necessidade de ter os conteúdos e as tarefas registrados em uma apostila, com a possibilidade de realizar anotações e acompanhar o próprio avanço por esse meio. Analisou-se tal solicitação como sendo benéfica tanto para avaliar de forma contínua quanto para promover a habilidade dos agentes educativos se automonitorarem e usarem o autorregistro como estratégia para isso (*Caderno de Apontamentos*, Apêndices 11 e 12). Assim também, perante a necessidade do facilitador ter o próprio registro do avanço dos participantes, elaborou-se a FAC (Apêndice 10).

CONCLUSÃO

O estudo piloto realizado permitiu à pesquisadora avaliar os procedimentos planejados para a intervenção. Embora os programas foram previamente avaliados por juízes e planejados com ampla base teórica, a prática mostrou a necessidade de regular vários aspectos, aumentando a eficácia e efetividade.

Apêndice 7. Exemplo de um roteiro de sessão do PHS-Pais

SESSÃO 11

Objetivo principal:

Aumentar a ocorrência de comportamentos desejáveis nos filhos por meio do uso adequado da técnica de reforçamento.

Objetivos complementares:

- Identificar possíveis reforçadores positivos e negativos em relação ao filho.
- Diferenciar os tipos de reforços.
- Refletir sobre a importância de focar comportamentos adequados emitidos pelo filho, para reforçá-los construtivamente.

Materiais e equipamentos:

- Computador, *datashow* e caixas de som.
- Reforçador material (e.g., chocolate) à pontualidade do participante.
- Canetas e papel sulfite.

Correção da TIC 12: Mudando regras

- Cada pai deve escolher uma das três regras modificadas ao longo da semana e comentar e experiência de implementação, considerando os resultados obtidos.
- A ordem de relato pode ser livre ou escolhida pelo facilitador.
- É importante promover a análise crítica por parte dos demais participantes.
- Economia de fichas: entrega de números para aqueles que fizeram a *tarefa de casa*.

Atividade de aquecimento: Mãe e filha no supermercado

- **Objetivo:** Reconhecer o prejuízo de consequenciar positivamente comportamentos inadequados.
- **Procedimento:** Solicitar a participação voluntária de dois pais, que deverão desempenhar papéis de mãe e filha no supermercado. O facilitador fornece a demanda do *role-playing*, deixando livre a escolha comportamental e as consequências correspondentes.
 - Demanda: ambas estão em um supermercado, e quando passam pelo corredor dos brinquedos, a filha começa a insistir para que a mãe compre uma boneca que saiu recentemente à venda. A mãe nega o pedido, então a filha começa a chorar insistentemente...
- **Reflexão:** Discussão sobre a atividade, relacionando-a com o desempenho pessoal frequente, e quais são os prejuízos de agir dessa forma. É indispensável mostrar para os pais formas alternativas de agir, e possíveis consequências para essas ações.

Apresentação do conteúdo principal: Induzir disciplina por reforçamento

- **Introdução** do assunto: retomar conteúdos prévios (vias de aprendizagem infantil: Sessão 3), mostrando a importância de consequenciar adequadamente os comportamentos dos filhos.
- **Conceitos** a serem ensinados:
 - Definição de reforço desde a perspectiva behaviorista.

Atividade: os pais devem pensar e anotar três consequências que funcionam como reforços e que utilizam com frequência com o filho.
 - Tipos de reforços: positivos e negativos, exemplificando com os reforços mencionados pelos pais anteriormente.

Recurso multimídia: vídeo sobre reforçamento positivo e negativo (fonte: youtube).

Atividade: os pais devem fazer uma lista de cinco coisas que os filhos gostam de fazer ou ganhar, e cinco coisas que os filhos não gostam de fazer, e que se sentiriam aliviados de serem liberados.

- Passo inicial para pensar em reforçar adequadamente: identificar o que é reforçador para o filho, positiva ou negativamente.
 - Definição de reforço desde a perspectiva behaviorista.

Atribuição da TIC 13: Reforçando

- Considerando o aprendido, o pai deve consequenciar com estímulos potencialmente reforçadores, ao longo da semana e de forma variada, três comportamentos desejados por parte do filho. Posteriormente, ele deve fazer uma *análise de contingências* de cada uma, *registrando* antecedentes (descrição da situação), reforço utilizado (descrição e categorização -tipo e classe-) e consequentes (para ele e para o filho).

Avaliação da Sessão

- Orientar os pais a preencherem a FAS, que encontra-se ao final da lição.



Apêndice 8. Protocolo de Indicação de Alunos

Protocolo de Indicação de Alunos (PIA)

Nome do professor: Escola:
Turma: Quantidade de alunos na turma:

Prezado professor, por favor indique três alunos em cada uma das seguintes condições, sendo representados *ambos os gêneros* em cada uma delas. Na última coluna podem ser apontadas observações a respeito do comportamento deles, caso desejar.

Condição ²⁰	Nome do aluno	Observações sobre o aluno
Alto desempenho acadêmico		
Baixo desempenho acadêmico		
Alto nível de problemas comportamentais externalizantes		
Alto nível de problemas comportamentais internalizantes		
Baixo nível de problemas comportamentais		

²⁰ Previamente à entrega do protocolo aos professores, realizou-se uma breve explicação sobre desempenho acadêmico e problemas comportamentais, caracterizando e exemplificando comportamentos externalizantes e internalizantes, garantindo o correto preenchimento do protocolo.

Apêndice 9. Ficha de Avaliação da Sessão (FAS)

Avaliação da Sessão

Por favor, circule a opção que represente a sua sincera opinião em cada uma das perguntas.

- De forma geral, você gostou da sessão?

SIM MAIS OU MENOS NÃO

- Você se sentiu à vontade para participar?

SIM MAIS OU MENOS NÃO

Se NÃO, qual foi o motivo?

.....

- Você entendeu o que foi ensinado/discutido?

SIM MAIS OU MENOS NÃO

Se NÃO, qual foi o motivo?

.....

Classifique a sua satisfação com o Programa até agora:

INSATISFEITO/A

PARCIALMENTE SATISFEITO/A

TOTALMENTE SATISFEITO/A

Apêndice 10. Ficha de Avaliação Contínua do repertório de pais e professores (FAC)

**Apêndice 11. Caderno de Apontamentos para professores - Exemplo de uma lição do
PHS-Professores**

SESSÃO 7



Se uma colega fizesse uma crítica injusta a você na frente de outras colegas, o que você faria ou falaria?

.....

.....

.....

HS: Assertividade

“Afirmção dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, honesta e apropriada que não viole os direitos das outras pessoas”

(Lange & Jakubowski, 1976)

DIREITOS INTERPESSOAIS

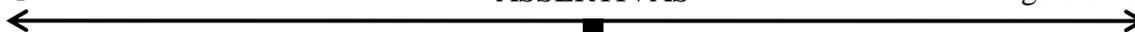
(Lange & Jakubowski, 1976)

- Ser tratado com respeito e dignidade;
- Recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente;
- Mudar de opinião;
- Pedir informações;
- Cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas;
- Ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as dos demais;
- Expressar suas opiniões; ser ouvido e levado a sério;
- Estar só quando deseja;
- Fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa;
- Defender aquele que teve o próprio direito violado;
- Respeitar e defender a vida e a natureza.

Reações
passivas

Reações
ASSERTIVAS

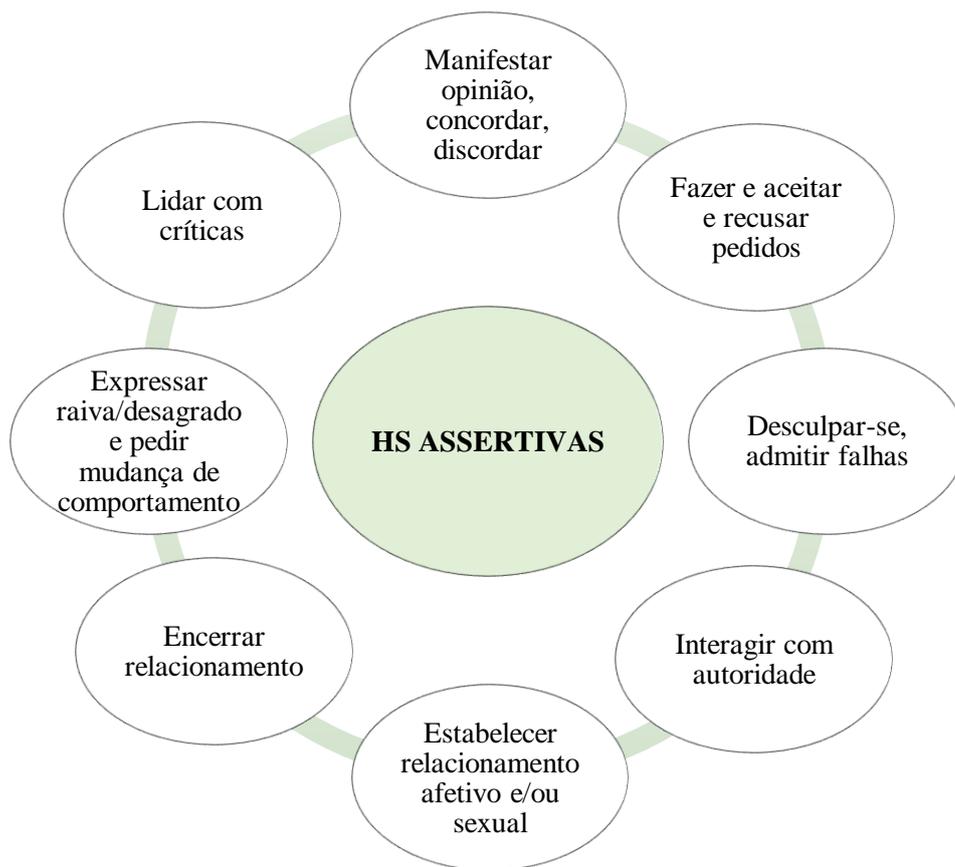
Reações
agressivas



*HS que contribuem
para a CS*



Marque com X o local no contínuo que melhor representa o seu desempenho atual

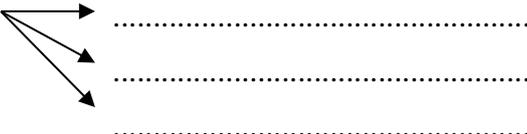


Fonte: Del Prette e Del Prette (2017)

- 1) Marque com X as classes de habilidades mais difíceis para você.
- 2) Você lembra de ter exercitado alguma nessa semana? Se SIM, mencione qual e descreva a situação e a sua reação...

.....



- **Técnicas Assertivas** 

TIC 6:
AVALIANDO DESEMPENHOS EM TERMOS DE ASSERTIVIDADE

Nessa semana, observe o comportamento de pessoas à sua volta e escolha uma situação específica para, a partir do estudado, avalia-la...

- (a) Como foi a situação? (Descreva a situação e os participantes)

.....
.....

- (b) Qual das HS de assertividade esteve envolvida?

.....

- (c) Como você avaliaria esse desempenho?

.....

TIC 7:
PRATICANDO A ASSERTIVIDADE

Escolha uma das HS marcadas com X na sessão (maior dificuldade) para colocá-la em prática durante a semana. Posteriormente responda:

- (a) Com quem você estava interagindo?

- (b) Como foi a situação?

.....

- (c) O que você fez/falou?

.....

- (d) Como a outra pessoa reagiu?

- (e) Como você avaliaria o seu desempenho?

Apêndice 12. Caderno de Apontamentos para pais - Exemplo de uma lição do PHS-Pais

SESSÃO 11

HSE: Induzir disciplina

Descrever comportamentos esperados
(interpessoais ou escolares) = **REGRAS**

Exemplificar = **MODELO**

Reforçar gradualmente = **MODELAGEM**

REFORÇAMENTO

- **Reforços** = "Eventos que tornam uma reação mais frequente, aumentando a probabilidade de ocorrência" (Skinner).

Pense e anote três consequências que você usa como reforçador para comportamentos de seus filhos:

- 1)
- 2)
- 3)

- **Tipos de reforço:**

- 1) **Positivo:** Apresentar uma consequência desejável para o seu filho.

→ Pense em cinco coisas que o seu filho gostaria de ganhar, ter ou fazer:

.....



- 2) **Negativo:** Livrar seu filho de um evento indesejável.

→ Pense em cinco coisas que o seu filho não gosta de fazer ou ter:

.....
.....



▪ **Classes de reforço:**

- 1) Social:
- 2) Material:
- 3) Atividades:



TIC 13:
REFORÇANDO

Nessa semana, vamos praticar o reforço... A partir do aprendizado, você vai escolher três comportamentos para reforçar de maneira diferente. Descreva a situação antecedente (o que estava acontecendo), o que você usou como reforçador (mencionando se foi positivo ou negativo) e os efeitos disso, tanto para você como para o seu filho.

Situação	Estímulo utilizado	Efeitos

Apêndice 13. Termo de Autorização do Município



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Termo de Autorização do Município

_____, _____ de 2017.

Eu, _____,
portadora do RG nº _____, Secretária de Educação do
Município de Itirapina, SP, autorizo a Ma. Ivana Gisel Casali, psicóloga e aluna de doutorado
do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos,
portadora do RNE nº V690838-6, a realizar o projeto **“Impacto de um Programa de
Habilidades Sociais Educativas para pais e professores no desenvolvimento infantil”**, sob
a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Assinatura

Apêndice 14. Termo de Autorização das Escolas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Termo de Autorização da Escola

_____, _____ de 2017.

Eu, _____,
portadora do RG nº _____, diretor(a), vice-diretor(a) ou
coordenador(a) da Escola Municipal **HILDA BARROS**, autorizo a Ma. Ivana Gisel Casali,
psicóloga e aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade
Federal de São Carlos, portadora do RNE nº V690838-6, a realizar o projeto **“Impacto de um
Programa de Habilidades Sociais Educativas para pais e professores no desenvolvimento
infantil”**, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Termo de Autorização da Escola

_____, _____ de 2017.

Eu, _____,
portadora do RG nº _____, diretor(a), vice-diretor(a) ou
coordenador(a) da Escola Municipal **ARACY**, autorizo a Ma. Ivana Gisel Casali, psicóloga e
aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de
São Carlos, portadora do RNE nº V690838-6, a realizar o projeto **“Impacto de um Programa
de Habilidades Sociais Educativas para pais e professores no desenvolvimento infantil”**,
sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Assinatura

**Apêndice 15. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores (TCLE-
Professores)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

Prezado professor _____, por meio desta está sendo convidado a participar da pesquisa **“Impacto de um Programa de Habilidades Sociais Educativas para pais e professores no desenvolvimento infantil”**, realizada pela Ma. Ivana Gisel Casali, psicóloga e aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, portadora do RNE nº V690838-6, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

A literatura tem mostrado a importância das estratégias utilizadas por pais e professores na educação de crianças como mecanismo preventivo de problemas socioemocionais e acadêmicos nessa população. Tais estratégias estão permeadas pelas Habilidades Sociais Educativas desses agentes educativos, definidas como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, seja em situação formal ou informal. Diante disso, este estudo pretende avaliar os efeitos de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para professores e pais (PHSE), verificando o impacto dele sobre o repertório desses agentes educativos e sobre o repertório de habilidades sociais, problemas comportamentais e desempenho acadêmico das crianças escolares.

A **sua participação** é totalmente voluntária e se dará por meio da *avaliação* do próprio repertório de Habilidades Sociais Educativas e do repertório de habilidades sociais, problemas comportamentais e competência acadêmica de(a) seu(sua) aluno(a), e pela *participação* de um programa de treinamento em Habilidades Sociais Educativas para professores, que será realizado em grupo e semanalmente ao longo de um semestre.

A sua contribuição a essa pesquisa é totalmente voluntária, tendo total liberdade para recusar a participação. Além disso, mesmo concordando e autorizando a participação, a qualquer momento poderá retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa nem para sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. A sua autorização para a participação não acarretará desconfortos, gastos financeiros nem riscos de ordem psicológica, física, moral ou de outra natureza. Você poderá, inclusive, ter benefícios pessoais e no que se refere à relação com seus alunos e à aquisição de estratégias para lidar de forma mais adequada com eles.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, assegurando o sigilo sobre sua identidade e imagens. Os resultados serão apresentados sob a forma de relatórios e, eventualmente, divulgados em reuniões científicas, congressos e/ou publicações, sempre com garantia de anonimato. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar, Parecer nº 1.373.301), que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235; Caixa Postal 676; CEP 13.565-905; São Carlos - SP - Brasil. Telefone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer

momento. Caso esteja **disposto** a colaborar, preencha a parte inferior e entregue o termo à pesquisadora.

Atenciosamente,

Ivana Gisel Casali

Declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade nem haja prejuízo para a minha pessoa em função desta decisão. Portanto, concordo em participar do estudo.

Nome e assinatura: _____

Local e data: _____

Psicóloga Ma. Ivana Gisel Casali

Doutoranda em Psicologia - UFSCar

Contato: Rua das Palmeiras, 520.

Condomínio Green View, B1, apto 144.

Telefone (16) 981980432

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette

Orientadora do projeto - UFSCar

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235,

departamento de Psicologia, LIS.

Telefone: (16) 3351-8447

Apêndice 16. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais (TCLE-Pais)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

Prezado pai e/ou responsável, por meio desta está sendo convidado, juntamente com seu(sua) filho(a), a participar da pesquisa **“Impacto de um Programa de Habilidades Sociais Educativas para pais e professores no desenvolvimento infantil”**, realizada pela Ma. Ivana Gisel Casali, psicóloga e aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, portadora do RNE nº V690838-6, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

A literatura tem mostrado a importância das estratégias utilizadas por pais e professores na educação de crianças como mecanismo preventivo de problemas socioemocionais e acadêmicos nessa população. Tais estratégias estão permeadas pelas Habilidades Sociais Educativas desses agentes educativos, definidas como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, seja em situação formal ou informal. Diante disso, este estudo pretende avaliar os efeitos de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para professores e pais (PHSE), verificando o impacto deles sobre o repertório desses agentes educativos e sobre o repertório de habilidades sociais, problemas comportamentais e desempenho acadêmico das crianças escolares.

Em relação a **sua participação**: é totalmente voluntária e se dará por meio da *avaliação* do próprio repertório de Habilidades Sociais Educativas e do repertório de habilidades sociais e problemas comportamentais de(a) seu(sua) filho(a) e, caso tiver disponibilidade, pela *participação* de um programa de treinamento em Habilidades Sociais Educativas para pais, que será realizado em grupo e semanalmente ao longo de um semestre.

Em relação à **participação do(a) seu(sua) filho(a)**: dependerá também do interesse e consentimento do(a) seu(sua) filho(a) e se dará por meio da *avaliação* do próprio repertório de habilidades sociais e desempenho acadêmico, e do repertório de habilidades sociais parentais. A pesquisa será realizada na própria escola, em momentos destinados pela mesma, procurando não interferir nas atividades acadêmicas.

Tanto a sua contribuição quanto a de seu filho a essa pesquisa é totalmente voluntária, tendo total liberdade para recusar a participação. Além disso, mesmo concordando e autorizando a participação, a qualquer momento poderá retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa nem para a de(a) seu(sua) filho(a) em função desta decisão, nem para sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. A sua autorização para a participação não acarretará desconfortos, gastos financeiros nem riscos de ordem psicológica, física, moral ou de outra natureza. Você poderá, inclusive, ter benefícios pessoais e no que se refere à relação com o(a) seu(sua) filho(a) e à aquisição de estratégias para lidar de forma mais adequada com ele(ela). Seu(sua) filho(a), por outro lado, poderá ter benefícios tanto acadêmicos quanto comportamentais, que contribuiriam para o desenvolvimento socioemocional dele(a).

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, assegurando o sigilo sobre sua identidade e imagens. Os resultados serão apresentados sob a forma de relatórios e, eventualmente, divulgados em reuniões científicas, congressos e/ou publicações, sempre com

garantia de anonimato. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar, Parecer nº 1.373.301), que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235; Caixa Postal 676; CEP 13.565-905; São Carlos - SP - Brasil. Telefone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso esteja **disposto** a colaborar e autoriza a participação do(a) seu(sua) filho(a), preencha a parte inferior e entregue o termo à pesquisadora.

Atenciosamente,

Ivana Gisel Casali

Declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade nem haja prejuízo para a minha pessoa nem para o(a) meu(minha) filho(a) em função desta decisão. Portanto, autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) e, quanto a mim:

_____ Concordo em participar da pesquisa, mas não conseguirei frequentar as sessões semanais.

_____ Concordo em participar semanalmente das sessões de intervenção, tendo disponibilidade nos seguintes horários:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
10:00hs			
15:00hs			
17:00hs			
19:00hs			

Nome e assinatura: _____

Local e data: _____

Psicóloga Ma. Ivana Gisel Casali
Doutoranda em Psicologia - UFSCar
Contato: Rua das Palmeiras, 520.
Condomínio Green View, B1, apto 144.
Telefone (16) 981980432

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette
Orientadora do projeto - UFSCar
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235,
departamento de Psicologia, LIS.
Telefone: (16) 3351-8447

Apêndice 17. Análises de condições para a estatística paramétrica

ANÁLISES DE CONDIÇÕES A SEREM SATISFEITAS NA ESTATÍSTICA PARAMÉTRICA

Segundo Field (2011), a estatística paramétrica exige o cumprimento de algumas hipóteses em relação aos dados, como: normalidade na distribuição de dados, homogeneidade da variância, independência dos valores e nível intervalar de dados. Os últimos dois supostos podem ser verificados por observação simples de valores e métodos de coleta de dados, porém os dois primeiros exigem uma análise cuidadosa.

Para testar se os dados amostrais estão normalmente distribuídos, representando uma população normal, além da análise gráfica, utiliza-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* (representado pela letra *D*). Valores estatisticamente significativos ($p \leq .05$) nesse teste revelam que a distribuição não é normal, enquanto a ausência de significância atesta a normalidade na distribuição dos dados.

A homogeneidade da variância, por outro lado, pode ser testada por meio do teste de *Levene* (representado pela letra *F*). Valores estatisticamente significativos ($p \leq .05$) nesse teste mostram que as variâncias não são homogêneas, enquanto a ausência de significância revela homogeneidade da variância.

No presente estudo, foi necessário testar ambas as hipóteses nas amostras de professores, pais e crianças, a partir dos dados coletados na avaliação inicial.

Amostra de professoras. Os resultados mostraram que, na amostra de docentes participantes ($n = 8$), as hipóteses de homogeneidade de variância e normalidade de dados foram cumpridas, para os escores globais de habilidades sociais ($D_{(8)} = 0.13$, $p = .715$; $F_{(30, 1)} = 0.13$, $p = .715$) e habilidades sociais educativas ($D_{(8)} = 0.13$, $p = .715$; $F_{(30, 1)} = 0.13$, $p = .715$).

Amostra de crianças. Os resultados mostraram que, na amostra de alunos participantes ($n = 35$), as hipóteses de homogeneidade de variância e normalidade de dados foram cumpridas, para os escores globais de habilidades sociais ($D_{(35)} = 0.11$, $p = .200$; $F_{(3, 31)} = 1.85$, $p = .159$), problemas comportamentais ($D_{(35)} = 0.80$, $p = .200$; $F_{(3, 31)} = 0.13$, $p = .715$) e desempenho acadêmico ($D_{(35)} = 0.15$, $p = .056$; $F_{(3, 31)} = 2.48$, $p = .079$).