

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

PROGRAMA UNIVERSAL DE HABILIDADES SOCIAIS APLICADO PELO
PROFESSOR: IMPACTO SOBRE COMPORTAMENTOS SOCIAIS E
ACADÊMICOS

Daniele Carolina Lopes

São Carlos

2013

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

PROGRAMA UNIVERSAL DE HABILIDADES SOCIAIS APLICADO PELO
PROFESSOR: IMPACTO SOBRE COMPORTAMENTOS SOCIAIS E
ACADÊMICOS

Daniele Carolina Lopes

Tese apresentada na Defesa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Zilda A. Pereira Del Prette.

São Carlos

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L864pu

Lopes, Daniele Carolina.

Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor : impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos / Daniele Carolina Lopes. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

245 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Relações humanas. 2. Treinamento em habilidades sociais. 3. Professores. 4. Crianças. 5. Baixo rendimento escolar. 6. Psicologia escolar. I. Título.

CDD: 158.2 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Daniele Carolina Lopes

São Carlos, 18/03/2013

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

Prof.^a Dr.^a Margarete Matesco Rocha
Universidade Estadual de Londrina/Uel

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Marturano
Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto

Prof.^a Dr.^a Maria Amelia Almeida
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof. Dr. João dos Santos Carmo
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09:30h no dia 18/03/2013.

Comissão Julgadora:

Prof.^a Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Prof.^a Dr.^a Margarete Matesco Rocha

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Marturano

Prof. Dr. Maria Amelia Almeida

Prof.^a Dr.^a João dos Santos Carmo

Homologada pelo CPG-Psi na

_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Deisy das Graças de Souza
Coordenadora do PPGPsi

Apoio financeiro:
CAPES

**"Para ser *Para ser grande, sê inteiro:*
Nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Pões quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
*Brilha, porque alta vive."***

Ricardo Reis
(heterônimo de Fernando Pessoa)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que cooperaram não somente para a realização deste trabalho, mas aqueles que de alguma forma estiveram ao meu lado, oferecendo apoio, carinho, compreensão e favoreceram meu crescimento individual.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Zilda, que foi mais que a orientadora do projeto, foi uma "*mãe acadêmica*"! Obrigada, Zilda, por permitir que eu realizasse esta pesquisa (e todos os outros trabalhos), por todas as dicas e “iluminadas” orientações, pelas leituras e correções (muitas vezes, de última hora) e, principalmente, pela amizade, que espero que perdure por longos anos. Ao Prof. Almir também gostaria de agradecer pela presença e participação, ao longo de todos esses anos em que estou no grupo, por meio de suas brilhantes dicas, discussões e amizade.

Outro agradecimento especial merecem meus pais, pois foram eles que abdicaram de qualquer conforto e bens materiais para me garantir o bem mais precioso: Educação. Agradeço tudo o que vocês fizeram e fazem por mim, muito obrigada, amo vocês! Também quero agradecer a minha única e querida irmã, Daiane, que além da amizade, carinho e torcida, ajudou-me concretamente na digitação dos dados. Obrigada Dá, amo você!

Agradeço também o Gustavo, que se tornou meu marido durante o doutorado, mas que, anteriormente, já esteve presente ao meu lado. Não consigo imaginar passar por toda esta fase sem o amor, carinho, acolhimento, companheirismo e compreensão dele. Acrescento também a paciência e o ombro para eu desabafar meu desgaste na fase final! Obrigada por tudo, amo muito você!

Aos amigos do RIHS, principalmente, a Talita, Denise, Bárbara, Camilinha, Ivana, Carol, Lucas, Priscila, obrigada por todos os momentos juntos, pela amizade, ajuda e confiança! Lucas e Talita, um agradecimento especial por vocês terem disponibilizado o tempo de vocês para lerem o projeto e a tese. Às minhas juízas e amigas, Camilinha e Lígia,

muito obrigada por terem aceitado o desafio e o terem concluído com excelência! Não poderia deixar de registrar também um agradecimento *in memoriam* à verdadeira e leal amizade de Carina, os momentos acadêmicos e sociais que estivemos juntas foram inesquecíveis!

Também quero agradecer minhas grandes amidas Rozana, Luciana, Fabiana e aqueles amigos que estiveram comigo durante toda esta etapa e com quem compartilhei muitos momentos bons como Alice, Fernanda, Paulo, Delmara, Osmair, Alexandre, Sabrina, Angela, Carlinhos, Rogério, Tânia, Myrian e Tato. Fabi, um agradecimento especial por me ajudar concretamente na tradução do resumo!

Agradeço aos profissionais da escola, principalmente, a coordenadora Regina pelo apoio e crédito a um trabalho deste tipo. Um agradecimento especial às professoras Claudiane e Ana Paula, pela dedicação em aplicar a intervenção e pela amizade.

Também agradeço aos funcionários da secretaria do PPGPsi, principalmente, a Marinéia, pela amizade, atenção e por garantir as bases e condições necessárias para a execução deste estudo. Marinéia, muito obrigada por tudo!

Aos prezados professores da banca, Dra. Edna Marturano, Dra. Maria Amelia Almeida, Dra. Margarete Matesco Rocha e Dr. João dos Santos Carmo agradeço pela disponibilidade e valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Também fundamental o agradecimento à CAPES que me concedeu a bolsa de estudos que tornou a realização desta pesquisa possível.

E, por fim, agradeço a Deus, em quem confio que ilumina meus caminhos e me dá força nos momentos necessários!

Sumário

LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS	14
APRESENTAÇÃO	15
RESUMO	17
ABSTRACT	18
INTRODUÇÃO	19
Habilidades sociais e problemas de comportamento	22
Habilidades sociais e desempenho acadêmico	27
Programas de promoção de habilidades sociais na escola	32
<i>Papel do professor na condução de programas universais em habilidades sociais ...</i>	36
Questões metodológicas: avaliação de resultados e integridade da intervenção	44
Problema de pesquisa e objetivos	50
MÉTODO	53
Participantes	53
Instrumentos e materiais	58
Fase de Avaliação	58
Fase de Intervenção	64
Procedimento	67
(1) <i>Contato e seleção de professores e alunos</i>	67
(2) <i>Capacitação dos professores</i>	68
(3) <i>Avaliação inicial junto aos alunos, pais e professoras</i>	69
(4) <i>Condução da intervenção em sala de aula</i>	72
(5) <i>Avaliação da integridade da intervenção</i>	76

Tratamento dos dados	78
(1) <i>Avaliação do impacto do programa universal de habilidades sociais do conjunto de alunos das Turmas 2 e 3</i>	78
(2) <i>Avaliação do impacto do programa universal de habilidades sociais para as crianças com baixo rendimento acadêmico das Turmas 1, 2 e 3</i>	79
(3) <i>Avaliação da integridade da intervenção</i>	79
RESULTADOS	81
(1) Impacto do programa universal de habilidades sociais sobre o conjunto de crianças	81
(2) Impacto do programa universal em crianças com baixo rendimento acadêmico	89
(2.1) <i>Avaliação com SSRS-BR</i>	89
(2.2) <i>Avaliação da qualidade das habilidades sociais com as FCHS e FCHS-P</i>	99
(3) Avaliação da integridade da intervenção, em sua dimensão de aderência	113
DISCUSSÃO	123
Impacto do programa no repertório de habilidades sociais	125
Impacto do programa nos <i>Comportamentos problemáticos</i>	130
Impacto do programa universal na <i>Competência Acadêmica</i>	132
Integridade da intervenção	133
Papel do professor no programa universal de promoção de habilidades sociais	137
Aspectos metodológicos	139
Limitações do estudo	140
Estudos futuros	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	165
Anexo A. Critério Brasil	166

Anexo B. Questionário sobre relações interpessoais	169
Anexo C Protocolo de indicação dos alunos pelo professor	176
Anexo D. Protocolo de avaliação da importância das habilidades sociais	178
Anexo E. Ficha de Avaliação Contínua das Habilidades sociais (FCHS) Pré e Pós ..	181
Anexo F. Ficha de Avaliação Contínua das Habilidades sociais do professor (FCHS-P)	183
Anexo G. Definições operacionais das habilidades sociais	185
Anexo H. Ficha de avaliação da sessão de intervenção	187
Anexo I. Cartilhas para professores	189
Anexo J. Exemplo de um roteiro da sessão de intervenção	226
Anexo K. Ficha de avaliação da integridade da intervenção	232
Anexo L. Autorização da escola	236
Anexo M. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor	238
Anexo N. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (crianças com baixo rendimento acadêmico)	240
Anexo O. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (outras crianças da sala de aula)	242
Anexo P. Concordância entre os juízes nas sessões avaliadas em relação à integridade da intervenção	244

Lista de Tabelas

Tabela 1. Descrição do Conjunto de Alunos com Baixo Rendimento Acadêmico de Cada Turma	54
Tabela 2. Indicação de Uso (S=Sim; N=Não) e Efetividade 0 = nenhuma a 5 = total) das Estratégias Utilizadas pelas Professoras em Cada Turma para Melhorar as Relações Interpessoais	56
Tabela 3. Descrição de Cada Sessão de Intervenção do Programa Universal de Habilidades Sociais	73
Tabela 4. Dados Descritivos da Turma 2 no Pré e Pós-teste Segundo Avaliação dos Pais, Professores e Autoavaliação com o SSRS-BR	82
Tabela 5. Dados Descritivos da Turma 3 no Pré e Pós-teste Segundo Avaliação dos Pais, Professores e Autoavaliação com o SSRS	83
Tabela 6. Mudança Confiável e Clínica no Escore Global, nos Fatores de Habilidades Sociais e nos Fatores de Comportamentos Problemáticos Conforme Avaliação das Professoras com o SSRS-BR dos Alunos das Turmas 2 e 3	85
Tabela 7. Mudança Confiável e Clínica no Escore Global, nos Fatores de Habilidades Sociais e nos Fatores de Comportamentos Problemáticos na Avaliação dos Pais com o SSRS-BR dos Alunos das Turma 2 e 3	87
Tabela 8. Percentis dos Escores Obtidos com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 1 na Avaliação da Professora, Pais e Autoavaliação das Crianças	90
Tabela 9. Percentis dos Escores Obtidos com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 2 na Avaliação da Professora, Pais e Autoavaliação das Crianças	92
Tabela 10. Percentis dos Escores Obtidos com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 3 na Avaliação da Professora, Pais e Autoavaliação das Crianças	94

Tabela 11. Indicação dos alunos que apresentaram Mudança Positiva Confiável (MPC), Mudança Negativa Confiável (MNC) e Mudança Clinicamente Significativa (*) nos Escores Globais e Fatores de Habilidades Sociais e de Comportamentos Problemáticos, bem como na Competência Acadêmica, Conforme Avaliação da Professora, Pais, e Autoavaliação com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 1, 2 e 3	96
Tabela 12. Porcentagem de Itens Implementados nas Sessões de Intervenção Avaliadas de Cada Professora em sua Respectiva Turma	114
Tabela 13. Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 1 para a Turma 1	116
Tabela 14. Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 2 para a Turma 2	117
Tabela 15. Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 1 para a Turma 3	121
Tabela 16. Número de Concordância, Discordâncias e o Índice de Concordância entre os Juízes nas Sessões que foram Analisadas em Relação à Integridade da Intervenção.	245

Lista de Figuras

Figura 1. Relacionamento entre habilidades sociais, problemas de comportamento e funcionamento acadêmico.....	32
Figura 2. Exemplo de um item do SMHSC-Del-Prette, semelhante à vinheta de vídeo apresentada no RMHSC-Del-Prette.....	66
Figura 3. Representação do delineamento utilizado no estudo.....	71
Figura 4. Avaliação da qualidade, segundo o professor, das primeiras oito habilidades sociais ensinadas ao alunos A1, A4 e A7, um de cada turma.....	100
Figura 5. Avaliação da qualidade, segundo o professor, das primeiras oito habilidades sociais ensinadas ao alunos A2, A5 e A8, um de cada turma.....	101
Figura 6. Avaliação da qualidade, segundo o professor, das primeiras oito habilidades sociais ensinadas aos alunos A3, A6 e A9, um de cada turma.....	102
Figura 7. Avaliação da qualidade, segundo as professoras, das habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos A1, A4 e A7, um de cada turma.....	105
Figura 8. Avaliação da qualidade, segundo as professoras, das habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos A2, A5 e A8, um de cada turma.....	106
Figura 9. Avaliação da qualidade, segundo as professoras, das habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos A3, A6 e A9, um de cada turma.....	107
Figura 10. Avaliação da qualidade, segundo os pais, das habilidades sociais ensinadas aos alunos A1, A4 e A7, um de cada turma.....	110
Figura 11. Avaliação da qualidade, segundo os pais, das habilidades sociais ensinadas aos alunos A2, A5 e A8, um de cada turma.....	111
Figura 12. Avaliação da qualidade, segundo os pais, das habilidades sociais ensinadas aos alunos A3, A6 e A9, um de cada turma.....	112

Lista de abreviaturas e siglas

RMHSC-Del-Prette - Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças

SMHSC-Del-Prette - Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças

NSE - Nível socioeconômico

P1 - Professora 1

P2 - Professora 2

SSRS-BR - Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System*)

TDE - Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994)

FCHS - Ficha de avaliação contínua de habilidades sociais (pais e professores)

FCHS-P - Ficha de avaliação contínua de habilidades sociais (somente para professoras)

FII - Ficha de avaliação da integridade da intervenção

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THS - Treinamento de Habilidades Sociais

TV - Televisão

Apresentação

O prenúncio do tema desta tese de doutorado teve início em 2004, após uma disciplina obrigatória para a graduação de Psicologia da UFSCar - *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem* – que foi lecionada de maneira muito prazerosa e competente pela Profa. Mirella Lopez Martini que tratou, em linhas gerais, as possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar. A partir de então, começou a minha busca pelas possibilidades de concretização desta possibilidade de atuação em Psicologia.

No ano seguinte, entrei em contato com a Profa. Zilda, por indicação da Profa. Mirella, para iniciar um estágio de promoção de habilidades sociais na escola. Este momento foi importantíssimo, pois uni duas áreas que havia tido muita afinidade e sentia muito prazer em pesquisar e trabalhar. Este estágio extracurricular foi realizado numa escola de periferia da cidade de São Carlos e era um programa de promoção de habilidades sociais para crianças do Ensino Fundamental com a utilização de vivências. Eu, juntamente com outra amiga, Bárbara, ficamos responsáveis por duas turmas, uma de segunda e uma da quarta série. Alternávamos a aplicação do programa com a professora, sendo que em uma semana a professora observava a condução da sessão diretamente com as crianças e, na semana seguinte, ela é quem aplicava a sessão com nossa assessoria e posterior discussão. Os resultados envolveram aumento no repertório de habilidades sociais e diminuição dos comportamentos problemáticos das crianças.

Depois desta experiência bem sucedida, segui na escola, desta vez durante o mestrado, investigando a efetividade de um programa de habilidades sociais com utilização dos Recursos Multimídia sobre Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette, 2005b) para crianças com baixo rendimento acadêmico.

Esta tese se cristaliza como mais uma avanço nesta minha trajetória na medida em que testa as possibilidades do programa de habilidades sociais com o RMHSC-Del-Prette

quando aplicado pelo professor para todos os alunos da sala de aula. Em última análise, esta pesquisa retoma minha primeira experiência em 2005 entre habilidades sociais e escola, porém com utilização de novos recursos.

Assim, é com muito prazer que chego a este momento, unindo um campo de investigação e aplicação que tenho paixão em pesquisar e aplicar - habilidades sociais - em um contexto reconhecido como crucial para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico da criança, tal como é o escolar.

Destaca-se que houve reformulação no formato desta tese em comparação ao apresentado no Exame de Qualificação. Optou-se pela apresentação da tese em formato tradicional ao invés da compilação de vários manuscritos para evitar que a leitura se tornasse enfadonha, uma vez que, nos artigos muitas seções eram semelhantes.

Em linhas gerais, a presente versão da tese terá a seguinte organização:

- (1) Resumo
- (2) Abstract
- (3) Introdução
- (4) Método
- (5) Resultados
- (6) Discussão
- (7) Considerações Finais
- (8) Referências
- (9) Anexos

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, Brasil.

Resumo

A escola tem importante papel socializador e as habilidades sociais contribuem para o desenvolvimento socioemocional, o rendimento acadêmico e a redução de problemas de comportamento. Para maximizar essa contribuição, programas universais de promoção de habilidades sociais deveriam ser disseminados e testados no contexto escolar, com a participação efetiva do professor, principal mediador das relações interpessoais neste ambiente. Para isto, faz-se necessária a investigação de um conjunto de procedimentos, técnicas e recursos viáveis em sala de aula e atrativos tanto para o professor como para os alunos. O presente estudo avaliou aspectos da efetividade um programa universal, conduzido pelo professor, com uso de recursos audiovisuais do RMHSC-Del-Prette, que já havia se mostrado efetivo em programa seletivo, conduzido por psicóloga. A viabilidade e a efetividade do programa foram avaliadas em termos de: (a) impacto sobre o repertório de habilidades sociais, competência acadêmica e problemas de comportamento do conjunto de alunos de duas turmas; (b) impacto sobre o repertório de três crianças de cada turma, com baixo rendimento acadêmico, avaliadas também de forma continuada; (c) integridade da intervenção aplicada pelas professoras. Participaram duas professoras e seus alunos de três turmas de quarto ano de uma escola particular. A avaliação dos alunos participantes foi diferente para cada um das turmas, sendo que na Turma 1 só foram avaliados os alunos com baixo rendimento acadêmico ($n = 3$) e na Turma 2 ($n = 13$) e Turma 3 ($n = 14$) os alunos foram avaliadas em seu conjunto. Todas as crianças foram avaliadas, antes e depois da intervenção, por meio do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) em suas três versões. Antes da intervenção, as professoras receberam um breve curso de capacitação. O programa de intervenção foi composto por 11 sessões de 60 minutos, cada uma focalizando habilidades sociais, diferentes e sequenciadas em termos de complexidade, que, foram previamente valorizadas pelas professoras. Os resultados do SSRS-BR indicaram, na avaliação do conjunto de alunos de duas turmas, melhora em *Responsabilidade/Cooperação* e na *Competência Acadêmica*, na avaliação das professoras; em *Amabilidade* e *Autocontrole passivo* e diminuição de *Comportamentos internalizantes* (Turma 2), na avaliação dos pais. Em relação às crianças com baixo rendimento acadêmico das três turmas, na avaliação das professoras, a maioria das crianças melhorou em *Responsabilidade/Cooperação* e *Competência Acadêmica*; na avaliação dos pais, a maioria das criança melhorou no *Escore global de habilidades sociais*, em *Cooperação* e ainda houve diminuição de pelo menos um escore de *Comportamentos problemáticos*; na autoavaliação, as crianças melhoraram em *Autocontrole*. Os dados da avaliação contínua dos alunos com baixo rendimento acadêmico indicaram que a maioria melhorou a qualidade das habilidades sociais após o programa de intervenção. A intervenção foi aplicada com integridade de 80% para a Professora 1 e 75% para a Professora 2. Os dados indicaram que o programa universal de habilidades sociais com utilização do RMHSC-Del-Prette produziu mudanças relevantes nos comportamentos cooperativos, no rendimento acadêmico e nos problemas de comportamento, quando aplicado pelo professor, inclusive em crianças com baixo rendimento. Verificou-se que, na aplicação deste programa, a integridade igual ou acima de 75% foi capaz de produzir alterações no comportamento das crianças, entretanto, discute-se a importância da capacitação do professor e a investigação de características do agente da intervenção na implementação do programa.

Palavras-chave: Programa universal de habilidades sociais; professor; crianças; baixo rendimento acadêmico; integridade da intervenção.

Lopes, D. C. (2013). *Universal social skills program applied by the teacher: Impact on social and academic behaviors* (PhD Thesis). Graduate Program of Psychology, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brazil.

Abstract

School has an important socialization role and social skills contribute to the socio-emotional and academic development and also behavior problems reduction. To maximize this contribution, universal social skills programs should be tested and disseminated in schools, with effective participation of teachers, main mediators of interpersonal relationships in this environment. For this, it is necessary to investigate a set of practicable procedures, techniques, and resources in the classroom, attractive for both teachers and students. This study examined aspects of a universal program effectiveness, conducted by the teacher, using the audiovisual resources RMHSC-Del-Prette, which has already proved its effectiveness in selective programs conducted by a psychologist. The practicability and effectiveness of the program were evaluated in terms of: (a) impact on social skills, academic competence and behavior problems of all students from two classes, (b) impact on the repertoire of three children from each class with low academic performance, also evaluated on an ongoing basis, (c) integrity of the intervention applied by teachers. Two teachers and their students participated in three classes of fourth grade in a private school. The students evaluation was different for each class, in Class 1 only students with low academic performance ($n = 3$) were evaluated and in Class 2 ($n = 13$) and Class 3 ($n = 14$), all the students were evaluated. All children were assessed before and after the intervention, through the Social Skills Rating System (SSRS-BR) in its three versions. Before the intervention, the teachers were given a brief training course. The intervention program consisted of 11 sessions of 60 minutes each focusing on different social skills and sequenced in complexity, which were previously evaluated by teachers. The results of SSRS-BR showed an improvement in *Responsibility/Cooperation* and *Academic Competence* in the overall assessment of students from two classes according to teachers evaluation; in *Kindness* and *Self-Control* and a decrease in *Internalizing Behaviors* (Class 2) according to parents evaluation. In relation to children with low academic performance, teachers evaluated that most children improved *Responsibility / Cooperation* and *Academic Competence*; the parents evaluated that children improved *Global social skills Score*, *Cooperation* and also decreased at least a score of *Problematic behaviors*; in self-assessment the children improved *Self-Control*. Data from continuous assessment of students with low academic performance indicated that most improved the quality of social skills after the intervention program. The intervention was implemented with integrity of 80% for Teacher 1 (Classes 1 and 3) and 75% for Teacher 2 (Class 2). In summary, the data indicated that the universal social skill program using the RMHSC-Del-Prette produced substantial changes, especially in cooperative behaviors in academic performance and behavior problems (parental assessment) when it was applied by the teacher, including children with low academic performance. It was found that, in implementing this program, the integrity equal to or above 75% was able to produce changes in children's behavior, however, the importance of teacher training and the importance of research about characteristics of the agent's intervention during the implementation of a program is discussed.

Key-words: Universal social skills program; teacher; children; low academic performance; intervention integrity

O processo de socialização do ser humano, tradicionalmente, inicia-se na família com os pais e demais pessoas que convivem com as crianças desde o nascimento. Esse processo tem como principal objetivo auxiliar o indivíduo a aprender, ampliar e aprimorar seu repertório de comportamentos sociais, por meio da aquisição de valores e normas necessárias para convivência em sociedade (Del Prette & Del Prette, 2005a).

A socialização, iniciada na família, prossegue na escola, um espaço essencialmente interativo e de extrema relevância para o desenvolvimento interpessoal da criança que, de acordo com Dessen e Polonia (2007), caracteriza-se como uma instituição fundamental para o indivíduo, para a evolução da sociedade e da humanidade. A inserção da criança a este novo contexto exige ampliação e ajustes do repertório social diante das novas demandas para desempenhos sociais, como: ambiente novo com interlocutores variados, diferentes papéis, adequação às novas regras e exigências, possibilidades diversas de relacionamentos com adultos, crianças da mesma idade, crianças mais velhas e mais novas.

O investimento no desenvolvimento socioemocional por parte da escola, de forma mais direta, é defendido por vários autores que atribuem, como uma função social da escola, a efetiva preparação do indivíduo para viver e participar numa sociedade democrática e multicultural, por meio da implementação de estratégias que permitam a construção e manutenção de comportamentos sociais adequados (Brigman, Webb, & Campbell, 2007; A. Del Prette & Del Prette, 2003a; Z. Del Prette & Del Prette, 2001a, 2005a, Dessen & Polônia, 2007; Gettinger, 2003; Guzzo, 2001; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Neto, 2010; Kilian & Kilian, 2011; Lisboa & Köller, 2004; Priamikova, 2010; Zwaans, Veen, Volman, & Dam, 2008). De acordo com a maioria desses autores, a preparação mais ampla do indivíduo na escola poderia ocorrer no currículo acadêmico por meio da inclusão de objetivos de ensino que contemplem temas relacionados às situações práticas da vida, autonomia, responsabilidade, valores morais, resolução de problemas.

Alguns documentos legais destacam a importância do relacionamento interpessoal e das habilidades de convivência como objetivos legítimos da educação escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais pode-se identificar este destaque com os denominados “temas transversais” (Brasil, 1996); nos documentos da OMS (1997) com o termo “habilidades de vida” e, ainda, de forma geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) especifica que a educação “*tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Art 2º, Brasil, 1996). Assim, o respaldo legal e empírico para o ensino de habilidades que facilitem a convivência na escola e na sociedade já é oferecido, restando apenas a sua integração ao currículo escolar.

Nesta mesma direção, Carrara, Bolsoni-Silva e Moreira-Verdu (2006) argumentam que delineamentos culturais e políticas públicas, com a contribuição conceitual das metacontingências, poderiam ser planejados no âmbito da educação a fim de desenvolver cidadania e promover uma sociedade mais preocupada com direitos humanos e comportamentos pró-éticos e pró-sociais. Os autores complementam indicando que algumas práticas, entre elas o desenvolvimento das habilidades sociais “têm sido consagradas como bem da cultura, no sentido skinneriano” (p.348), na medida que contribuem para produzir consequências positivas, de longo prazo, tanto para o indivíduo como para a coletividade e, que, portanto, deveria ser implementado no contexto educacional.

Efetivamente, o campo teórico-prático da Psicologia das Habilidades Sociais traz contribuições importantes para a compreensão e promoção do desenvolvimento socioemocional, com implicações para a aprendizagem acadêmica na escola. Como conceitos fundamentais desta área de investigação e aplicação, têm-se o de habilidades sociais e competência social. De acordo A. Del Prette e Del Prette (2010) e Z. Del Prette e Del Prette (2010/2012; 2006), as habilidades sociais podem ser compreendidas como um constructo

descritivo de classes de respostas que, sob determinados antecedentes, apresentam alta probabilidade de reforço positivo (obtenção de estimulação social desejável) ou negativo (redução ou eliminação de estimulação indesejável) que contribuem para a competência social. Segundo os mesmos autores, a competência social, por sua vez, é definida como um atributo avaliativo do comportamento e está relacionada à funcionalidade do comportamento em relação às consequências positivas para si e para os interlocutores envolvidos na interação (dimensão instrumental) e em relação à qualidade e estabilidade das relações com os demais, garantindo maior equilíbrio de reforçadores nas relações interpessoais (dimensão ética).

A importância das habilidades sociais¹ para a infância vem sendo documentada na literatura, principalmente pelo seu papel decisivo na socialização, pelo impacto na qualidade das relações interpessoais, na saúde, no desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança (Z. Del Prette & Del Prette, 2005a). Ainda segundo Z. Del Prette e Del Prette (2005a), a competência social tem sido correlacionada com o *status* social da criança com seus colegas, com o julgamento positivo por outros significantes e rendimento acadêmico na sua relação com problemas de comportamento (baixo rendimento escolar está relacionado com problemas de comportamento e este, por sua vez, pode dificultar o rendimento escolar). Com esses correlatos, a competência social tem sido considerada como fator de proteção para o desenvolvimento global do indivíduo (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Del Prette, Casares, & Caballo, 2006; A. Del Prette, & Del Prette, 2003; Z. Del Prette, & Del Prette, 2006; Kilian & Kilian, 2011; Murta, 2005). Os principais achados da literatura sobre a relação entre habilidades sociais, problemas de comportamento e rendimento acadêmico são abordados a seguir.

¹ O termo habilidades sociais aparece na literatura associado ou como sinônimo de outros como: pró-social, comportamento interpessoal, habilidades interpessoais. Esses termos serão usados ao longo do texto sempre que o contexto em que forem usados tiver o mesmo sentido de habilidades sociais, como forma de manter a correspondência com os conceitos do autor citado.

Habilidades sociais e problemas de comportamento²

Os problemas de comportamento estão associados a indicadores psicológicos e sociais negativos, principalmente em relação ao repertório de habilidades sociais e rendimento acadêmico. Embora o termo problemas de comportamento, segundo Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), ainda seja controverso e ambíguo, com definições vagas e critérios de classificação e diagnósticos distintos, o presente texto irá adotar a referida terminologia com a seguinte definição:

“[...] como *déficits* e/ou excessos comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, que por sua vez, facilitariam a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem”. (Bolsoni-Silva, 2003, p. 94).

Salvo as discussões a respeito do termo, o mais importante é que na perspectiva do modelo das Habilidades Sociais, os problemas de comportamento podem ser considerados um conjunto de comportamentos que competem com ou "bloqueiam" a aquisição ou o desempenho das habilidades sociais (Gresham, 2009a). Autores como Gresham e Elliott (1990) e Elliott, Gresham, Frank e Beddow (2008) utilizam o termo comportamentos problemáticos para se referir aos comportamentos que interferem nos comportamentos pró-sociais e uma discussão mais detalhada pode ser encontrada em Dias (2010).

Sobre problemas de comportamento, Achenbach e Edelbrock (1978) propuseram uma classificação com base na análise da literatura sobre psicopatologia infantil e os categorizaram em dois tipos: externalizantes e internalizantes. Os problemas de comportamento externalizantes são marcados por oposição, provocação, agressividade, impulsividade, aspectos antissociais e disruptivos e atividade excessiva; já os comportamentos internalizantes

² Considerando a multiplicidade de termos (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003), o termo problemas de comportamento será considerado, neste texto, como equivalente ao termo comportamentos problemáticos. De qualquer modo, manteve-se a tradução literal do termo, tal como foi escrito no texto original, em todas as citações.

podem ser evidenciados por retraimento, isolamento, timidez, ansiedade e disforia (Achenbach & Edelbrock 1978; Hinshaw, 1992).

O impacto dos problemas de comportamento na vida das crianças pode ser evidenciado por estudos que indicam que elas têm maiores chances de experienciar, em curto prazo, problemas em relação ao desempenho acadêmico e na relação com pares (Del Prette & Del Prette, 2005a; Hinshaw, 1992; Marturano, Toller, & Elias, 2005; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Santos & Graminha, 2006) e, em médio e longo prazo, aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão, delinquência, drogadição, alcoolismo, acidentes, desemprego, divórcio, doenças físicas e psiquiátricas, criminalidade e maior dependência de serviços de bem-estar social (Del Prette & Del Prette, 2005a; Patterson et al., 1989). Além disto, problemas de comportamento estão relacionados a um repertório pobre de habilidades sociais e baixa competência social (Bandeira, Rocha, Souza, et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2005a).

Reynolds, Sander e Irvin (2010) analisaram os dados de um estudo longitudinal conduzido pelo Centro Nacional para Estatísticas da Educação nos EUA, entre 1998 e 1999, que foi realizado com 24 crianças de cada uma das 934 escolas públicas e 346 particulares. Este estudo investigou os padrões desenvolvimentais entre comportamentos internalizantes e habilidades interpessoais desde o jardim da infância até o final dos anos elementares e identificou que há uma forte relação entre problemas de comportamentos internalizantes e habilidades interpessoais no jardim da infância e que, nos anos elementares, a diminuição dos comportamentos internalizantes está relacionada ao aumento das habilidades interpessoais. Além disto, crianças com comportamentos externalizantes demonstram comorbidade com comportamentos internalizantes e apresentam poucas habilidades interpessoais.

Sabe-se ainda que existe uma coocorrência entre problemas de comportamento e baixo rendimento acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2003b; Ferreira & Marturano, 2002;

Henricsson & Rydell, 2006; Hinshaw, 1992; Marturano & Loureiro, 2003; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Santos & Graminha, 2006), sendo que as crianças com baixo rendimento acadêmico apresentam mais problemas de comportamento e inadaptação social (D'Ávila-Bacarji, Marturano, & Elias, 2005; Del Prette & Del Prette, 2003b; Santos & Graminha, 2006).

O estudo longitudinal de Henricsson e Rydell (2006) avaliou, durante os seis primeiros anos escolares de crianças, os efeitos protetivos da competência social nas relações com os professores, na aceitação entre pares e no rendimento acadêmico de alunos com e sem problemas de comportamento (internalizantes e externalizantes). Os resultados mostraram que os grupos de crianças com problemas de comportamento (externalizantes e internalizantes) tiveram desempenho acadêmico mais baixo na sexta série e competência social mais baixa em relação ao grupo sem problemas de comportamento. Também foi encontrado efeito moderador do comportamento pró-social para crianças com problemas internalizantes: no caso deste grupo, o comportamento pró-social com os pares atuou como fator protetivo, visto que reduziu os problemas de comportamento internalizantes, melhorou o rendimento acadêmico e a aceitação pelos pares. Os resultados do grupo de crianças sem problemas de comportamento indicaram que a presença de comportamento pró-sociais predisse níveis mais baixo de problemas de comportamento.

De acordo com a literatura, problemas de comportamento podem constituir um dos principais fatores que limitam a ampliação do repertório social de um indivíduo (Bolsoni-Silva, Marturano, & Manfrinato, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005a, Gresham & Elliott, 1990; Lane, Menzies, Bartoon-Arwood, Doukas, & Munton, 2005). As crianças que apresentam problemas de comportamentos externalizantes geram conflitos ocasionando ruptura das interações, ao passo que as manifestações internalizantes privam o indivíduo de interações com o ambiente, limitando seu acesso a outras formas de aprendizagem

(modelação, reforçamento social por parte de colegas, professores e familiares). Mais especificamente, segundo Gresham e Elliott (1990) e Elliott e Gresham (2008), os problemas de comportamento (ou comportamentos problemáticos, tal como denominado pelos autores) competem com a aquisição das habilidades sociais, interferindo ou bloqueando a aquisição e o desempenho destas.

O estudo longitudinal, realizado por Bolsoni-Silva, Marturano e Freiria (2010), para avaliar o curso de desenvolvimento dos problemas de comportamento e das habilidades sociais identificou que os problemas de comportamento não impediram a aquisição de habilidades sociais. Na avaliação final no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o grupo de crianças com problemas de comportamento diminuiu a manifestação desses problemas e ampliou o repertório de habilidades sociais em comparação com a avaliação realizada na Educação Infantil. Entre as hipótese dos referidos autores para esses resultados está a relação entre problemas de comportamento e habilidades sociais, pois o fato das crianças terem expandido o repertório de habilidades sociais pode ter contribuído para a redução dos problemas de comportamento. Pode-se perceber, portanto, o caráter concorrente dos problemas de comportamento e não de impedimento à aquisição e desempenho das habilidades sociais.

Os programas de promoção em habilidades sociais, no geral, apresentam resultados positivos em relação à diminuição de problemas de comportamento, principalmente para pré-escolares (Benedict, Horner, & Squires, 2007; Clinton & Amesty, 2010; Larmar, Dadde, & Shochet, 2006; Petermann & Natzke, 2008; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2007; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson, & Feil, 1998; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004), bem como demonstram o impacto sobre o rendimento acadêmico devido ao aumento do repertório de habilidades sociais (Benítez,

Fernández, Justicia, Fernández, & Justicia, 2011; Holsen, Smith, & Frey, 2011; Kilian & Kilian, 2011).

As intervenções em habilidades sociais voltadas para crianças com problemas de comportamento envolvem cada vez mais os agentes significativos da criança para alterar o meio de uma forma mais ampla, seja por meio de intervenções universais envolvendo os pares ou por programas destinados a pais e professores. Visto que os problemas de comportamento são multideterminados (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003) e mantêm, principalmente, uma correlação com o rendimento acadêmico e relação com pares, torna-se fundamental o investimento em estratégias que possibilitem o desenvolvimento saudável da criança e mesmo que minimizem os efeitos de tais problemas. As habilidades sociais como fatores de proteção, podem compor estratégias eficazes para reduzir o surgimento de tais problemas.

Habilidades sociais e desempenho acadêmico³

O campo teórico-prático da Psicologia das Habilidades Sociais também tem trazido contribuições para a compreensão do sucesso e fracasso escolar, principalmente por meio de evidências da relação entre dificuldade de aprendizagem e habilidades sociais e a importância da qualidade dos relacionamentos interpessoais na prevenção e no tratamento de problemas relacionados ao baixo rendimento acadêmico. O baixo desempenho acadêmico é uma das principais expressões do fracasso escolar no Brasil, tanto forma de reprovação como de evasão da escola (Cia & Barham, 2009; Silva & Fleith, 2005). Esta condição se relaciona negativamente ao desenvolvimento global do indivíduo, trazendo prejuízos socioemocionais e comportamentais que podem interferir nas relações interpessoais e no ajustamento em etapas subsequentes (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette, & Del Prette, 2006; Bandeira, Rocha, Souza, et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2003b; Medeiros & Loureiro, 2004; Santos & Graminha, 2006).

Dificuldade de aprendizagem é o termo comumente utilizado pela literatura para se referir ao desempenho acadêmico abaixo do esperado para a idade cronológica e série escolar, na execução de tarefas que exigem leitura, escrita, fala e raciocínio matemático (Feitosa, Del Prette, & Matos, 2006) e, em geral, é uma condição que cria obstáculos para o progresso escolar e repercute nas aprendizagens posteriores, no rendimento acadêmico geral e em outros aspectos da vida da criança. O principal indicador da dificuldade de aprendizagem, o baixo rendimento acadêmico, é determinado por uma gama de fatores de ordem individual, familiar, emocional, psicológica, orgânica, pedagógica e social (Feitosa, et al., 2006). Nesse conjunto, estão incluídos fatores escolares, como a organização dos conteúdos de ensino, a preparação da equipe docente, o ambiente social e físico da escola. Esta definição abrange, portanto, problemas decorrentes do sistema educacional, características próprias do indivíduo e todas as

³ O termo desempenho acadêmico que será utilizado ao longo de todo o texto também aparece na literatura como sinônimo de rendimento acadêmico e ambos se referem à execução e qualidade de tarefas escolares de leitura, escrita e matemática.

possíveis influências ambientais, rejeitando uma perspectiva exclusivamente biológica na compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Embora não se esteja suficientemente estabelecida a direção de causalidade entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem (Gresham, 1992; Molina & Del Prette, 2006), estudos têm mostrado que déficits em habilidades sociais e/ou baixa competência social está associado a vários indicadores negativos do desenvolvimento infantil. Estudos sobre crianças com dificuldade de aprendizagem em comparação com crianças com bom rendimento acadêmico identificaram que as primeiras apresentam autoconceito mais negativo (Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003), baixo senso de eficácia (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003), são impopulares perante os pares (Del Prette & Del Prette, 2003b; Stevanato et al., 2003), apresentam repertório mais deficitário de habilidades sociais (Bandeira, Rocha, Pires, et al., 2006; Lemos & Meneses, 2002; Medeiros et al., 2003; Stevanato et al., 2003; Rosin-Pinola, Del Prette, & Del Prette, 2007), têm maior número de reprovações (Bandeira, Rocha, Souza, et al., 2006), maior incidência de problemas de comportamento (Bandeira, Rocha, Souza, et al., 2006; Santos & Graminha, 2006) e maior incidência de problemas socioemocionais (Marturano, Linhares, & Parreira, 1999; Marturano & Loureiro, 2003) e, simultaneamente, maior incidência de problemas de comportamento e menor autoconceito e repertório de habilidades sociais (Cia & Barham, 2009).

Estudos longitudinais indicaram que comportamentos pró-sociais estão relacionados positivamente com o rendimento acadêmico (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Elias & Haynes, 2008; Inglés et al., 2009), uma vez que os comportamentos pró-sociais foram preditores de êxito acadêmico. O estudo de Miles e Stepek (2006) realizado com aproximadamente 400 crianças encontrou que as crianças com melhor desempenho acadêmico na primeira série apresentaram maior frequência de comportamentos pró-sociais e

melhor desempenho acadêmico nas séries posteriores (terceira e quinta). Já as crianças com maior frequência de comportamentos agressivos na primeira série apresentaram maior frequência destes comportamentos e pior desempenho acadêmico na terceira e quinta séries.

Outros estudos destacaram que as habilidades sociais são significativos preditores do desempenho acadêmico (Malecki & Elliott, 2002; Wentzel, 1993). Mais além, estudos identificaram que as habilidades sociais podem ser consideradas como facilitadores acadêmicos ("*academic enablers*") por se caracterizarem como comportamentos não acadêmicos que contribuem para o desempenho acadêmico, assim como outros como a motivação, o engajamento em sala de aula (escrever, participar de tarefas, fazer perguntas, ler em voz alta e ajudar nas respostas dos colegas) e as habilidades de estudo (DiPerna & Elliott, 2000; Di Perna, 2006; Malecki & Elliott, 2002; Wentzel, 1993). Destaca-se que o facilitar acadêmico "engajamento em sala de aula" é composto por comportamentos que, em sua maioria, se referem à classe das habilidades sociais acadêmicas, tal como proposta e definida por Del Prette e Del Prette (2005a).

O estudo de Del Prette, Del Prette, Oliveira, Gresham e Vance (2012) identificou que a avaliação de atributos sócio-comportamentais por pares, professores e autoavaliação são fortes preditores para classificar membros em grupos com e sem dificuldade de aprendizagem. A colaboração, na avaliação dos pares e do professor foi um dos melhores preditores para classificar em grupos com e sem problemas de aprendizagem.

Considerando as consequências na vida do indivíduo, ocasionadas pelo baixo rendimento acadêmico e, também, a possível concomitância com problemas de comportamento, programas de intervenção em sido planejados para prevenir os efeitos negativos individuais, reduzindo, inclusive o fracasso escolar e seus impactos. O campo teórico-prático das Habilidades Sociais vem contribuindo com estudos, especificamente, com a população com dificuldade de aprendizagem (baixo rendimento acadêmico), em

intervenções com evidências de efetividade. Alguns estudos mostraram evidências de que a promoção de habilidades sociais está diretamente relacionada ao aumento da competência social e à melhoria do desempenho acadêmico (August, Realmuto, Hekter, & Bloomquist, 2001; Brigman et al., 2007; Kilian & Kilian, 2011; Lopes & Del Prette, 2011; Molina & Del Prette, 2006; Pichardo, García, Justicia, & Llanos, 2008; Wooster, 1986).

Kilian e Kilian (2011) realizaram uma intervenção seletiva com crianças que haviam passado por um programa universal de habilidades sociais na escola por dois anos (*Project Achieve Social Skills Program*). As 35 crianças que não haviam respondido bem ao programa universal, dada a alta taxa de problemas de comportamento, participaram de um programa de intervenção em grupo (três a cinco crianças) durante dois anos consecutivos. Após o programa, observou-se que as crianças melhoraram o rendimento acadêmico (leitura e matemática), houve melhora das notas (de nota D ou F no pré-teste para B no pós), diminuição da necessidade de serviços de suporte da educação especial e diminuição das ações disciplinares na escola sobre problemas de comportamento.

No Brasil, Molina e Del Prette (2006) desenvolveram programas para criança com dificuldade de aprendizagem, sendo um Treinamento de Habilidades Sociais e um Treinamento de Leitura e Escrita. Foram estabelecidos três grupos: Controle, que não recebeu nenhuma intervenção, de Habilidades Sociais que recebeu somente o treinamento nestas habilidades e de Leitura e Escrita que recebeu somente intervenção acadêmica. O grupo de crianças que recebeu o programa de habilidades sociais apresentou ganhos estatisticamente significativos em leitura e escrita, além de melhorias no repertório de comportamentos sociais, em relação aos outros grupos (Controle e de Leitura e Escrita).

Assim, considerando que o baixo rendimento acadêmico afeta negativamente o desenvolvimento do indivíduo, inclusive em seu ajustamento em etapas subsequentes, o investimento em pesquisas para compreender e testar intervenções é fundamental,

principalmente no contexto brasileiro, marcado por tamanhas desigualdades sociais e problemas relacionados à educação.

Programas de promoção de habilidades sociais na escola

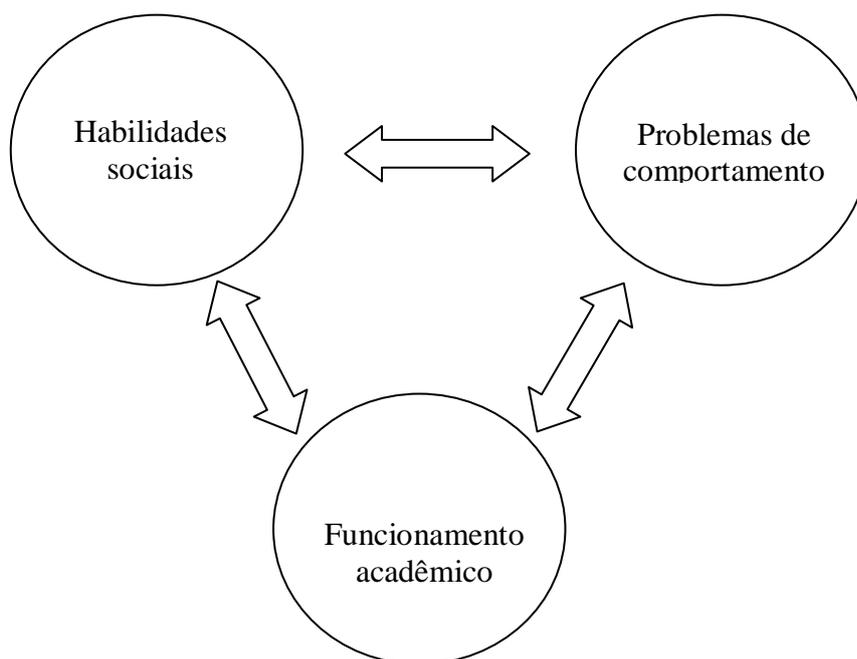


Figura 1. Relacionamento entre habilidades sociais, problemas de comportamento e funcionamento acadêmico.

De acordo com a Figura 1, como os estudos mostram relações bidirecionais ou associações que podem constituir tanto um círculo vicioso como virtuoso de correlações entre esses aspectos, o investimento para romper essas relações, quando uma dessas variáveis está comprometida, poderia, teoricamente ocorrer a partir de qualquer uma das outras duas. Pensando na frequência e gravidade dos problemas de aprendizagem e de comportamento na escola, defende-se que uma direção importante de investimentos poderia ser a promoção de programas de habilidades sociais na escola, que se justificam por si mesmos, em termos de promoção de desenvolvimento e, adicionalmente, podem estabelecer condições mais favoráveis para a redução de problemas de comportamento e de aprendizagem.

Sobre a condução de programas de habilidades sociais no contexto escolar, a literatura sobre prevenção identifica suas possibilidades de aplicação sob diferentes amplitudes (Gresham, 2004, 2009a; Murta, 2005) ou níveis, referindo-se a um modelo de intervenção em

camadas, mais conhecidas como programas universais, seletivos e indicados (Kratochwill, Albers, & Shernoff, 2004; Muñoz, Mrazek, & Haggerty, 1996; Walker et al., 1996). A concepção dos programas de prevenção em níveis foi estabelecida, originalmente, pelo Comitê do Instituto de Medicina de Prevenção de Desordens Mentais (Muñoz et al., 1996). Posteriormente, a Força Tarefa sobre Intervenções baseadas em Evidência em Psicologia Escolar (Kratochwil et al., 2004) adotou a terminologia dos níveis de intervenção preventiva, tal como proposta pelo Comitê. Os programas universais, seletivos e indicados são considerados como um modelo de intervenção em camadas porque são intervenções que podem ser integradas e coordenadas no sentido de que, se não há progresso ou este é insuficiente em um nível, uma intervenção mais intensiva pode ser realizada em outro nível. Dentro das escolas, adotar um modelo de intervenção em camadas pode ser uma forma efetiva em termos de custo e aumento rápido de resultados socioemocionais e acadêmicos para todos os aprendizes (Kratochwill et al., 2004).

A intervenção preventiva universal é aquela direcionada ao público geral ou a um grupo da população que não tenha sido identificado como um grupo de risco (Muñoz et al., 1996). O principal objetivo de uma intervenção universal é aumentar os fatores protetivos e prevenir ou minimizar dificuldades futuras (Kratochwill et al., 2004). Considerando o contexto escolar, são aquelas intervenções em que todos os estudantes são expostos à intervenção da mesma forma e com a mesma intensidade. De acordo com Walker et al. (1996), as intervenções universais são as que se apresentam com maior potencial para serem utilizadas na escola porque criam um clima positivo e previnem os estudantes dos riscos. Destaca-se que são intervenções com baixo custo por indivíduo (Muñoz et al., 1996) e que apresentam grande impacto no sentido de atingir um grande número de estudantes, pois entre 70 e 80% dos participantes são suficientemente responsivos a este nível (Gresham, 2004; Kratochwill et al., 2004). Esta porcentagem pode ser mais alta ou mais baixa dependendo da

severidade dos comportamentos dos alunos de uma sala (por exemplo, problemas de comportamento) e da qualidade do programa de intervenção implementado (Elliott & Gresham, 2008).

A intervenção preventiva seletiva é direcionada aos indivíduos ou subgrupos da população já expostos ao fator de risco (Muñoz et al., 1996). Considerando o contexto escolar, são intervenções dirigidas aos estudantes que não foram responsivos ao programa universal ou o foram de forma insuficiente ou ainda são destinadas a grupos que apresentam fatores de risco significativos (Kratochwill et al., 2004). No geral, esses programas são efetivos para um adicional de 10% a 15% da população de estudantes (Kratochwill et al., 2004).

Por fim, a intervenção preventiva indicada é dirigida às pessoas com alto risco, que já exibem sinais detectáveis mínimos que prenunciam manifestação de dificuldades significativas acadêmicas e sociais e problemas como delinquência, agressão, depressão, entre outros (Elliott & Gresham, 2008; Muñoz et al., 1996). Em relação ao contexto escolar, são intervenções direcionadas ao grupo composto entre 1% e 5% dos estudantes que falharam em responder à combinação de intervenções universais e seletivas e necessitam de uma intervenção mais intensiva (Kratochwill et al., 2004).

Dada a amplitude dos programas universais no sentido de beneficiar um maior número de estudantes e por se caracterizarem como o primeiro nível da prevenção, programas em habilidades sociais nesse nível se justificariam e constituiriam uma alternativa para a promoção do desenvolvimento socioemocional na escola. A literatura apresenta resultados de tais programas implementados nas escolas que confirmam sua efetividade, principalmente, para ampliar/aperfeiçoar o repertório de habilidades sociais, reduzir problemas de comportamento e melhorar o rendimento acadêmico (Baker-Henningham, Walker, Powell & Gardner, 2009; Borges & Marturano, 2002, 2009; Brigman et al., 2007; Han, Catron, Weiss,

& Marciel, 2005; Holsen et al., 2008; Pichardo et al., 2008; Reid et al., 2007; Sawyer et al., 1997; Hanley, Heal, Tiger & Ingvarsson, 2007; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

Em termos de resultados, Pichardo et al. (2008) realizaram um programa universal de intervenção em habilidades sociais com 150 estudantes e obtiveram como resultados que o grupo experimental aumentou o repertório de habilidades sociais. O programa universal testado por Brigman et al. (2007) com 220 estudantes de 12 escolas mostrou que estudantes que participaram do programa aumentaram o repertório de habilidades sociais e melhoraram o rendimento acadêmico, principalmente em matemática. Outros programas universais de promoção de habilidades sociais também identificaram redução de problemas de comportamento (Holsen et al., 2008; Reid et al., 2007; Webster-Stratton et al., 2008).

A importância de programas universais em habilidades sociais na escola é, portanto, embasada por estudos que destacam os resultados mais efetivos e que se mantêm ao longo do tempo podem ser alcançados com a aplicação desses programas no contexto escolar (Kavale & Mostert, 2004; Cartledge, 2005). Além disto, esses estudos ressaltam a necessidade de investigação de novos procedimentos e recursos de intervenção que possam atender a esta demanda, que sejam mais facilmente replicáveis e que produzam efeitos positivos no repertório comportamental dos indivíduos.

Uma estratégia para garantir que os programas universais sejam replicados ao longo do tempo no contexto escolar seria contar com a atuação direta do professor. O professor é uma figura importante no relacionamento com as crianças que contribui para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e no rendimento acadêmico (Birch & Ladd, 1997; 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva, & Puntel, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Trata-se de um importante desafio no Brasil, testar e ampliar a disseminação de programas universais viáveis e efetivos de habilidades sociais na escola que possam ser conduzidos pelo

professor em sala de aula, principalmente porque para que o professor seja o agente da intervenção é necessário que seja preparado e assessorado.

Papel do professor na condução de programas universais em habilidades sociais

No contexto escolar, o professor tem importante papel como o mediador do conhecimento, visto que, cotidianamente, interfere em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Dessen & Polônia, 2007). De acordo com Del Prette e Del Prette (2005a) o professor é também o mediador principal das relações sociais da criança com seus colegas por: (a) ampliar ou restringir as oportunidades de interação em sala de aula; (b) expressar rejeição ou aceitação de formas desejáveis de relacionamento entre os alunos; (c) oferecer modelos adequados ou inadequados de relacionamento com as crianças, influenciando, portanto, na qualidade dessas interações.

Professores têm sido reconhecidos como adultos cujos relacionamentos com as crianças contribuem para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e no rendimento acadêmico (Birch & Ladd, 1997; 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, et al., 1998; Hamre & Pianta, 2001; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008) e apresentam um papel crítico na redução de problemas emocionais e de comportamento (State, Kern, Starosta, & Mukherjee, 2011). A qualidade do relacionamento da criança com seu professor, principalmente nas séries iniciais, está associada a consequências positivas como comportamento competente no relacionamento com pares e com futuros professores (Birch & Ladd, 1997; 1998), ajustamento escolar e rendimento acadêmico (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; 1998; Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008).

Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron e Peugh (2012) mostraram que o alto suporte emocional do professor está relacionado a baixos níveis de agressão da criança e a altos níveis de autocontrole. Os dados ainda indicaram que os comportamentos dos

professores contribuem para os dos alunos, principalmente nas habilidades de autorregulação, sugerindo a importância das interações em sala de aula com o professor para a aquisição de competência social e emocional.

Stuhlman e Pianta (2002) analisaram que o relacionamento dos professores com seus alunos e identificaram que a qualidade da interação dos professores com a criança é tão significativa que garante benefícios no desenvolvimento global dos alunos quando programas de intervenção são conduzidos pelo professor. Berry e O'Connor (2010) mostraram, inclusive, que a qualidade da relação professor-aluno foi positivamente associada com o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças.

Dada a importância da qualidade das interações professor-aluno, pode-se considerar que o professor é um agente fundamental da construção de repertórios sociais dos alunos para lidarem com as demandas, com pessoas, com adversidades e problemas da vida cotidiana, contribuindo, assim, para o desenvolvimento global do indivíduo. O professor poderia participar de forma mais direta e específica como o agente da intervenção de programas universais de habilidades sociais.

Alguns programas universais de promoção de habilidades sociais que tiveram a intervenção conduzida pelo professor vem sendo testados (Baker-Henningham et al., 2009; Grossman, et al., 1997; Reid et al., 2007; Sawyer et al., 1997; Taub, 2001; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton, et al., 2008). Os resultados desses estudos indicaram aumento do comportamento pró-social e redução de problemas de comportamentos das crianças (Baker-Henningham et al., 2009; Grossman, et al., 1997; Sawyer et al., 1997; Taub, 2001; Webster-Stratton et al., 2008), além de melhoria nos comportamentos do professor (Baker-Henningham et al., 2009).

O programa aplicado pelo professor, previamente treinado e também assessorado, de Han et al. (2005) em 149 crianças de seis escolas públicas mostrou aumento na frequência das

classes de habilidades sociais *Cooperação* e *Asserção* e redução de problemas de comportamento. O programa de intervenção universal de promoção de competência social ("*Steg for steg*") investigado por Holsen et al. (2008) foi realizado em 11 escolas norueguesas com crianças entre 10 e 12 anos (entre 5ª e 7ª série), ofereceu treinamento de um dia aos professores e mostrou que as crianças que receberam a intervenção tiveram efeitos positivos na competência social para meninos e meninas da quinta série e somente para as meninas da sexta série, além de diminuição de problemas de comportamento externalizantes em meninos da sexta série em comparação aos estudantes do grupo controle. Jones, Brown e Aber (2011) investigaram um programa universal ("*4Rs Program: Reading, Writing, Respect and Resolution*"), aplicado pelo professor, previamente treinado (25 horas) e assessorado, em 21 escolas elementares por dois anos consecutivos e também verificaram que, após o programa, entre outros domínios, as crianças aumentaram a competência social e reduziram comportamentos agressivos.

Algumas pesquisas (Bierman et al., 2010; Curtis & Norgate, 2007; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) têm avaliado o programa universal *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum)* composto por lições que são oferecidas pelos professores e treinadas diariamente com a finalidade de reduzir problemas de comportamento e socioemocionais e melhorar a competência acadêmica. O estudo de Bierman et al. (2010) avaliou o impacto de um programa universal (versão "*Fast Track*" do "*PATHS*") conduzido pelo professor, previamente treinado e assessorado semanalmente, que foi implementado por três anos consecutivos (1º ao 3º ano) em escolas de risco (altos índices de delinquência e roubos) e identificou que ao final do 3º ano as crianças aumentaram a competência social e reduziram comportamentos agressivos.

No Brasil, são poucos os estudos que envolveram programas universais conduzidos pelo professor. Cabe destacar o programa descrito por Borges e Marturano (2002) para

desenvolvimento de habilidades cognitivas de solução de problemas, aplicado pela professora (uma das autoras), destinado a todas as crianças de uma sala de primeira série do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram aumento na taxa de respostas indicativas de capacidade para gerar alternativas diante de problemas interpessoais e diminuição de conflitos interpessoais para as crianças que apresentavam, inicialmente, maior frequência de comportamentos agressivos. Posteriormente, Borges e Marturano (2009), replicaram o programa, incluindo um módulo de iniciação aos valores humanos e um de autocontrole e identificaram que os conflitos interpessoais diminuíram para o Grupo de Intervenção e as crianças passaram a ser melhor avaliadas no quesito ajudar colegas.

Ainda no Brasil, Melo (2003) testou um modelo ampliado de intervenção clínica, envolvendo pais, professores e as próprias crianças com dificuldades de interação social com seus pares. A intervenção na escola, denominada de Programa de Educação Social e Afetiva, foi realizada com toda a turma das crianças alvo do estudo pela professora responsável. Pais identificaram melhora, após o programa, na competência social e nos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e, professores, na competência acadêmica.

A implementação de programas universais de habilidades sociais na escola pelo professor poderia aumentar a probabilidade de manutenção do programa no ambiente escolar e auxiliar na generalização das habilidades sociais, uma vez que o professor poderia garantir oportunidades, ao longo das diferentes disciplinas e aulas, da criança praticar os comportamentos recém aprendidos. Somado a isto, possibilitaria a replicação do programa ao longo dos anos escolares, tornando a atividade, uma proposta curricular, com consequências positivas para todos os envolvidos.

Muitos programas de promoção de habilidades sociais, ainda que nem todos na escola, têm utilizado diferentes recursos nas intervenções como o uso da informática, do vídeo, do computador, além de recursos de realidade virtual em ambiente informatizado com diferentes

populações (Carroll, Bain & Houghton, 1994; Cromby, Standen & Brown, 1996; Fenstermacher, Olympia & Sheridan, 2006; Kerr, Neale & Cobb, 2002; Margalit, 1995; Parson, Leonard & Mitchell, 2006). Nos programas universais conduzidos pelo professor, destaca-se, principalmente, o uso de vinhetas de vídeo (Baker-Henningham et al., 2009; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton et al., 2008) e cartões com fotografias de situações sociais e/ou interações sociais (Grossman, et al., 1997; Holsen et al., 2008; Taub, 2001). Em geral, esses recursos são utilizados em articulação a outros procedimentos como discussões, lições por escrito, role-play e/ou brincadeiras.

A utilização desses diferentes recursos e procedimentos poderia ser um fator de atratividade para os alunos e, até mesmo para o professor, ampliando o engajamento de ambos e a probabilidade de sucesso da empreitada. A simplicidade poderia ser viabilizada por seu planejamento em termos de atividades estruturadas e, na medida do possível, instruções organizadas em protocolos de intervenção facilmente compreensíveis.

Sobre a investigação de novos recursos para programas de promoção de habilidades sociais, Lopes e Del Prette (2011) testou, sob delineamento experimental de grupo, o uso dos materiais audiovisuais do Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Alunos (RMHSC-Del-Prette, Del Prette & Del Prette, 2005b) em um programa seletivo para crianças com dificuldade de aprendizagem. O programa, aplicado por uma psicóloga, foi composto pelas 21 vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b) que envolvem modelos de reações comportamentais adequadas e inadequadas frente às situações interpessoais e o procedimento incluiu a apresentação das vinhetas de vídeo com perguntas dirigidas e discussões, atividades lúdicas e utilização de técnicas cognitivo-comportamentais. Como resultados, a comparação entre os grupos indicou que o Grupo Experimental apresentou ganhos significativamente maiores em habilidades sociais e *Competência acadêmica* na avaliação professores, pais e da própria criança com um instrumento de relato

(Lopes, Del Prette & Del Prette, no prelo). Além disto, na avaliação contínua dos participantes por meio de filmagem de uma situação estruturada identificou-se que à medida que as habilidades sociais eram ensinadas, os participantes as adquiriam e as mantinham ao longo do programa (Lopes, 2009). Os resultados positivos desse programa, caracterizado como seletivo, levou as autoras a conceber a possibilidade de sua ampliação como um programa universal. A investigação dessa possibilidade constitui o objetivo de pesquisa desta tese.

Especificamente, em um programa universal, a utilização do RMHSC-Del-Prette (2005b) poderia ser explorada para: (a) apresentar modelos de comportamento socialmente competentes, ilustrando-se a topografia e a funcionalidade desses desempenhos; (b) facilitar a discriminação de alternativas de comportamentos não habilidosos; (c) promover outras habilidades além das ilustradas, que podem ser requisitos para qualquer desempenho competente (observar e descrever comportamentos, identificar alternativas mais apropriadas para diferentes situações, estabelecer relação entre comportamento emitido e reação do interlocutor, e outras) e (d) explorar outros aspectos do desempenho social da criança por meio do relato verbal espontâneo durante a apresentação dos vídeos e para coletar mais informações sobre diferentes aspectos do desempenho social. Além disto, por se tratar de material audiovisual com ilustração de desempenhos de outras crianças, poderia aumentar a motivação tanto para as crianças como para quem aplica (facilitador).

Elliott e Gresham (2008) elaboraram uma proposta de programa de promoção em habilidades sociais que também utiliza vinhetas de vídeo e atividades associadas. Esse programa pretende abranger os três níveis de intervenção (universal, seletiva e indicada). O programa universal, conduzido pelo professor, é composto por dez habilidades sociais, as crianças que não se beneficiarem desta primeira intervenção seguem para a intervenção seletiva, em pequenos grupos que é composta pelas dez habilidades sociais ensinadas no

primeiro nível e outras dez diferentes. E, por fim, as crianças que não se beneficiarem deste último nível podem requerer a intervenção indicada, mais individualizada com profissionais específicos como o psicólogo, por exemplo. Resultados desse programa em camadas ainda não foram publicados.

Assim, em programas universais de promoção de habilidades sociais, conduzidos pelo professor, torna-se importante, portanto, desenvolver e testar recursos que facilitem a aplicação do programa. Os resultados favoráveis do programa de Lopes e Del Prette (2011) suportam a hipótese de que poderia ser conduzido pelo professor na escola, o que implicaria um protocolo detalhado dos procedimentos contemplando seus principais componentes: (1) as vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b) como recurso para ensinar aspectos importantes do desempenho (descrição, discriminação de antecedentes e consequentes do comportamento, discriminação de pensamentos e sentimentos); (2) as vivências (Del Prette & Del Prette, 2005a) para treinar as habilidades sociais recém ensinadas e; (3) as tarefas de casa para identificar as reações dos significantes dos participantes, possíveis falhas do desempenho no ambiente natural, avaliar e fortalecer as aquisições comportamentais e promover e generalizar a aquisições ocorridas durante a sessão de intervenção (Del Prette & Del Prette, 2005c). Essa possibilidade também se assenta na hipótese de que o professor deve ser assessorado e preparado para conduzir um programa estruturado de habilidades sociais que utiliza recursos audiovisuais em sala de aula e na importância que o professor pode ter ao se configurar como facilitador de um programa de promoção de habilidades sociais por garantir, principalmente, que a aprendizagem das habilidades sociais seja contínua e generalizada, dada a característica de interação com as crianças.

Cabe ressaltar a importância de capacitar os professores nos procedimentos específicos, no manejo de comportamentos, em estratégias motivacionais e de mediação de interações em sala de aula. Estudos mostram que professores não estão recebendo capacitação

antes e mesmo durante da implementação do currículo de habilidades sociais, sejam da rede regular de ensino como da especial (Battalio & Stephens, 2005; Dobbins, Higgins, Pierce, Tandy, & Tincani, 2010). E um aspecto relevante é que professores relataram que gastam mais tempo em manejar comportamentos dos alunos a ensinar comportamentos adequados (Jones, Dohrn, & Dunn, 2004 como citado em Dobbins et al., 2010), destacando, portanto, a importância de se ensinar manejo de comportamento na capacitação dos professores que serão agentes da intervenção em programas de habilidades sociais. Para ilustrar a importância de se ensinar manejo de comportamento aos professores, estudos mostram que o treinamento aos professores em técnicas cognitivo-comportamentais produzem melhores resultados na intervenção (Rose Church, 1998; Sterling-Turner, Watson, & Moore, 2002).

Alguns programas universais de promoção de habilidades sociais como o “*The Incredible Years*” e o “*Second Step*”, programa distribuído pelo Committee for Children (1992), preveem o treinamento prévio do professor (Baker-Henningham et al., 2009; Grossman, et al., 1997; Sawyer et al., 1997; Taub, 2001; Webster-Stratton et al., 2008) e, além desses programas, outros estudos (Holsen et al., 2008; Melo, 2003; Reid et al., 2007) também realizaram treinamentos específicos ao professor, focados apenas no procedimento de intervenção. Além do treinamento antes do programa, destaque merece ser dado à consultoria ao professor durante a implementação do programa de intervenção. De acordo com algumas pesquisas, o *feedback* ao desempenho do professor, por um consultor, por exemplo, melhora a fidedignidade da intervenção (Mortenson & Witt, 1998; Noell, Witt, Gilbertson, Ranier, & Freeland, 1997; Witt, Noell, LaFleur, & Mortenson, 1997).

Questões metodológicas: avaliação de resultados e integridade da intervenção

Mesmo com as evidências de efetividade de vários programas de promoção em habilidades sociais, uma preocupação recorrente, principalmente no caso de intervenções universais, está relacionada à sua efetividade no que diz respeito à generalização e manutenção dos efeitos. O investimento em programas universais de promoção de habilidades sociais na escola pode ser entendido como uma possibilidade contínua das crianças aprenderem novos comportamentos e os utilizarem em outros contextos com supervisão. Quando é o professor quem conduz o programa, emerge a oportunidade de acompanhar, ao longo de tempo, o desenvolvimento do aprendiz no sentido das habilidades sociais que precisam ser aprendidas, melhoradas/aperfeiçoadas por meio de tarefas, procedimentos e/ou treinos específicos.

Programas universais precisam, portanto, ser avaliados, por meio de instrumentos e procedimentos confiáveis que permitam seu aperfeiçoamento e ajuste ao longo de sucessivas reaplicações. Esses programas tradicionalmente não beneficiam um percentual específico de alunos que, em geral, são aquelas crianças em risco para o desenvolvimento, problemas de comportamento (Hanley et al., 2007) e mesmo com dificuldade de aprendizagem ou baixo rendimento acadêmico. No entanto, mesmo reconhecendo-se que essas crianças requerem um atendimento mais especializado, defende-se a necessidade de verificar seus ganhos, ainda que menores e mais localizados, em programas universais. Tal avaliação poderia contribuir para ampliar a compreensão sobre os recursos e as dificuldades específicas dessas crianças em termos de habilidades sociais e em relação às crianças sem tais comprometimentos.

Para monitorar o impacto de uma intervenção sobre o desempenho dos participantes, uma ferramenta importante, que aumenta a garantia de que as mudanças decorrentes da intervenção sejam confiáveis e válidas, é a avaliação contínua. Esta avaliação permite que se identifique se a intervenção está ocorrendo como planejado e se os participantes estão

aprendendo ou não comportamentos novos, permitindo a tomada de decisões quanto à continuidade, alteração e término do programa de intervenção (Gresham & Cook, 2008; Lane et al., 2005).

De qualquer forma, sabe-se que, em contextos aplicados, como é o escolar, é extremamente difícil controlar todas as variáveis externas que podem comprometer uma intervenção universal. Uma alternativa que poderia e deveria ser utilizada para aumentar esse controle é a avaliação complementar sobre a integridade da intervenção, ou seja, uma avaliação focada na qualidade da implementação do programa, se este está ou não sendo implementado conforme o protocolo de planejamento.

A origem da avaliação de integridade da intervenção pode ser remetida ao artigo de Yeaton e Secherest (1981). Esses autores hipotetizaram que a força, integridade e eficácia são características centrais de qualquer estratégia de intervenção que aumentam as chances de se manter e garantir o sucesso de um tratamento. A força de uma intervenção refere-se à probabilidade, a priori, de que o tratamento tenha o resultado pretendido, a integridade envolve o grau com o qual um tratamento é implementado tal como planejado e, por fim, garantindo-se a força e integridade de uma intervenção aumenta-se a probabilidade de gerar soluções eficazes aos problemas (Yeaton & Secherest, 1981).

Outro artigo pioneiro que destacou a importância da integridade da intervenção foi o de Peterson, Homer e Wonderlich (1982). Ao tentar identificar se a variável independente estava sendo descrita e avaliada em artigos publicados no JABA entre 1968 a 1980, os autores verificaram que a maioria dos estudos publicados no JABA não definia operacionalmente a variável independente, assim como era definida a variável dependente e, mais ainda, não checavam se havia sido usada tal como previamente estabelecida (padrão denominado como "*curious double standard*"). Para Peterson et al. (1982), a integridade da intervenção envolve a acurácia e consistência com a qual as variáveis independentes são implementadas. Gresham

(1989) definiu integridade da intervenção como o grau com o qual um tratamento é implementado tal como planejado ou pretendido.

A atual definição de integridade da intervenção sugere um constructo que envolve três dimensões: (a) aderência ao tratamento; (b) competência do agente da intervenção e (c) diferenciação do tratamento (Gresham, *in press*; Gresham, 2009b; Perepletchikova, Treat, & Kazdin, 2007; Sanetti & Kratochwill, 2009). A aderência representa uma dimensão quantitativa que envolve o número de componentes críticos da intervenção que foram implementados (Gresham, 2009). A aderência ao tratamento pode ser subdividida em outras duas dimensões: (a) aderência aos componentes gerais do tratamento; (b) aderência por sessão/ diária, em relação a quantos componentes foram implementados em cada sessão ou diariamente, dependendo do tipo de intervenção (Gresham, *in press*). A competência do agente de intervenção é uma medida qualitativa que reflete o julgamento sobre quão bem os procedimentos da intervenção foram conduzidos e, portanto, as habilidades e experiência desse agente (Gresham, *in press*; 2009b). A diferenciação representa o quanto o tratamento difere de outros em suas dimensões críticas, inclusive em relação à sua base conceitual (Perepletchikova et al., 2007; Gresham, 2009b).

Gresham (1989) identificou alguns fatores ou variáveis que podem estar relacionados com a integridade da intervenção. Essas variáveis podem ser classificadas em duas categorias: (a) variáveis relacionadas à intervenção (complexidade, materiais/recursos, facilidade de implementação); (b) variáveis relacionadas ao agente de intervenção, tais como a motivação para implementação, as habilidades e a autoeficácia (Gresham, 1989; Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000). Entretanto, não há dados empíricos que mostram o grau com o qual cada uma dessas variáveis afeta os resultados do tratamento (Gresham, *in press*).

Depois do estudo de Peterson et al. (1982), outros continuaram a revisão para avaliar a integridade da intervenção. Gresham, Gansle, Noell, Cohen e Rosenblum (1993) identificaram que poucos estudos (14% dos 181 estudos publicados entre 1980-1990) avaliaram sistematicamente a integridade das variáveis independentes em intervenções que ocorriam no contexto escolar. McIntyre, Gresham, DiGennaro e Reed (2007) atualizaram a revisão, ainda sobre o contexto escolar, entre os anos 1991 e 2005 e verificaram que 95% dos estudos (N = 144) definiram operacionalmente a variável independente, mas apenas 30% realizaram avaliação da integridade da intervenção. De acordo com Gresham (*in press*), a integridade da intervenção em pesquisa aplicada ainda é pouco mensurada e registrada, 80% dos estudos publicados ainda não registram dados da integridade da intervenção.

Estabelecer a integridade de um tratamento deveria ser um dos mais importantes aspectos de uma investigação sobre a aplicação prática de um procedimento de mudança de comportamento (Gresham, 1989; Gresham et al., 1993; Gresham et al., 2000; Peterson et al., 1982). O tratamento da integridade é necessário, embora não suficiente, para demonstrar a relação entre a variável independente e a variável dependente, visto que se mudanças na variável dependente ocorrem e não há qualquer dado a respeito da implementação da variável independente, então a validade interna do experimento pode estar comprometida; e, da mesma forma, se a mudança de um comportamento não ocorre e a integridade não foi monitorada, também se torna difícil distinguir entre a ineficácia do tratamento ou se a intervenção foi implementada com integridade insatisfatória (Gresham, 1989; Gresham et al., 1993; Gresham et al., 2000; Peterson et al., 1982). Sabe-se, portanto, que altos níveis de integridade da intervenção são considerados como pré-requisitos para resultados positivos e que os baixos resultados podem ser explicados pelo baixo nível de integridade de uma intervenção (Elliott & Gresham, 2008).

A integridade da intervenção pode ser realizada por meio de observação direta, de escalas de avaliação de comportamento, de autorrelato, de entrevistas com os agentes de intervenção e de produtos permanentes do tratamento implementado (Gresham et al., 2000; Wilkinson, 2006). A observação direta de um tratamento de integridade é idêntica à observação sistemática do comportamento em ambientes aplicados, podendo ser conduzida por observadores nas salas de aula ou por meio de videogravação para subsequente análise por observadores treinados (Gresham et al., 2000; Wilkinson, 2006). Em relação ao método indireto, outra estratégia é usar escalas de avaliação por um observador, após cada sessão (Gresham et al., 2000). Além disto, manuais de ou protocolos de intervenção com detalhes passo a passo dos procedimentos, atividades, tópicos e detalhes que envolvem a condução do tratamento também podem ser utilizados para garantir a integridade da intervenção, porém, neste caso, não haverá qualquer medida ou monitoramento da implementação do tratamento (Gresham et al.). Vários autores destacam que as avaliações e medidas da integridade da intervenção ainda são questões não resolvidas (Mckenna, Rosenfield & Gravois, 2009; Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small & Jacobson, 2009; Sanetti & Kratochwill, 2009; Sheridan et al., 2009; Shult, Easton & Parker, 2009).

Constata-se, portanto, que este campo ainda está em expansão e inúmeros aspectos ainda precisam ser investigados. Alguns autores (Mckenna et al., 2009; Ransford et al., 2009; Sanetti & Kratochwill, 2009; Sheridan et al., 2009; Shult et al., 2009) vem se debruçando sobre a temática da integridade da intervenção em relação às questões conceituais, possibilidades de medidas e formas de avaliação.

Considerando que, em contextos aplicados, é extremamente difícil controlar todas as variáveis externas que podem comprometer o objeto de estudo, mais ainda se torna indispensável o controle por meio da integridade a fim de identificar se ao menos a intervenção está sendo implementada como deveria, principalmente se é o professor quem

será o agente da intervenção. De acordo com McIntyre, Gresham, DiGennaro e Reed (2007), investigar o grau de integridade com o qual as intervenções nas escolas são realizadas é importante porque: (a) pesquisas sugerem que os professores falham em implementar intervenções com acurácia, apesar de receber altos níveis de treinamento inicial, o que significa desperdício de tempo dos professores e consultores; (b) outros achados indicam que a frequência de estudantes com problemas de comportamento na sala de aula está negativamente correlacionada com a acurácia da intervenção, ou seja, que baixos níveis de problemas de comportamento estão associados a altos níveis de integridade da intervenção; (c) se um professor não implementa uma intervenção conforme o planejado, isto interferirá no processo de avaliação do pesquisador ou consultor, visto que não será possível identificar se a resistência de um aluno à intervenção é devida ao tratamento que é ineficaz ou à falta de implementação correta ou completa da intervenção; (d) tem havido uma pressão, por parte do governo dos EUA, de exigir que os profissionais da escola, inclusive o professor, sejam responsáveis por suas práticas e, como resultado, porá busca de práticas baseadas em evidências de efetividade com demonstrações de acurácia da implementação.

Problema de pesquisa e objetivos

Considerando o importante papel socializador da escola e as evidências da literatura de que as habilidades sociais contribuem para o desenvolvimento socioemocional, acadêmico e para a redução de problemas de comportamento, programas universais de promoção de habilidades sociais deveriam ser mais disseminados e testados no contexto escolar, com a participação efetiva do professor, principal mediador das relações interpessoais neste ambiente.

Nas seções anteriores delineou-se um conjunto de cuidados e possibilidades que se entende importantes para a implementação e a avaliação desses programas. Um primeiro refere-se à seleção de procedimentos, técnicas e recursos viáveis em sala de aula e atrativos tanto para o professor como para os alunos. Nesse sentido, propõe-se a possibilidade de uso dos recursos audiovisuais já explorados em programa seletivo anterior (Lopes & Del Prette, 2011), com procedimentos comportamentais específicos tais como: vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b); vivências e tarefas de casa em um programa mais compacto. Um segundo aspecto refere-se à assessoria e capacitação do professor para implementar o programa, incluindo-se aqui um protocolo detalhado de instruções para isso. Também se considerou a importância de avaliar o impacto de tais programas tanto para o conjunto das crianças da classe como para aquelas com maior risco, por exemplo, com dificuldades de aprendizagem. E se defendeu, também, a importância de uma avaliação do programa tanto em seus resultados (efetividade, eficácia) como em termos da integridade da intervenção.

Dado o exposto, pode-se levantar a hipótese de que: (1) um programa universal de habilidades sociais baseado no uso de recursos audiovisuais, pode produzir resultados importantes sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos em geral quando proposto em um formato mais compacto; (2) ainda que de menor

monta, a análise do impacto diferenciado para crianças com dificuldades acadêmicas, pode trazer informações relevantes sobre seus déficits e recursos; (3) os efeitos e impactos do programa podem e devem ser aferidos em relação à integridade com a qual ele for implementado. Considerando-se as condições do corpo docente em nosso meio, a verificação dessas possibilidades significa disseminação de conhecimentos já disponíveis e implica, em um primeiro momento na capacitação do professores para conduzir o programa.

Dadas as considerações anteriores, o presente estudo tem, como objetivo geral, avaliar os efeitos de um programa universal de promoção de habilidades sociais com utilização dos recursos audiovisuais RMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b), aplicado pelo professor, sobre o repertório de habilidades sociais, acadêmico e problemas de comportamento dos seus alunos. Em termos mais específicos, esses objetivos:

- (1) Avaliar o impacto de um programa universal de promoção de habilidades sociais aplicado pelo professor sobre o repertório de habilidades sociais, o desempenho acadêmico⁴ e os problemas de comportamento⁵ do conjunto de alunos da classe;
- (2) Avaliar os efeitos de um programa universal de promoção de habilidades sociais aplicado pelo professor sobre o repertório de habilidades sociais, o desempenho acadêmico e os problemas de comportamento de alunos com baixo rendimento acadêmico;
- (3) Avaliar a integridade da intervenção aplicada pelos professores em relação à aderência ao programa, ou seja, à quantidade de componentes críticos da intervenção que foram implementados.

Esta pesquisa teve Delineamento de Linha de Base Múltipla Não Concorrente que é uma variação do Delineamento de Linha de Base Múltipla (Christ, 2007; Gast, 2010; Harvey,

⁴ O instrumento (*Social Skills Rating System* ou SSRS-BR, 2009) que será utilizado denomina *Competência Acadêmica* a escala para avaliar desempenho acadêmico.

⁵ O instrumento (*Social Skills Rating System* ou SSRS-BR, 2009) que será utilizado denomina de *Comportamentos problemáticos* a escala para avaliar problemas de comportamento.

May, & Kennedy, 2004), principalmente quando envolve contextos aplicados tais como a escolas, por exemplo. O Delineamento de Linha de Base Múltipla Não Concorrente tem maior flexibilidade e é útil em contextos como o escolar, principalmente porque não exige em que os dados da linha de base coletados aos mesmo tempo, nem mesmo a manipulação das variáveis ocorra ao mesmo tempo (Christ, 2007; Harvey et a., 2004). Para esta pesquisa, cada turma de alunos teve tanto a linha de base como a introdução da intervenção em momentos distintos.

Método

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar (Parecer nº 118/2010) e conduzido de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.

Toda a coleta de dados e a aplicação do programa de intervenção ocorreram na própria escola em que as crianças estudavam, no mesmo período das aulas acadêmicas. Somente as avaliações dos pais, com as Fichas para avaliação contínua das habilidades sociais (FCHS), foram autorizadas a serem preenchidas na residência dos informantes.

Participantes

Três turmas de alunos do 4º ano de uma escola particular do estado de São Paulo e suas professoras. Duas turmas (2 e 3) foram avaliadas em seu conjunto de alunos. A Turma 2 era composta por 13 alunos, sendo oito meninas e dois meninos, com idade média de 9,1 e predominância do nível socioeconômico A2 (80%), obtido com o Critério Brasil (IBOPE/ABEP, 2005, Anexo A)⁶ e a Turma 3, composta por 14 alunos, tinha seis meninos e cinco meninas, com idade média de 9,4 anos e também predominância do nível socioeconômico A2 (75%). Sobre a Turma 1, cabe destacar que os alunos que não foram indicados pelo professor pela condição de baixo rendimento acadêmico não participaram de qualquer avaliação com instrumentos de autorrelato e, conseqüentemente, o conjunto de alunos da turma não foi avaliado, assim como ocorreu com as Turmas aula 2 e 3. Isso ocorreu porque a escola não havia autorizado, até o momento do início da intervenção da Turma 1, a avaliação com os pais.

⁶ O Critério de Classificação Econômica Brasil (IBOPE/ABEP, 2005) é um instrumento que avalia o nível socioeconômico das famílias com base no poder aquisitivo, número de bens de consumo duráveis, presença de empregada doméstica e grau de instrução do chefe da família. O percentual da população no ano 2000, em cada classe, foi o seguinte (da classe de maior poder aquisitivo para a de menor): A (1%), A2 (5%), B1 (9%), B2 (14%), C (36%), D (31%) e E (4%).

apenas participaram os alunos indicados pelo professor para baixo rendimento acadêmico foram continuamente avaliados porque uma aluna indicada na sala de aula 3 mudou de período e foi para a sala 1. Além disto, Também foram avaliados, de forma mais específica e contínua, três alunos com baixo rendimento acadêmico de cada sala. A descrição em relação ao sexo, idade, nível socioeconômico obtido com o Critério Brasil (IBOPE/ABEP, 2005) e escore total obtido no TDE (Stein, 1994) está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

Descrição do Conjunto de Alunos com Baixo Rendimento Acadêmico de Cada Turma

Turma	Participante	Sexo	Idade	NSE	TDE
T1	Aluno 1	Feminino	9 a e 2 m	A2	99
	Aluno 2	Masculino	9 a e 5 m	B1	87
	Aluno 3	Masculino	9 a e 7 m	A2	93
T2	Aluno 4	Feminino	9 a e 7 m	B1	100
	Aluno 5	Masculino	9 a e 8 m	B2	75
	Aluno 6	Masculino	9 a e 5 m	A2	91
T3	Aluno 7	Masculino	9 a e 8 m	A2	101
	Aluno 8	Masculino	9 a e 4 m	A1	87
	Aluno 9	Masculino	9 a e 5 m	B1	99

Nota. NSE = Nível socioeconômico; TDE = Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994); T1 = Turma 1; T2 = Turma 2; T3 = Turma 3; a = anos; m = meses.

O critério para a participação das crianças foi a autorização dos pais ao programa de intervenção. Para as crianças com baixo rendimento acadêmico, o critério de seleção das crianças incluiu, adicionalmente, a indicação do professor, por meio de um protocolo, dos cinco alunos com os piores desempenhos acadêmicos de forma geral e/ou que apresentaram as piores notas nos dois bimestres anteriores, em comparação com os demais alunos da mesma classe. As crianças indicadas pelo professor receberam a aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994) para confirmar o baixo rendimento acadêmico. Das crianças indicadas pelo professor, somente as apresentaram um escore total bruto indicativo de “*classificação inferior*” é que foram selecionadas.

Em relação à caracterização das professoras, a Professora 1 (P1) tinha 41 anos de idade no início do estudo, era formada em Magistério e lecionava há 23 anos e a Professora 2 (P2), com 40 anos de idade, era formada em Pedagogia e lecionava há oito anos. O critério de participação das professoras foi o interesse em participar da pesquisa e o treinamento prévio em um *Curso Preparatório*, conduzido pela pesquisadora. A caracterização de cada professora também foi realizada utilizando-se alguns itens do *Questionário sobre Relações Interpessoais* (QRI, De Prette & Del Prette, 2003a, Anexo B)⁷, que avaliava a frequência e efetividade das estratégias adotadas pelo professor para melhorar a qualidade das relações interpessoais com os alunos, a sua importância para o desenvolvimento interpessoal, o grau de interesse em participarem de um programa de promoção de habilidades sociais e as vantagens e dificuldades que atribuíam à promoção do desenvolvimento interpessoal em sala de aula. Especificamente, em relação à autoavaliação de cada professora, antes da intervenção, as estratégias que foram avaliadas como utilizadas para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e a efetividade atribuída a cada uma delas está apresentada na Tabela 2.

⁷ Questionário sobre Relações Interpessoais é um instrumento adaptado de Del Prette e Del Prette (2003a) dirigido ao professor e composto pelos seguintes itens: (a) formação acadêmica do professor; (b) características interpessoais dos alunos; (c) frequência semanal de conflitos ocorridos em sala e a efetividade das estratégias adotadas no manejo desses conflitos (d) importância atribuída às habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal; (e) habilidade de promoção de desenvolvimento interpessoal e manejo de conflitos em sala de aula; (f) possibilidade de desenvolver habilidades sociais em diferentes disciplinas; (g) grau de interesse, vantagens e dificuldades atribuídas à promoção do desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Tabela 2

Indicação de Uso (S=Sim; N=Não) e Efetividade 0 = nenhuma a 5 = total) das Estratégias Utilizadas pelas Professoras em Cada Turma para Melhorar as Relações Interpessoais

Estratégias	Turma 1 (P1)		Turma 2 (P2)		Turma 3 (P1)	
	U	E	U	E	U	E
Relembro constantemente as normas da escola	S	4	S	3	S	4
Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos	S	3	N	-	S	3
Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina	S	3	N	-	S	3
Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos	S	3	N	-	S	3
Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles	N	-	N	-	N	-
Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe	N	-	N	-	N	-
Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe	S	4	N	-	S	4
Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal	N	-	N	-	N	-
Converso seriamente (em particular) com os que estão criando problemas	S	4	N	-	S	4
Uso atividades interessantes para evitar problemas	N	-	N	-	N	-
Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente	N	-	N	-	S	4
Incentivo a colaboração entre os alunos	S	4	S	4	S	4
Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente	N	-	N	-	N	-

Nota. P = Professora; U = Utilização da estratégia; E = Efetividade; S = Sim; N = Não; - = Não avaliada.

De acordo com a Tabela 2, a P1 relata comportar-se de forma diferenciada em relação às Turmas 1 e 3 em apenas um aspecto "*Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente*", que ocorre somente para a Turma 3. No geral, esta professora relata dar instruções prévias sobre como o aluno deve se comportar (boa efetividade), recorrer à ajuda dos pais e da escola para resolver conflitos e indisciplina (média efetividade) e incentivar a colaboração entre os alunos (boa efetividade). A Professora 2 relatou que não utiliza a maioria das estratégias, apenas relembra as normas da escola (à qual atribui média efetividade) e incentiva a colaboração entre os alunos (boa efetividade).

Em relação à importância do desenvolvimento interpessoal na escola, a Professora 1 atribuiu "*bastante importância*" para ambas as turmas (1 e 3) e a Professora 2 "*total importância*". A Professora 1 considerou que havia "*Média*" viabilidade em incluir objetivos aos desenvolvimento interpessoal nas suas classes e a Professora 2 avaliou como "*Total*" viabilidade.

Em relação às demais questões, as duas professoras se atribuíram alto índice (8, em escala de 0 a 10) de (a) "preparo para manejar conflitos interpessoais em sala" e (b) "promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno" e ambas apresentaram um posição favorável ao desenvolvimento interpessoal na escola, respondendo que este deveria ser promovido em "*atividades acadêmicas e separadas*" , "*pelo próprio professor e por outros profissionais*" e que todos ("*professores, alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos de médio desempenho, alunos com alto desempenho e a própria escola*") ganham com a promoção de desenvolvimento interpessoal na escola

Entre as vantagens avaliadas pelo QRI para "promover o desenvolvimento interpessoal me sala de aula", P1 citou exatamente "*Melhorar comportamentos dentro e fora da sala de aula para torná-los (os alunos) pessoas mais seguras e críticas, além de tornar a sala de aula um ambiente mais tranquilo e disciplinado*", já P2 relatou que "*A vantagem é a situação de respeito e bom rendimento em sala de aula*". As dificuldades apontadas pelos professores para "promover o desenvolvimento interpessoal na escola" foram o pouco "*Tempo disponível para atividades específicas pra o desenvolvimento interpessoal*" (P1) e "*Dificuldade em conseguir atenção de todos os alunos uniformemente*" (P2). Ambas se interessaram em "participar de uma orientação sobre desenvolvimento interpessoal em sala de aula", (P1= "*Bastante*" e P2= "*Total*").

Os pais dos alunos participaram como informantes do repertório social do filho social .

Para a avaliação da integridade da intervenção, duas juízas experientes e conhecimento específico no campo teórico-prático das Habilidades Sociais participaram como avaliadoras de cada professora. Uma das juízas era doutoranda com projeto no campo de habilidades sociais e a outra aluna de graduação, com monografia em andamento também neste campo.

Instrumentos e materiais

Fase de avaliação

Protocolo de indicação dos alunos. Elaborado para o professor de cada turma indicar o nome dos alunos com os piores desempenhos acadêmicos. Este protocolo está exemplificado no Anexo C.

Protocolo de avaliação da importância das habilidades sociais. Material elaborado para o professor avaliar o grau de importância das habilidades sociais e indicar as dez habilidades sociais mais importantes (Anexo D). Este protocolo foi composto pelas habilidades sociais componentes das 21 vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette (2005b). Para cada uma destas habilidades sociais, o professor indicava a importância da habilidade, para a vida social e acadêmica dos alunos, em uma escala com cinco alternativas de resposta (0 = Não importante; 1 = Pouco importante; 2 = Mais ou menos importante; 3 = Importante; 4 = Muito importante). Além da avaliação de importância das habilidades sociais, o professor deveria selecionar as 10 habilidades sociais mais importantes para serem desenvolvidas nos alunos de sua turma.

Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994). Instrumento com propriedades psicométricas satisfatórias (consistência interna aferida pelo coeficiente alfa: escrita = 0,94; aritmética = 0,93; leitura = 0,98, total = 0,98) que avalia o desempenho em escrita, aritmética e leitura de escolares de 1ª a 6ª série do ensino fundamental. 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.

Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System ou SSRS-BR). Instrumento que avalia habilidades sociais, Comportamentos problemáticos e competência acadêmica de crianças, sendo uma adaptação brasileira do Social Skills Rating System (Gresham & Elliott, 1990), traduzido por Del Prette (2003) e validado por Bandeira,

Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009). O SSRS-BR possui três versões de avaliação da frequência de habilidades sociais (autoavaliação pela criança, avaliação pelos pais e avaliação pelo professor) que exigem que o respondente indique a frequência de cada item em uma escala com três alternativas de resposta: *0 = Nunca; 1 = Algumas vezes e 2 = Muito frequente*. As versões para os pais e professores contêm, adicionalmente, avaliação da importância de cada item de habilidades sociais para o desenvolvimento e ajustamento da criança em uma escala com três alternativas de resposta: *0 = Não importante; 1 = Importante e 2 = Indispensável* e avaliação da frequência de ocorrência de comportamentos problemáticos em uma escala com três alternativas de resposta: *0 = Nunca; 1 = Algumas vezes e 2 = Muito frequente*. A versão para o professor avalia, ainda, a *Competência Acadêmica* (desempenho acadêmico geral, em leitura e em matemática, motivação geral para o êxito acadêmico, estímulo dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral) classificando a criança em relação aos colegas em cinco alternativas de resposta: *Entre os 10% piores=1; Entre os 20% piores=2; Entre os 40% médios=3; Entre os 20% bons=4; e Entre os 10% melhores=5*.

De acordo com o estudo de validação de Bandeira et al. (2009), a versão do professor produz um *Escore global de habilidades sociais* e cinco escores para as subescalas descritas a seguir:

(1) *Responsabilidade/Cooperação*: Envolve comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o bom andamento das atividades, por exemplo: seguir instruções do professor, manter a carteira limpa e arrumada, oferecer-se para ajudar colegas nas tarefas de classe, mostrar interesse nas atividades.

(2) *Asserção positiva*: Abrange comportamentos que envolvem expor-se e buscar relações com os demais, por exemplo: iniciar conversação com colegas, convidá-los para

juntar-se em atividades, apresentar-se a novas pessoas, fazer amigos, juntar-se a grupos, falar positivamente de si, questionar regras que considera como injustas.

(3) *Autocontrole*: Composta por comportamentos que demonstram domínio das próprias reações emocionais, por exemplo: reagir de forma apropriada à pressão, gozação ou provocação dos colegas, controlar irritação em situações de conflito com colegas, aceitar ideias dos colegas para atividades, negociar em situações de conflito, usar tempo livre de forma aceitável.

(4) *Autodefesa*: Formada por comportamentos que envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro, por exemplo: argumentar para defender-se quando tratado injustamente, questionar regras que considera como injustas, falar coisas boas de si mesmo quanto pertinente.

(5) *Cooperação com pares*: Composta por comportamentos que envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro, por exemplo: argumentar para defender-se quando tratado injustamente, questionar regras que considera como injustas, falar coisas boas de si mesmo quanto pertinente.

Segundo Bandeira et al. (2009), a escala de avaliação dos professores produz o *Escore global de Comportamentos problemáticos* e dois escores para duas subescalas de *Comportamentos problemáticos*

(1) *Comportamentos externalizantes*: Comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo: discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra.

(2) *Comportamentos Internalizantes*: Comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, por exemplo:

parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido.

A versão dos pais do SSRS-BR produz um *Escore global de habilidades sociais* e seis escores para seis subescalas, segundo Bandeira et al. (2009):

(1) *Cooperação*: Envolve comportamentos da criança de colaborar, sem ser solicitado, em tarefas domésticas, manter o próprio quarto arrumado, guardar os brinquedos etc.

(2) *Amabilidade*: Composta por comportamentos da criança que geram a estima dos demais, como aceitar ideias, pedir permissão, fazer e aceitar elogios.

(3) *Iniciativa/Desenvoltura social*: Formada por comportamentos apropriados de iniciar e manter interações sociais para conversar, apresentar-se, fazer amigos, convites, pedir informações, juntar-se a grupos etc.

(4) *Asserção*: Envolve comportamentos que expressam confiança em lidar com estranhos e situações novas, questionar regras consideradas injustas, relatar acidentes, pedir ajuda etc.

(5) *Autocontrole/Civilidade*: Abrange comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas tais como: usar “apropriadamente” o tempo livre, responder “educadamente” a provocações e pedidos abusivos, usar “de modo aceitável” o tempo livre, falar “em tom de voz apropriado” etc.

(6) *Autocontrole passivo*: Composta por comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções, por meio principalmente de reações encobertas, tais como: autocontrole de irritação ou raiva em situações de discussão, conflito, críticas, discordâncias etc.

Da mesma forma que a versão dos professores, a escala de avaliação dos pais ainda produz o *Escore global de Comportamentos problemáticos* e três escores de três subescalas,

Hiperatividade, Comportamentos externalizantes e Comportamentos internalizantes, sendo as duas últimas iguais a versão do professor.

(1) *Hiperatividade*: Comportamentos que envolvem excessivo movimento, inquietação e reações impulsivas, por exemplo: desobedecer regras e pedidos, mexer-se excessivamente, agir impulsivamente, perturbar atividades em andamento.

Já a versão da criança do SSRS-BR, segundo Bandeira et al. (2009), produz um *Escore global de habilidades sociais* e escores para seis subescalas:

(1) *Responsabilidade*: Envolve comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar – prestar atenção quando o professor está ensinando, seguir suas instruções, deixar a carteira limpa e arrumada, guardar material, fazer as próprias tarefas no tempo estabelecido e usar adequadamente o tempo livre.

(2) *Empatia*: Composta por comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas – entender os colegas quando estão zangados, aborrecidos ou tristes, ouvir os problemas dos amigos, ficar triste quando coisas ruins acontecem a outras pessoas, tentar resolver problema ou briga de colegas.

(3) *Assertividade*: Formada por comportamentos de questionar regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões.

(4) *Autocontrole*: Abrange comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações de brigas com os pais, de pedir e esperar permissão para usar coisas de outros, de permanecer ouvindo as pessoas que estão falando, de controlar raiva quando zangado(a).

(5) *Evitação de problemas*: Caracterizada por comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais, tais como: ignorar colegas fazendo palhaçada e

provocações, pedir e esperar que os colegas o(a) aceitem em brincadeira ou jogo, discordar de adultos sem briga ou discussão, resolver problemas ou brigas por meio de conversa.

(6) *Expressão de sentimento positivo*: Envolve comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos, por exemplo: elogiar e cumprimentar amigos, dizer que gosta dos amigos, dizer a um adulto que gosta do que ele fez.

A adaptação brasileira do SSRS-BR (Bandeira *et al.*, 2009) produziu satisfatórios indicadores de validade (alfa de Cronbach entre 0,78 e 0,94 para os escores gerais de habilidades sociais, 0,83 e 0,91 para as escalas de comportamentos problemáticos, de 0,98 para a de competência acadêmica e de 0,46 a 0,94 para as subescalas de habilidades sociais) e precisão (estabilidade temporal com correlações positivas e significativas de teste-reteste para todas as escalas e subescalas, variando de 0,69 a 0,80).

Ficha de avaliação contínua das habilidades sociais (FCHS e FCHS-P). Folhas de papel com lista dos nomes das habilidades sociais ensinadas no programa de intervenção e instruções para os pais e professores avaliarem a qualidade das habilidades sociais que foram ensinadas no programa de intervenção. Foram confeccionadas dois conjuntos de fichas: as que seriam respondidas por pais e professores no pré e pós-teste (FCHS, Anexo E) e as que foram utilizadas apenas pelas professoras, durante a intervenção (FCHS-P, Anexo F). Cada ficha era composta por um quadro no qual estavam inseridas todas as habilidades sociais que seriam ensinadas e uma escala de nível de progresso do participante (“não melhorou”, “melhorou pouco”, “melhorou bastante”, “competente”). Essas fichas foram respondidas apenas pelos pais e professores das crianças selecionadas por baixo rendimento acadêmico de cada turma.

Protocolo de Definições das Habilidades Sociais. Composto pelas descrições operacionais das 14 habilidades sociais que foram ensinadas no programa de intervenção para

que pais e professores soubessem identificar mais claramente tais habilidades. Estes protocolos foram entregues para o professor no *Curso Preparatório* e para os pais juntamente com a primeira FCHS. A descrição definição das habilidades foi norteada pela reação habilidosa das vinhetas que envolviam a referida habilidade social do RMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b). As habilidades que foram alvo de intervenção de Lopes (2009) já haviam sido objeto de refinamento da definição; as demais foram testadas por juízes neste estudo. O protocolo com as definições operacionais de todas as habilidades sociais que estão no Anexo G.

Ficha de avaliação da sessão de intervenção. Folha utilizada para avaliação da sessão pela criança, contendo uma representação gráfica de uma linha, que apresentava, em um extremo uma face esquemática (“*smile*”), representativa de muita tristeza e, no outro, de muita alegria. Esses extremos delimitavam uma linha horizontal tracejada que variava de “Não gostei” = 0 a “Gostei muito” = 10 (Anexo H). A criança era solicitada a riscar sobre a linha até o ponto que indicava o quanto ela havia gostado da sessão.

Fase de Intervenção

A condução do programa envolveu o preparo e utilização de um conjunto de materiais descritos a seguir:

Cartilha para os professores. Material impresso e entregue aos professores (Anexo I) durante o *Curso preparatório* que foi ofertado antes da intervenção com a finalidade de introduzir a temática das habilidades sociais, ilustrar algumas estratégias para manejo de comportamento, para a condução de treinamento de habilidades sociais e apresentar o funcionamento do programa de intervenção. As três cartilhas contemplavam os seguintes temas: (1) Introdução aos conceitos básicos da Análise do Comportamento, com material confeccionado e testado com professores por Almeida (2009); (2) Princípios e técnicas de

Modificação do Comportamento, aplicados à promoção de habilidades sociais; (3) Introdução ao campo teórico-prático das habilidades sociais e apresentação do programa de intervenção.

Roteiros das sessões. Elaborados para o professor conduzir a sessão de intervenção. Cada um continha a descrição das atividades que deveriam ser realizadas na sessão, perguntas para nortear as discussões sobre as reações apresentadas nas vinhetas de vídeo e proposta de tarefa de casa. Um exemplo de roteiro de sessão encontra-se no Anexo J.

Recursos Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette, 2005b). Conjunto de materiais audiovisuais compilado em um CD-ROM na forma de 21 vinhetas de vídeo. Cada vinheta de vídeo é formada por uma situação e três possibilidades de reação: uma habilidosa, uma não habilidosa ativa (ou externalizante) e uma não habilidosa passiva (ou internalizante) e retratam contextos do cotidiano escolar (recreio e sala de aula) de crianças em interações com outras crianças e com adultos. Foram utilizadas apenas as vinhetas de vídeo referentes às habilidades sociais selecionadas para compor a intervenção. Na Figura 2 há a apresentação de um item do SMHSC-Del-Prette tal qual ele é apresentado na forma de vídeo pelo RMHSC-Del-Prette, com a descrição da situação e as três possibilidades de reação à situação.

SITUAÇÃO 2



*Yasmin procura seu único lápis, pois está precisando muito dele.
Na mesma hora, Renato pede-lhe o lápis emprestado.
O que Yasmin vai fazer?*

REAÇÃO 2.1.
Yasmin preferiria não emprestar mas empresta e fica preocupada.



Ai, meu Deus, será que ele vai demorar muito?

REAÇÃO 2.2.
Yasmin recusa o lápis justificando:

Eu não posso emprestar agora, eu estou usando. A hora que eu terminar eu te empresto.



REAÇÃO 2.3
Yasmin recusa fazendo pouco caso.



Cadê o seu? Não tem o seu não, é?
Eu é que não vou emprestar o meu!

Figura 2. Exemplo de um item do SMHSC-Del-Prette, semelhante à vinheta de vídeo apresentada no RMHSC-Del-Prette, em que há a descrição da situação (parte superior da figura) e as três possibilidades de reação (não-habilidosa passiva, habilidosa e não-habilidosa ativa, respectivamente).

Ficha de Avaliação da Integridade de Intervenção (FII). Tabela composta por itens de comportamentos verbais e não verbais considerados importantes na condução da sessão e avaliados por juízes em termos de “Implementou” ou “Não implementou”. Como pode ser visto no Anexo K, os itens gerais referem-se a: (1) Arranjo do ambiente; (2) Breve retomada dos aspectos da sessão anterior; (3) Abordagem da tarefa de casa; (4) Conduzir a atividade de aquecimento; (5) Conduzir a análise da situação apresentada na vinheta; (6) Apresentação e discussão da reação passiva; (7) Apresentação e discussão da reação agressiva; (8) Apresentação e discussão da reação habilidosa; (9) Atribuição de nova tarefa de casa; (10) Avaliação da sessão pelas crianças; (11) Solicitação de ajuda e recebimento de ajuda. Em cada um dos itens gerais, além de subitens específicos, o juiz deve avaliar subitens referentes à qualidade da relação e ao papel de modelo do professor para comportamentos sociais, tais como: chamar o aluno pelo nome, demonstrar atenção à fala do aluno, usar adequadamente os componentes não verbais, apresentar consequências positivas imediatas, ignorar comportamentos indesejáveis ou inadequados, utilizar expressões de civilidade. Nas sessões em que foram utilizadas duas vinhetas, a ficha inclui itens similares, referentes à segunda vinheta.

Procedimento

O presente estudo envolveu várias etapas, descritas a seguir.

(1) Contato e seleção de professores e alunos

Inicialmente, foi realizado um levantamento das escolas interessadas em implementar o programa de intervenção com as seguintes características: ter no mínimo três salas de aula da mesma série, autorização e disponibilidade para realizar o programa durante o período de aula dos alunos, compromisso dos professores para participar do estudo como facilitador da intervenção e como respondente das avaliações contínuas.

As escolas do estado e da prefeitura não apresentaram interesse na implementação do referido programa, tampouco se adequavam às características necessárias. Além disto, o processo de avaliação dos setores responsáveis e das escolas apresentou-se demorado, destacando que até o momento há escolas/secretarias que ainda não emitiram seus pareceres.

No levantamento das escolas particulares, uma escola mostrou-se interessada. Foi realizada uma reunião com a coordenação e os professores a fim de esclarecer os objetivos do estudo e procedimento de trabalho, bem como levantar o interesse dos professores em realizar esta parceria por aproximadamente um ano. Após a autorização da escola (Anexo L) e do consentimento dos professores (Anexo M), iniciou-se o processo de implementação do programa de habilidades sociais.

(2) Capacitação dos professores

O procedimento de aplicação do programa de intervenção envolveu uma etapa prévia de capacitação das professoras por meio de um curso. Este curso preparatório contemplou temas como: manejo de comportamento, habilidades sociais na infância, importância das habilidades sociais na infância, definições operacionais das habilidades sociais que seriam treinadas com as crianças, discussão dos roteiros das sessões com as vinhetas de vídeo, possibilidades de discussão, importância das tarefas de casa, propostas de atividades.

Foram realizados três encontros de 90 minutos, totalizando quatro horas e meia, com as duas professoras ao mesmo tempo. Em cada encontro com as professoras, foram entregues cartilhas sobre o conteúdo, além disto, a exposição sobre os temas do encontro foi realizada com a ajuda de computador, projetor multimídia, vídeos e trechos de filmes. Destaca-se que a ideia inicial deste curso era estendida a todos os professores da escola, porém na semana em que os encontros se iniciariam a coordenação cancelou tal proposta e somente os professores que fariam parte do estudo participaram. Além disto, estava previsto e autorizado pela

coordenação, dois encontros semanais que ocorreriam nas aulas vagas (“*janelas*”) das duas professoras, teriam uma hora de duração e perdurariam por um mês. Entretanto, esses encontros foram reduzidos pela coordenação em virtude da aproximação das férias escolares de julho e da necessidade de utilizar as aulas vagas dos professores para outras atividades (correção de provas e preparação dos alunos e dos materiais para a festa junina).

Considerando as modificações, principalmente, em relação ao conteúdo, na sequência em que ocorreram, os encontros abordaram os seguintes temas:

(1) Introdução aos conceitos básicos da análise do comportamento (definição de comportamento, técnicas para aumentar e diminuir frequência de comportamentos, estratégias para manejo de comportamento, análise das contingências que controlam comportamentos, principalmente dos alunos);

(2) Introdução ao campo teórico-prático das habilidades sociais (o que são habilidades sociais, aprendizagem, importância na infância, déficits em habilidades sociais, classes e subclasses de habilidades sociais, componentes das habilidades sociais);

(3) Análise do programa de intervenção, mais especificamente: exemplo de um roteiro de sessão, detalhamento das etapas da sessão, condução do programa, discussão das Fichas de avaliação contínua das habilidades sociais e das definições operacionais das habilidades sociais que seriam ensinadas. A cartilha que foi entregue às professoras em cada encontro está no Anexo I.

(3) Avaliação inicial junto aos alunos, pais e professoras

Inicialmente, as professoras responderam ao QRI e foram solicitadas a avaliar a importância de um elenco de 21 habilidades sociais e a escolherem as dez habilidades sociais mais importantes de serem ensinadas aos alunos. A solicitação da escolha de dez habilidades sociais pelos professores foi orientada pela proposta de testar uma intervenção breve em

apenas dez sessões. As habilidades sociais mais votadas (receberam três e dois votos) foram escolhidas para compor o programa: *Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade, Responder à pergunta da professora, Pedir ajuda, Pedir desculpas, Agradecer um elogio, Consolar colega, Ignorar gozações, Demonstrar espírito esportivo, Mediar conflitos entre colegas, Resistir à pressão do grupo e Defender-se de acusações injustas*. Diante dessas 11 habilidades sociais selecionadas pelos professores foram incluídas mais três por serem complementares e terem possibilidade de fazer parte de uma mesma sessão: *Fazer perguntas, Elogiar objeto do colega e Defender o colega*, sendo assim, 14 habilidades sociais compuseram a intervenção, distribuídas em dez sessões. Cabe destacar que a Professora 1 realizou a avaliação de importância das habilidades sociais e selecionou as dez mais importantes por duas vezes, visto que aplicaria o programa em duas turmas.

Posteriormente, as professoras indicaram, por meio do protocolo, os cinco alunos com os piores desempenhos acadêmicos de forma geral e/ou que apresentaram as piores notas nos dois bimestres anteriores, em comparação com os demais alunos da mesma classe. Após a indicação dos alunos de cada turma pela professora, os pais destas crianças foram acionados a fim de investigar o interesse em ter uma participação mais ativa por meio de avaliações contínuas dos filhos (Anexo N), assim como os pais das outras crianças foram convidados a autorizar a participação do filho no programa de intervenção (Anexo O). As crianças indicadas pelo professor por baixo rendimento acadêmico receberam a aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE - Stein, 1994) para confirmar o baixo rendimento acadêmico.

Antes da intervenção, todos os alunos foram avaliados com o SSRS-BR por pais e professoras. Destaca-se que em todas as turmas, foi aplicado o SSRS-BR na versão de autoavaliação, em formato grupal, na sala de aula, com a presença da pesquisadora, entretanto, só foram utilizados os questionários das crianças que os pais autorizaram a participação na pesquisa e que também foram respondidos na versão dos pais.

Para as crianças com baixo rendimento acadêmico, houve algumas peculiaridades na avaliação antes da intervenção, durante e após o programa, tal apresentado na Figura 3.

TURMAS	Avaliação	Intervenção	Avaliação	Intervenção	Avaliação	Intervenção	Avaliação
Turma1 P1	▲ ■ ■ ■	▲ ■ ■ ■				
Turma2 P2	▲ ■		■ ■ ■	▲ ■ ■ ■		
Turma3 P1	▲ ■		■		■ ■ ■	▲ ■ ■ ■

Nota. P1 = Professora 1; P2 = Professora 2.

Figura 3. Representação do delineamento de Linha de Base Múltipla Não Concorrente utilizado neste estudo (os quadradinhos indicam os momentos e o número de avaliação contínua e os triângulos de avaliação por meio do inventário antes-depois).

De acordo com a Figura 3 que ilustra o delineamento, as avaliações de pré-teste dos alunos da Turma 1 foram realizadas com o SSRS-BR e pelas FCHS, por três semanas consecutivas, por pais e professores. Neste momento, as crianças das Turmas 2 e 3, também foram avaliadas com as FCHS pelos pais e professores, uma vez, por apenas uma semana. Ao término da intervenção na Turma 1, ocorreu a avaliação de pós-teste das crianças com o SSRS-BR e, por três semanas consecutivas, com as FCHS. Concomitantemente, iniciou-se o pré-teste da Turma 2 com as FCHS (três semanas consecutivas por pais e professora) e também ocorreu uma nova avaliação das crianças da Turma 3 com as FCHS (pais e professora), por uma semana. Finalizado o programa de intervenção com a Turma 2, as avaliações de pós-teste com o SSRS-BR e FCHS ocorreram e, exatamente neste momento, iniciou-se o pré-teste com as FCHS das crianças da Turma 3 e, seguido à intervenção, por fim, as avaliações de pós-teste por três semanas consecutivas com as FCHS para pais e professora e SSRS-BR. Portanto, os alunos da Turma 1 tiveram três avaliações de pré-teste com FCHS por pais e professora, os alunos da Turma 2 tiveram quatro avaliações de pré-teste

dos pais e professora com as FCHS e, por fim, os alunos da Turma 3 tiveram cinco avaliações de pré-teste com as FCHS, pelos pais e professora. As crianças das três turmas tiveram, igualmente, três avaliações de pós-teste com as FCHS dos pais e professores. Destaca-se que o fim de uma intervenção com os alunos de uma Turma marcava o início da avaliação com as FCHS e da intervenção com os alunos de outra sala.

Ao final das sessões de intervenção, as crianças de cada turma foram novamente reavaliadas por pais e professoras com SSRS-BR (2009). As criança também se autoavaliaram com o mesmo instrumento, em grupo, em sala de aula, após o programa. Já para as crianças com baixo rendimento acadêmico, o pós-teste envolveu, além do SSRS-BR em todas as versões, a avaliação com as FCHS por pais e professores, por três vezes, em semanas consecutivas. Tal como já descrito, durante o programa, as crianças com baixo rendimento acadêmico foram avaliadas semanalmente pelos professores com as FCHS-P.

(4) Condução da intervenção em sala de aula

O programa de intervenção foi planejado de forma semelhante a Lopes e Del Prette (2011) e foi composto por 11 sessões de intervenção com duração de 60 minutos cada, uma vez por semana, em horário previamente combinado com cada professora. O programa de intervenção foi composto pelas mesmas habilidades sociais nas três turmas, que foram ensinadas na mesma sequência e contou com a participação de todas as crianças (as não autorizadas pelos pais não foram avaliadas). Destaca-se que o final de uma intervenção com os alunos de uma turma marcava o início de uma intervenção com os alunos de outra, de forma que dois programas não ocorriam simultaneamente.

As habilidades sociais ensinadas em cada sessão, assim as tarefas de casa utilizadas estão descritas na Tabela 3.

Tabela 3

Descrição das Habilidades Sociais Ensinadas em Cada Sessão de Intervenção do Programa Universal de Habilidades Sociais

Sessão	Habilidades sociais ensinadas	Tarefa de casa
1	-	<i>Contar para alguém da família a importância de chamar as pessoas pelo nome e depois anotar o que a pessoa disse e/ou fez.</i>
2	Pedir para participar de brincadeiras Responder a pergunta do professor	<i>Observar, durante as aulas, os colegas que respondem às perguntas que o professor fizer em sala. Anote no caderno o nome desses colegas. Lembre-se de que para responder uma pergunta devemos levantar o braço e falarmos um por vez.</i>
3	Esclarecer dúvida Pedir ajuda ao colega	<i>Pedir ajuda de alguém (casa e escola) de forma adequada (olhar nos olhos, falar o nome, usar palavras mágicas) e anotar como a pessoa reage.</i>
4	Pedir desculpas	<i>Utilize o cartão que respondeu durante a atividade final para realizar a tarefa de casa. A tarefa consiste em ler o cartão para algum adulto e anotar o que ele responde. Em seguida, deve-se anotar se o que adulto respondeu foi certo ou errado.</i>
5	Elogiar objeto do colega Agradecer elogios	<i>Fazer um elogio a alguém e observar para depois anotar o que foi que a pessoa fez</i>
6	Consolar colega	<i>Fazer a expressão da Atividade de finalização para alguém e verificar se a pessoa adivinha. Depois mostrar a foto para a pessoa e verificar se ela achou que a emoção que você expressou é a mesma da foto. Escrever com quem você fez a tarefa e se a pessoa acertou a emoção que você expressou.</i>
7	Ignorar gozações	<i>Observar e anotar situações que deixam você chateado. Anotar algo que alguém fez que você não gostou e qual foi a sua reação.</i>
8	Demonstrar espírito esportivo	<i>O facilitador deve entregar as tiras da atividade relâmpago para as crianças de forma que quem escreveu não fique com a própria. Em seguida, cada um deve: (1) Corrigir a resposta do amigo na Atividade relâmpago. (2) Parabenizar alguém por algo de bom que a pessoa tenha feito.</i>
9	Mediar conflitos entre colegas	<i>Escolher uma pessoa e perguntar para ela quais as coisas ruins que estão envolvidas em uma briga e quais os sentimentos envolvidos. Escrever a resposta da pessoa e avaliar a resposta em correta ou incorreta.</i>
10	Resistir à pressão do grupo	<i>Observar se alguém faz uma crítica a você e anotar como você se sente ao receber a crítica.</i>
11	Defender-se de acusações injustas Defender o colega	<i>Observar no cotidiano ou em algum programa de televisão (desenhos, filmes) situações na qual uma pessoa é acusada injustamente. Observar como ela reage (sua fala, postura, sentimentos, o que acontece depois). Anotar o que faria se estivesse no lugar dessa pessoa.</i>

A primeira sessão de intervenção foi aplicada pela professora com o objetivo de introduzir o programa de habilidades sociais, criar um clima de descontração para o princípio da intervenção, estabelecer regras e descrever as contingências do cumprimento ou descumprimento destas (por exemplo, se o participante batesse ou xingasse o colega teria a atividade suspensa). Nesta sessão, a pesquisadora providenciou cadernos para todos os alunos da turma e estes deveriam ser utilizados ao longo das sessões para anotação das tarefas de casa e realização de atividades.

Em cada sessão de intervenção, exceto a primeira, foi utilizada pelo menos uma vinheta de vídeo. Em algumas sessões foram utilizadas duas vinhetas de vídeo por envolverem habilidades sociais complementares. Foram ensinadas 14 habilidades sociais, organizadas em dez sessões, por meio das vinhetas de vídeo do RMHSC-Del-Prette que foram organizadas na seguinte estrutura, em cada sessão:

(1) *Verificação da tarefa de casa da sessão anterior*: Logo no início da sessão, com curta duração (5 minutos), a professora solicitava que alguns alunos, aleatoriamente, contassem como haviam realizado a tarefa, quais pessoas estavam envolvidas, como haviam se sentido, o grau de dificuldade da atividade e as próprias reações e dos outros;

(2) *Atividade de aquecimento*: A professora introduzia, de forma lúdica e breve (10 a 15 minutos), o tema central da sessão, ou seja, a habilidade social específica que seria ensinada na sessão e investigava o repertório de entrada dos participantes em relação àquela habilidade;

(3) *Vinhetas de vídeo e discussão*: Apresentação da vinheta de vídeo da situação, seguida de discussão com as crianças acerca do contexto e personagens que envolvia, da demanda comportamental que a situação suscitava e das possibilidades de ação perante o ocorrido, de acordo com o Roteiro da sessão. Ao final da discussão da situação, eram apresentadas, uma a uma, as possibilidades de reação à situação (habilidosa, não habilidosa

passiva e não habilidosa ativa) e, novamente, perguntas eram dirigidas aos alunos para discutir cada reação. Em algumas sessões, havia a apresentação de duas vinhetas de vídeo que tinham o mesmo procedimento descrito.

(4) *Atividade de finalização*: A professora conduzia uma atividade lúdica para as crianças treinarem a habilidade apresentada na vinheta de vídeo, por meio de uma vivência ou role-play. Todas as crianças participavam desta atividade, seja desempenhando ou observando, neste último caso, para oferecer *feedback*, elogiar ou corrigir a resposta dos colegas.

(5) *Atribuição de nova tarefa de casa*: A professora atribuía uma tarefa de casa relacionada à habilidade ensinada na sessão aos participantes, impressa em tiras de papel e solicitava que as crianças a colassem em seus cadernos.

(6) *Avaliação da sessão*: A professora, ao final da sessão, entregava uma Ficha de Avaliação que as crianças deveriam preencher.

Ao término da sessão, as crianças deixavam seus cadernos com a pesquisadora para a correção da tarefa de casa realizada. A pesquisadora apresentava feedback e elogios por escrito e, no mesmo dia, entregava novamente os cadernos às crianças.

Após a sexta sessão, antes da verificação da tarefa de casa, as crianças eram solicitadas a escrever no caderno o "sentimento do dia", com a finalidade de criar a oportunidade para os participantes: (a) reconhecerem e compreenderem os próprios sentimentos; (b) estabelecerem a relação entre acontecimentos, comportamentos abertos e sentimentos.

Ao final de cada sessão, a pesquisadora ressaltava para a professora os aspectos positivos da sua condução por meio de um *feedback* oral. Na reunião seguinte, pré-agendada, discutia em maior detalhe, a sessão recentemente conduzida e as dúvidas da sessão seguinte, entregando um novo Roteiro para a nova sessão. A orientação e consultoria para os professores visavam aos seguintes objetivos: (a) ajudá-los a implementar o programa

conforme o planejado; (b) discutir o roteiro da sessão com explicação das atividades e importância da habilidade social que seria trabalhada na sessão; (c) oferecer feedback para o desempenho do professor da sessão anteriormente aplicada; (d) instruí-lo a observar e consequenciar os comportamento dos alunos durante e após as sessões de intervenção (neste momento utilizava-se exemplos de comportamentos que haviam ocorrido na sessão anterior); (e) apresentar a relação entre o comportamento dele e o dos alunos durante a sessão.

Todas as sessões de intervenção foram conduzidas pela professora responsável pela turma, exceto a segunda e terceira sessões que foram conduzidas pela pesquisadora/psicóloga para oferecer modelo de condução do programa com as vinhetas de vídeo. Em todas as sessões, durante a condução pela professora, a pesquisadora/psicóloga permaneceu na sala e, em alguns momentos, apresentou dicas pontuais a professora sobre a forma de condução, manejo de comportamento e conteúdo. De acordo com orientação prévia e roteiro escrito, as atividades de todas as sessões de intervenção envolveram o uso de técnicas cognitivo-comportamentais (instrução, modelagem, modelação, *feedback*, reforçamento e *role-play*).

(5) Avaliação da integridade da intervenção

Todas as sessões foram filmadas para possibilitar a avaliação da integridade da intervenção. Ao término dos programas de intervenção de todas as turmas, iniciou-se a elaboração da Ficha de avaliação da integridade da intervenção (FII), tomando-se como parâmetro todas as instruções e atividades que compuseram os Roteiros de intervenção e os componentes necessários para se conduzir uma intervenção deste tipo. Após a elaboração da primeira versão da FII, esta foi submetida a um juiz, com experiência no campo teórico-prático das Habilidades Sociais e também com conhecimento da referida intervenção, a fim de analisar cada componente em relação à pertinência e clareza e conteúdo. Seguida às correções desta primeira versão, a Ficha foi submetida à análise da orientadora do projeto, com

experiência reconhecida na área, a fim de realizar os ajustes finais quanto ao conteúdo e pertinência dos itens.

Para a análise de integridade foram selecionados, aleatoriamente, 75% das videogravações das sessões de intervenção aplicadas exclusivamente pela professora de cada turma que, neste caso, corresponde a seis sessões. Destaca-se que o programa foi composto por 11 sessões, porém o critério para seleção de análise da sessão foi conter pelo menos uma vinheta de vídeo e ter sido aplicada exclusivamente pela professora, portanto, foram excluídas a primeira sessão, que não teve vinheta de vídeo, e as duas sessões aplicadas pela pesquisadora para dar modelo de condução do programa. Sendo assim, em todas as turmas foram selecionadas as seguintes sessões gravadas em vídeo para serem analisadas em relação à integridade: Sessão 5, Sessão 6, Sessão 7, Sessão 8, Sessão 10 e Sessão 11.

Ao término da análise do material de avaliação, dois juízes com conhecimento específico no campo teórico-prático das Habilidades Sociais foram convidados a participar da pesquisa como avaliadores da integridade da intervenção de cada professor. Cada juiz foi informado quanto ao nome das professoras, turma, número de sessões e duração de cada sessão. As videogravações das sessões de intervenção selecionadas e as FII foram entregues aos juízes separadamente. As avaliações de integridade foram realizadas, pelos juízes, de forma individual.

Tratamento dos dados

A análise de dados foi distinta para responder a cada um dos objetivos da pesquisa e será descrita em etapas.

(1) Avaliação do impacto do programa universal de habilidades sociais do conjunto de alunos das Turmas 2 e 3

Para análise do conjunto dos alunos de cada turma, os dados da avaliação do SSRS-BR (2009) dos alunos das Turmas 2 e 3 foram convertidos em escores de acordo com o manual e dispostos em planilhas do programa SPSS versão 15. Foram realizadas análises descritivas (mediana, média e desvio-padrão) e inferenciais intragrupo (*Teste de Wilcoxon*), adotando $p \leq 0,05$.

Os dados da avaliação com o SSRS-BR (2009) também foram analisados considerando a confiabilidade e significância clínica das mudanças, por meio dos indicadores desenvolvidos por Jacobson e Truax (1991), mais conhecido como “Método JT”. Esse Método aponta para a importância de se considerar resultados individuais, mesmo que o processo de intervenção tenha ocorrido em grupo (Del Prette e Del Prette, 2008). O Método JT prevê uma análise comparativa entre escores pré e pós-intervenção com o objetivo de decidir se as diferenças entre eles representam *mudanças confiáveis* e se são *clinicamente relevantes*. De acordo com Aguiar, Aguiar e Del Prette (2009), a análise da mudança confiável permite verificar se as mudanças verificadas na comparação entre a pré e pós-intervenção podem ser atribuídas aos procedimentos utilizados na intervenção, sendo mais potente que a variabilidade do próprio instrumento (erro de medida) e a análise da significância clínica permite identificar se os participantes atingiram os padrões esperados de melhora ou recuperação, considerando dados normativos de distribuição dos escores das amostras da população funcional (grupos não clínicos) e da disfuncional (grupo clínico).

(2) Avaliação do impacto do programa universal de habilidades sociais para as crianças com baixo rendimento acadêmico das Turmas 1, 2 e 3

Em relação às crianças com baixo rendimento acadêmico, os dados da avaliação com o SSRS-BR (2009) também foram convertidos em escores e dispostos em planilhas do programa SPSS versão 15. Para as análises dos dados obtidos com o SSRS-BR (2009), os escores foram divididos em 100 partes iguais e ordenados em ordem crescente (percentil), de forma que o escore mais baixo seja o primeiro percentil. Os dados do SSRS-BR também foram avaliados em termos de confiabilidade e significância clínica por meio do “Método JT”. As informações obtidas com as FCHS e FCHS-P de cada participante foram convertidas em gráficos a fim de se comparar os alunos com repertório inicial equivalente em habilidades sociais e escore aproximado no TDE de cada turma em relação ao momento que receberam o programa de intervenção.

(3) Avaliação da integridade da intervenção

Para avaliação da integridade da intervenção, dois juízes avaliaram 75% (que corresponde a seis) das sessões de intervenção de cada uma das turmas em relação à frequência dos componentes implementados e não implementados, caracterizando-se os itens. A escolha de se analisar 75% das sessões foi embasada em alguns estudos que realizaram avaliações entre 30 a 50% das sessões (Wood, Umbreit, Liaupsin & Gresham, 2007; DiGennaro, Martens & Kleinmann, 2007). Sendo assim, foram selecionados, aleatoriamente, as seguintes videograções: Sessão 5, Sessão 6, Sessão 7, Sessão 8, Sessão 10 e Sessão 11. Cada videogração da sessão teve duração de 60 minutos, tal como a sessão aplicada.

O índice de concordância entre os juízes foi calculado utilizando a seguinte fórmula: número de concordância dividido pelo número de concordância somado ao número de discordâncias, multiplicado por 100. O cálculo da integridade de cada sessão de intervenção

foi realizado pela fórmula: número de componentes implementados corretamente dividido pelo número total de componentes da intervenção, multiplicado por 100 (DiGennaro et al., 2007; DiGennaro-Reed, Coddling, Catania & Maguire, 2010).

Resultados

Os resultados serão apresentados em seções que foram divididas de acordo com os objetivos do estudo.

(1) Impacto do programa universal de habilidades sociais sobre o conjunto de crianças

Somente duas turmas (Turma 2 e 3) foram avaliadas a fim de se verificar o impacto do programa universal no repertório de habilidades sociais, nos problemas de comportamento e rendimento acadêmico do conjunto de alunos. Os resultados da avaliação dos pais, dos professores e da autoavaliação com o SSRS-BR, antes e depois da intervenção, com as crianças da Turma 2 são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Dados Descritivos da Turma 2 no Pré e Pós-teste Segundo Avaliação dos Pais e Professoras com o SSRS-BR

Escores da avaliação do professor	Variação escore	Pré			Pós			Diferenças
		Md	\bar{X}	DP	Md	\bar{X}	DP	
Habilidades sociais	0-60	41	40	10,5	47	47,4	9,6	Pós > Pré*
Responsabilidade/Cooperação	0-30	23	22,2	7,3	28	25,7	5	Pós > Pré*
Asserção positiva	0-18	11	11,6	3,3	14	13,5	3,8	Pré = Pós
Autocontrole	0-18	11	11,5	2,5	15	14,1	3	Pós > Pré*
Autodefesa	0-6	3	3,1	1,3	4	3,7	0,9	Pré = Pós
Cooperação com pares	0-8	7	5,7	2	6	5,8	1,8	Pré = Pós
Comportamento problemático global	0-34	10	9,9	7,4	4	7,6	7	Pré = Pós
Comportamento externalizante	0-32	2	3,8	2,8	3	2,9	2	Pré = Pós
Comportamento internalizante	0-26	2	3	3	3	3	2	Pré = Pós
Competência acadêmica	0-45	36	34	10,9	45	38,7	7,8	Pós > Pré*
Escores da avaliação do pais	Variação escore	Pré			Pós			Diferenças
		Md	\bar{X}	DP	Md	\bar{X}	DP	
Habilidades sociais	0-74	43	42	8	47	47	6	Pós > Pré*
Cooperação	0-20	9	9	4	12	11	3	Pós > Pré*
Amabilidade	0-16	11	12	3	12	13	2	Pós > Pré*
Iniciativa/Desenvoltura social	0-16	11	11	3	12	12	3	Pós > Pré*
Assertividade	0-16	12	12	2	14	13	2	Pré = Pós
Autocontrole/Civilidade	0-12	7	7	2	7	7	2	Pré = Pós
Autocontrole passivo	0-8	3	3	2	4	5	2	Pós > Pré*
Comportamento problemático global	0-32	14	14	4	10	10	6	Pré = Pós
Hiperatividade	0-12	6	6	1	3	4	3	Pré = Pós
Comportamento externalizante	0-14	5	6	3	5	4	3	Pré = Pós
Comportamento internalizante	0-8	3	3	1	2	2	1	Pós < Pré*

Nota. Md = Mediana; \bar{X} = Média; DP = Desvio padrão; * $p \leq 0,05$.

Segundo a Tabela 4, na comparação entre pré e pós intervenção, na avaliação dos professores com o SSRS-BR houve melhora significativa no *Escore global de habilidades sociais* ($z = -2,23$; $p = 0,025$), *Responsabilidade/Cooperação* ($z = -2,00$; $p = 0,045$), *Autocontrole* ($z = -2,61$; $p = 0,009$) e na *Competência acadêmica* ($z = -2,20$; $p = 0,028$). Na avaliação dos pais houve melhora significativa no *Escore global de habilidades sociais* ($z = -2,31$; $p = 0,021$), em *Cooperação* ($z = -2,28$; $p = 0,023$), *Amabilidade* ($z = -2,31$; $p = 0,021$),

Iniciativa/Desenvoltura social ($z = -2,54$; $p = 0,011$) e em *Autocontrole passivo* ($z = -2,50$; $p = 0,012$) e diminuição significativa em *Comportamentos Internalizantes* ($z = -1,97$; $p = 0,049$). Na autoavaliação das crianças em habilidades sociais não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre pré e pós-teste.

Os resultados com o SSRS-BR obtidos na avaliação dos pais, dos professores e da autoavaliação, antes e depois da intervenção, com as crianças da Turma 3 estão na Tabela 5.

Tabela 5

Dados Descritivos da Turma 3 no Pré e Pós-teste Segundo Avaliação dos Pais e Professoras com o SSRS

Escores da avaliação do professor	Variação escore	Pré			Pós			Diferenças
		Md	\bar{X}	DP	Md	\bar{X}	DP	
Escore Habilidades sociais	0-60	36	38	11	45	44	8	Pós > Pré*
Responsabilidade/Cooperação	0-30	20	21	6	25	24	4	Pós > Pré*
Asserção positiva	0-18	9	10	4	12	11	4	Pré = Pós
Autocontrole	0-18	12	12	4	13	14	3	Pré = Pós
Autodefesa	0-6	4	4	2	4	4	2	Pré = Pós
Cooperação com pares	0-8	3	4	2	4	5	1	Pré = Pós
Comportamento problemático	0-34	9	10	6	9	8	5	Pré = Pós
Comportamento externalizante	0-32	8	9	6	6	7	4	Pré = Pós
Comportamento internalizante	0-26	3	3	2	3	3	2	Pré = Pós
Competência acadêmica	0-45	26	28	9	34	34	8	Pós > Pré*
Escores da avaliação do pais	Variação escore	Pré			Pós			Diferenças
		Md	\bar{X}	DP	Md	\bar{X}	DP	
Escore Habilidades sociais	0-74	45	44	8	49	49	5	Pós > Pré*
Cooperação	0-20	10	10	4	13	12	3	Pré = Pós
Amabilidade	0-16	12	12	2	13	13	2	Pós > Pré*
Iniciativa/Desenvoltura social	0-16	12	11	3	12	11	3	Pré = Pós
Assertividade	0-16	12	12	2	13	13	2	Pré = Pós
Autocontrole/Civilidade	0-12	8	7	2	8	8	1	Pós > Pré*
Autocontrole passivo	0-8	3	4	2	4	5	1	Pós > Pré*
Comportamento problemático	0-32	10	11	5	8	8	5	Pré = Pós
Hiperatividade	0-12	5	4	3	3	3	3	Pré = Pós
Comportamento externalizante	0-14	4	4	2	4	4	2	Pré = Pós
Comportamento internalizante	0-8	3	3	2	2	3	1	Pré = Pós

Nota. Md = Mediana; \bar{X} = Média; DP = Desvio padrão; * $p \leq 0,05$.

Para as crianças da Turma 3, de acordo com a Tabela 5, a comparação entre pré e pós-intervenção com o SSRS-BR indicou que na avaliação dos professores houve melhora significativa no *Escore global de habilidades sociais* ($z = -2,00$; $p = 0,045$), em *Responsabilidade/Cooperação* ($z = -2,03$; $p = 0,042$) e *Competência acadêmica* ($z = -2,80$; $p = 0,005$). Na avaliação dos pais houve melhora estatisticamente significativa após a intervenção no *Escore global de habilidades sociais* ($z = -2,48$; $p = 0,013$), em *Amabilidade* ($z = -2,37$; $p = 0,018$), *Autocontrole/Civilidade* ($z = -2,00$; $p = 0,045$) e em *Autocontrole passivo* ($z = -2,16$; $p = 0,030$). Na autoavaliação das crianças em habilidades sociais não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre pré e pós-teste.

Na avaliação da importância das habilidades sociais conforme o SSRS-BR, professores e pais das Turmas 2 e 3 não apresentaram mudanças significativas entre pré e pós-teste. Somente para a professora da Turma 2, os escores indicaram alto nível de importância das habilidades sociais; na avaliação dos pais da Turma 2 e pais e professoras da Turma 3 os escores ocuparam um nível mediano de importância.

A análise individual das mudanças confiáveis e clinicamente significativas (Método JT) dos escores das crianças das duas turmas, na avaliação das professoras com o SSRS-BR (2009) está apresentada na Tabela 6.

Tabela 6

Mudança Confiável e Clínica no Escore Global, nos Fatores de Habilidades Sociais e nos Fatores de Comportamentos Problemáticos Conforme Avaliação das Professoras com o SSRS-BR dos Alunos das Turmas 2 e 3

	A	Escore de habilidades sociais					Comportamentos problemáticos				CA
		EG	RE	AS	AC	AD	CO	CP	CE	CI	
T U R M A 2	1	MPC	-	MPC	-	-	-	-	-	-	MPC
	2	-	-	-	-	-	MPC*	-	-	-	MPC*
	3	MPC	MPC	-	-	-	-	MPC	MPC	-	-
	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	MPC*	-	-	MPC	-	MNC	-	-	-	MPC
	6	MPC*	MPC	-	MPC*	-	-	MPC	MPC	-	MPC*
	7	MPC	MPC	-	-	-	MPC*	MNC	MNC	MNC	MPC
	8	MPC	MPC	MPC	-	-	-	-	-	-	MPC
	9	-	-	-	-	-	MNC	-	-	-	-
	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	11	MPC	-	-	-	-	-	MPC	MPC	-	MPC
	12	MPC*	MPC	MPC	-	-	-	-	-	MPC	MPC
	13	MPC*	MPC*	MPC	MPC*	-	MPC*	MPC	MPC	MPC	MPC*
	14	MNC	MNC	-	MNC	-	-	-	-	-	-
T U R M A 3	1	MPC*	MPC	-	-	-	-	-	-	-	MPC*
	2	-	MPC	-	-	-	MPC*	MPC	MPC	MPC	MPC
	3	MPC*	MPC	-	MPC*	-	-	MPC	MPC	MNC	MPC
	4	-	-	MNC	-	-	-	MPC	MPC	MPC	MPC*
	5	MPC*	MPC	MPC*	MPC	MPC*	-	MPC	MPC	-	MPC
	6	MPC	MNC	MPC	MPC	MPC	-	-	-	-	MPC
	7	-	-	-	-	-	-	-	-	MNC	-
	8	-	-	-	-	-	-	MNC	MNC	-	-
	9	MPC	-	MPC	MPC	-	-	-	-	-	-
	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	11	-	-	-	-	-	-	MNC	MNC	-	-
	12	MPC	MPC	MPC	MPC	-	-	MPC	MPC	-	-
	13	MPC	-	-	-	-	-	MPC	MPC	-	-

Nota. A = Aluno; EG = Escore global de habilidades sociais; RE = Responsabilidade/Cooperação; AS = Aserção positiva; AC = Autocontrole; AD = Autodefesa; CO = Cooperação com pares; CP = Escore global de comportamentos problemáticos; CE = Comportamentos externalizantes; CI = Comportamentos internalizantes; CA = Competência acadêmica; MPC = Mudança positiva confiável (melhora); * = mudança clinicamente significativa; MNC = Mudança negativa confiável (piora); - = Ausência de mudança confiável.

De acordo com a Tabela 6, na avaliação da professora, 71,4% das crianças da Turma 2 apresentaram mudança positiva confiável em pelo menos um escore de habilidades sociais, sendo que algumas crianças tiveram mudança clínica em alguns escores. Além disto, 36% das

crianças tiveram redução confiável em *Comportamentos problemáticos*, sendo que estas mesmas crianças também tiveram, concomitantemente, aumento em habilidades sociais. Em relação à *Competência acadêmica*, 64,2% das crianças apresentaram melhora positiva confiável, sendo que para três destas crianças ocorreu mudança clinicamente significativa. Na avaliação da professora, algumas crianças (14%) não apresentaram melhora ou piora.

Em relação à Turma 3, na avaliação da professora 62% das crianças apresentaram mudança positiva confiável em pelo menos um escore de habilidades sociais e três crianças tiveram mudança clínica. Em relação aos *Comportamentos problemáticos*, 46% das crianças tiveram redução confiável e 38% apresentaram melhora, concomitantemente, nos escores de *Comportamentos problemáticos* e de habilidades sociais. Em relação à *Competência acadêmica*, 46% das crianças apresentaram melhora positiva confiável, sendo que para duas destas crianças a mudança foi clinicamente significativa. Na avaliação da professora, 30% não apresentaram melhora ou tiveram piora.

De modo geral, na avaliação da professora, houve maior frequência de mudança positiva confiável em habilidades sociais para o *Escore global* (64,2% para crianças da Turma 2 e 54% para crianças da Turma 3), em *Responsabilidade/Cooperação* (43% para Turma 2 e 38,4% para Turma 3) e ainda em *Autocontrole* (38,4 para as crianças da Turma 3). Em relação aos problemas de comportamento, houve mudança positiva confiável (redução) no *Escore Global de Comportamento problemáticos* (28% para crianças da Turma 2 e 46% para crianças da Turma 3) e em *Comportamentos externalizantes* (28% para Turma 2 e 46% para Turma 3).

A análise individual das melhoras confiáveis e clinicamente significativas (Método JT) das crianças das duas turmas, na avaliação dos pais está apresentada na Tabela 7.

Tabela 7

Mudança Confiável e Clínica no Escore Global, nos Fatores de Habilidades Sociais e nos Fatores de Comportamentos Problemáticos na Avaliação dos Pais com o SSRS-BR dos Alunos das Turma 2 e 3

A	Escore de habilidades sociais							Comportamentos problemáticos			
	EG	CO	AM	IN	AS	AC	AP	CP	H	CE	CI
TURMA 2	1	MPC	MPC	-	-	-	-	MPC	-	-	MPC
	2	MPC	MPC	-	-	-	-	MPC	MPC	MPC	MPC
	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4	MPC*	MPC*	-	-	-	-	MPC	MPC	MPC	-
	5	-	MPC*	-	-	-	-	MPC	-	-	-
	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	11	MPC	-	MPC	-	-	-	-	-	-	-
	12	-	-	-	-	-	-	MPC	MPC	MPC	MPC
	13	-	MPC	-	-	-	-	-	-	-	-
	14	MPC*	-	-	-	-	MPC	-	-	-	-
TURMA 3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	-	MPC	-	-	-	MPC	-	MPC	-	MPC
	3	MPC*	-	MPC	MPC	MPC	-	MPC*	-	-	MPC
	4	MPC*	-	MPC*	-	MPC	-	MPC	MPC	MPC	-
	5	-	MPC*	-	-	-	-	-	-	-	-
	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7	-	MPC*	-	-	-	-	-	-	-	-
	8	-	-	-	-	-	-	-	-	MNC	-
	9	MPC	-	MPC	-	-	-	-	MPC*	MPC	MPC*
	10	-	-	-	-	-	-	MPC	MPC	-	MPC
	11	-	-	-	-	-	-	-	MPC*	MPC	MPC*
	12	-	-	-	-	-	-	-	MPC	MPC	MPC
	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	MNC

Nota. A = Aluno; EG = Escore global de habilidades sociais; CO = Cooperação; AM = Amabilidade; 3 = Iniciativa/desenvoltura social; AS = Asserção; AC = Autocontrole/Civilidade; AP = Autocontrole passivo; CP = Escore global de comportamentos problemáticos; H = Hiperatividade; CE = Comportamentos externalizantes; CI = Comportamentos internalizantes; MPC = Mudança positiva confiável (melhora); * = mudança clinicamente significativa; MNC = Mudança negativa confiável (piora); - = Ausência de mudança confiável.

Como observado na Tabela 7, na avaliação dos pais, 57% das crianças da Turma 2 apresentou mudança positiva confiável em pelo menos um escore de habilidades sociais, sendo que algumas apresentaram mudança clinicamente significativa. Além disto, 36% das

crianças apresentaram redução confiável em relação aos *Comportamentos problemáticos* e 28% das crianças tiveram melhora confiável em habilidades sociais e redução de problemas de comportamento. Quase metade dos participantes (42%), na avaliação dos pais, não apresentaram melhora ou tiveram piora.

Em relação às crianças da Turma 3, 62% apresentaram melhora positiva confiável em pelo menos um escore de habilidades sociais com mudanças clinicamente significativas para algumas crianças. Em relação aos *Comportamentos problemáticos*, 46% das crianças tiveram redução de frequência (melhora positiva confiável) e duas crianças apresentaram mudança clinicamente significativa. Crianças que tiveram melhora em problemas de comportamento e nos escores de habilidades sociais representam 38%. Na avaliação dos pais, 30% não melhoraram ou tiveram piora.

De modo geral, na avaliação dos pais, houve maior frequência de mudança positiva confiável em habilidades sociais para o *Escore global* (36% para crianças da Turma 2 e 23% para crianças da Turma 3), em *Cooperação* (36% para Turma 2 e 23% para Turma 3), 23% para crianças da Turma 3 em *Amabilidade* e em *Autocontrole passivo*. Em relação aos problemas de comportamento, houve mudança positiva confiável (redução) no *Escore global de Comportamento problemáticos* (36% para crianças da Turma 2 e 46% para crianças da Turma 3), em *Comportamentos externalizantes* (22% para Turma 2 e 38,4% para Turma 3) em *Hiperatividade* (22% para Turma 2 e 31% para Turma 3).

Em relação à análise individual dos escores de pré e pós-teste com o Método JT na autoavaliação das crianças com o SSRS-BR, 38% das crianças da Turma 2 apresentaram melhora nos escores de habilidades sociais, sendo que para todas estas crianças houve mudança clinicamente significativa em pelo menos um escore. Em relação à autoavaliação das crianças da Turma 3, 23% apresentaram melhora confiável, sendo que houve mudança clínica para pelo menos um escore de habilidades sociais para estas crianças.

(2) Impacto do programa universal em crianças com baixo rendimento acadêmico

Os resultados das crianças com baixo rendimento, serão apresentados em duas seções: primeiramente, os dados individuais de cada aluno, em cada turma com o SSRS-BR, tanto em termos de percentis, antes e após a intervenção, como em relação ao Método JT (mudanças confiáveis e clinicamente significativas) e, posteriormente, os dados da avaliação contínua com as Fichas de Avaliação contínua para pais e professoras.

(2.1) Avaliação com SSRS-BR

Inicialmente, estão apresentados os percentis dos escores de cada aluno da Turma 1 na Tabela 8.

Tabela 8

Percentis dos Escores Obtidos com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 1 na Avaliação da Professora, Pais e Autoavaliação das Crianças

Escore		Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
P R O F E S S O R A	Geral de Habilidades Sociais	72	65	14	11	30	25
	F1 - Responsabilidade/Cooperação	85	77	18	14	18	18
	F2 - Asserção positiva	25	12	25	16	71	50
	F3 - Autocontrole	97	97	6	4	20	12
	F4 - Autodefesa	60	80	40	40	65	65
	F5 - Cooperação com pares	60	30	40	20	40	40
	CP - Comportamentos Problemáticos	50	50	90	95	85	85
	CP - Comportamentos Externalizantes	15	15	87	93	91	88
	CP - Comportamentos Internalizantes	98	98	80	80	30	50
	Competência Acadêmica	43	41	23	39	20	21
P A I S	Geral de Habilidades Sociais	94	99	6	11	17	24
	F1 - Cooperação	89	99	12	12	12	15
	F2 - Amabilidade	95	95	5	23	12	31
	F3 - Iniciativa/Desenvoltura social	80	90	50	65	70	70
	F4 - Assertividade	89	97	50	70	40	90
	F5 - Autocontrole/Civilidade	96	96	4	10	20	20
	F6 - Autocontrole passivo	70	90	1	20	50	20
	CP - Comportamentos Problemáticos	20	20	66	66	91	94
	CP - Hiperatividade	6	6	75	75	25	25
	CP - Comportamentos Externalizantes	6	6	85	60	50	60
CP - Comportamentos Internalizantes	5	5	10	20	80	60	
C R I A N Ç A S	Geral de Habilidades Sociais	88	68	1	1	7	8
	F1 - Responsabilidade	80	80	1	1	2	13
	F2 - Empatia	40	12	20	10	40	40
	F3 - Assertividade	80	80	6	15	30	15
	F4 - Autocontrole	60	90	4	2	4	50
	F5 - Evitação de problemas	88	80	10	10	25	25
F6 - Expressão sentimento positivo	50	30	4	3	40	6	

De acordo com a Tabela 8, sobre o repertório inicial dos alunos da Turma 1, na avaliação da professora, o Aluno 1 foi avaliado com tendo um bom repertório de habilidades sociais (vários escores com percentis acima de 50), o Aluno 2 com repertório abaixo do

percentil 50 e o Aluno 3 apresentava alguns fatores acima da média. Em relação aos problemas de comportamento, na avaliação da professora, todas as três crianças apresentavam escores acima do percentil 50, indicando alta frequência destes comportamentos, antes da intervenção.

Na avaliação dos pais das crianças da Turma 1, no pré-teste, o Aluno 1 foi considerado como tendo um repertório elaborado de habilidades sociais, pois todos os escores estavam no percentil igual ou acima de 90. Os Alunos 2 e 3 apenas em dois fatores o escore estava acima do percentil 50. Em *Comportamentos problemáticos*, somente os Alunos 2 e 3 apresentavam escores acima de 50 na avaliação dos pais. Na autoavaliação das crianças, somente o Aluno 1 apresentava escores acima do percentil 50, antes da intervenção, indicando que a criança se autoavaliava como tendo um bom repertório de habilidades sociais.

Os percentis dos escores do SSRS-BR dos alunos da Turma 2 estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Percentis dos Escores Obtidos com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 2 na Avaliação da Professora, Pais e Autoavaliação das Crianças

Escore		Aluno 4		Aluno 5		Aluno 6	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
P R O F E S S O R A	Geral de Habilidades Sociais	28	37	33	25	10	86
	F1 - Responsabilidade/Cooperação	25	44	14	22	18	95
	F2 - Asserção positiva	30	30	70	33	13	75
	F3 - Autocontrole	20	30	40	50	30	90
	F4 - Autodefesa	60	50	60	25	5	50
	F5 - Cooperação com pares	40	40	40	20	70	95
	CP - Comportamentos Problemáticos	96	89	98	88	77	30
	CP - Comportamentos Externalizantes	92	60	93	70	70	58
	CP - Comportamentos Internalizantes	90	50	80	50	30	50
	Competência Acadêmica	18	55	18	35	16	35
P A I S	Geral de Habilidades Sociais	16	18	5	42	16	27
	F1 - Cooperação	12	50	4	15	6	24
	F2 - Amabilidade	12	25	3	25	13	40
	F3 - Iniciativa/Desenvoltura social	18	25	70	92	70	60
	F4 - Assertividade	18	18	30	90	65	80
	F5 - Autocontrole/Civilidade	80	10	4	35	20	20
	F6 - Autocontrole passivo	25	50	16	70	25	25
	CP - Comportamentos Problemáticos	70	50	66	15	62	40
	CP - Hiperatividade	65	65	75	12	75	35
	CP - Comportamentos Externalizantes	85	50	30	30	25	25
CP - Comportamentos Internalizantes	25	25	83	25	35	35	
C R I A N Ç A S	Geral de Habilidades Sociais	90	60	15	32	25	25
	F1 - Responsabilidade	50	30	20	11	30	11
	F2 - Empatia	40	20	35	50	40	40
	F3 - Assertividade	80	92	38	29	50	40
	F4 - Autocontrole	85	85	5	50	14	60
	F5 - Evitação de problemas	88	40	70	30	25	25
F6 - Expressão sentimento positivo	70	70	5	30	30	5	

De acordo com a Tabela 9, para a Turma 2, antes da intervenção, na avaliação da professora, as crianças apresentavam poucos fatores de habilidades sociais acima do percentil 50 (acima da média), sendo o Aluno 6 o que apresentava percentis mais baixos e o Aluno 5

escores que ocupavam percentis mais altos. Em relação aos problemas de comportamento, todas as crianças apresentaram escores que estavam acima do percentil 70, na avaliação do professor, indicando alta frequência desses comportamentos.

Na avaliação dos pais dos alunos da Turma 2, antes da intervenção, as crianças também apresentaram um repertório deficitário de habilidades sociais (percentil abaixo de 50) para a maioria dos fatores de habilidades sociais, destacando o Aluno 5 com percentis bem baixos em quatro fatores. Em relação aos problemas de comportamento, os pais também identificaram alta frequência desses comportamentos (percentis acima de 50) no pré-teste.

Na autoavaliação, antes da intervenção, o Aluno 4 apresentou escores acima do percentil 50 em todos os fatores de habilidades sociais, exceto em *Empatia*. Os Alunos 5 e 6 apresentaram escores abaixo do percentil 50 para a maioria dos fatores de habilidades sociais.

Os percentis dos escores do SSRS-BR dos alunos da Turma 3 estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Percentis dos Escores Obtidos com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 3 na Avaliação da Professora, Pais e Autoavaliação das Crianças

Escore		Aluno 7		Aluno 8		Aluno 9	
		Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
P R O F E S S O R A	Geral de Habilidades Sociais	70	90	18	25	23	23
	F1 - Responsabilidade/Cooperação	78	95	18	25	34	27
	F2 - Asserção positiva	30	95	24	32	12	18
	F3 - Autocontrole	85	95	30	30	20	20
	F4 - Autodefesa	80	80	40	20	20	20
	F5 - Cooperação com pares	40	70	6	40	20	40
	CP - Comportamentos Problemáticos	42	28	87	89	77	85
	CP - Comportamentos Externalizantes	38	18	85	88	71	84
	CP - Comportamentos Internalizantes	30	30	40	40	50	40
	Competência Acadêmica	42	48	15	35	19	19
P A I S	Geral de Habilidades Sociais	22	58	22	58	10	42
	F1 - Cooperação	14	70	18	78	10	35
	F2 - Amabilidade	18	60	13	40	12	30
	F3 - Iniciativa/Desenvoltura social	7	12	40	60	60	80
	F4 - Assertividade	50	50	13	40	70	80
	F5 - Autocontrole/Civilidade	80	90	65	55	30	70
	F6 - Autocontrole passivo	15	50	30	60	8	30
	CP - Comportamentos Problemáticos	66	28	83	16	92	66
	CP - Hiperatividade	60	48	84	22	94	60
	CP - Comportamentos Externalizantes	50	20	50	10	90	65
CP - Comportamentos Internalizantes	90	25	90	40	30	60	
C R I A N Ç A S	Geral de Habilidades Sociais	92	66	95	78	32	32
	F1 - Responsabilidade	50	50	85	85	22	22
	F2 - Empatia	60	60	95	25	40	60
	F3 - Assertividade	90	38	90	90	65	28
	F4 - Autocontrole	70	70	90	90	5	48
	F5 - Evitação de problemas	88	60	94	80	90	12
F6 - Expressão sentimento positivo	80	50	55	55	30	80	

Segundo a Tabela 10, na Turma 3, de acordo com a avaliação da professora antes da intervenção, somente o Aluno 7 apresentava um repertório de habilidades sociais acima da média, os outros alunos estavam com repertório abaixo da média (abaixo percentil 40). Em

relação aos *Comportamentos problemáticos*, somente os Alunos 8 e 9 apresentavam escores acima do percentil 50, indicando alta frequência de problemas de comportamento no pré-teste.

Na avaliação dos pais dos alunos da Turma 3, no pré-teste, as crianças apresentavam repertório abaixo da média em habilidades sociais, exceto em um fator (para Alunos 7 e 8) ou dois fatores (Aluno 9). Em relação aos problemas de comportamento, todas as crianças apresentavam repertório acima da média (alta frequência), antes da intervenção. Na autoavaliação das crianças, os Alunos 7 e 8 foram os que melhor se avaliaram em habilidades sociais, com escores acima do percentil 50.

Para identificar com segurança as mudanças ocorridas entre pré e pós-teste com o SSRS-BR (2009), os dados foram analisados em relação às mudanças confiáveis e clinicamente significativas (Método JT). A Tabela 11 apresenta essas mudanças para os alunos das três turmas, na avaliação das professoras, pais e autoavaliação.

Tabela 11

Indicação dos alunos que apresentaram Mudança Positiva Confiável (MPC), Mudança Negativa Confiável (MNC) e Mudança Clinicamente Significativa () nos Escores Globais e Fatores de Habilidades Sociais e de Comportamentos Problemáticos, bem como na Competência Acadêmica, Conforme Avaliação da Professora, Pais, e Autoavaliação com o SSRS-BR dos Alunos da Turma 1, 2 e 3*

Avaliadores e Escores		MPC	MNC
P R O F E S S O R A	Geral de Habilidades Sociais	A6*; A7*	
	Responsabilidade/Cooperação	A4*; A6*	
	Asserção positiva	A6*; A7*	A5
	Autocontrole	A6*	
	Autodefesa	A6*	
	Cooperação com pares	A8*	
	Comportamentos Problemáticos	A4; A5; A6	A1
	Comportamentos Externalizantes	A4; A5	A1; A9
	Comportamentos Internalizantes	A4; A5	
	Competência Acadêmica	A1*; A4*; A5*; A6*; A7*; A8*	
P A I S	Geral de Habilidades Sociais	A5*; A7*; A8*; A9*	
	Cooperação	A4*; A6*; A7*; A8*; A9*	
	Amabilidade	A5*	
	Iniciativa/Desenvoltura social		
	Assertividade	A2; A5*	
	Autocontrole/Civilidade		A4
	Autocontrole passivo	A5*	
	Comportamentos Problemáticos	A5; A7; A8; A9	A3
	Hiperatividade	A5; A8; A9	A2; A3
	Comportamentos Externalizantes	A4; A7; A8	A3
Comportamentos Internalizantes	A5		
C R I A N Ç A S	Geral de Habilidades Sociais		
	Responsabilidade		
	Empatia		
	Assertividade		
	Autocontrole	A2*; A5*; A6*; A9*	
	Evitação de problemas		A9
	Expressão sentimento positivo		

Nota. A1 = Aluno 1; A2 = Aluno 2; A3 = Aluno 3; A4 = Aluno 4; A5 = Aluno 5; A6 = Aluno 6; A7 = Aluno 7; A8 = Aluno 8; A9 = Aluno 9.

Como pode ser observado na Tabela 11, houve muito mais mudança positiva confiável que piora após o programa de intervenção, como mudanças positivas para todos os alunos das Turmas 2 e 3 e para A1 e A2 da Turma 1. Algumas crianças apresentaram piora em habilidades sociais após a intervenção, na avaliação da professora (A5), na avaliação dos pais (A4) e na autoavaliação (A9) e piora (aumento) nos *Comportamentos problemáticos*, como é o caso de A1 e A9 na avaliação da professora e de A2 e A3, na avaliação dos pais.

De forma geral, na avaliação das professoras, o escore de habilidades sociais em que mais crianças tiveram mudanças positivas confiáveis (melhora confiável) com significância clínica foi *Escore global de habilidades sociais* (um aluno da Turma 2 e outro da Turma 3), *Responsabilidade/Cooperação* (dois alunos da Turma 2) e *Asserção positiva* (um aluno da Turma 2 e outro da Turma 3). Na avaliação dos *Comportamentos problemáticos*, somente P2 identificou melhora (redução) em todos seus alunos da Turma 2. Em *Competência Acadêmica*, A1 da Turma 1, todas as crianças da Turma 2 e A7 e A8 da Turma 3 apresentaram melhora confiável com significância clínica, após a intervenção, indicando que a melhora foi suficiente para classificá-los em um grupo funcional (significância clínica).

Na avaliação dos pais, o escore em que mais crianças apresentaram melhora confiável e significância clínica após a intervenção foi *Escore global de habilidades sociais* (um aluno da Turma 2 e todos da Turma 3), *Cooperação* (dois alunos da Turma 2 e todos da Turma 3) e *Assertividade* (um aluno da Turma 1, sem significância clínica e um do Turma 2). Em relação aos *Comportamentos problemáticos*, os pais dos alunos A4, A5, A7, A8 e A9 identificaram melhora confiável (redução) em alguma subescala. Na autoavaliação das crianças, houve melhora confiável com significância clínica apenas em *Autocontrole* para A2, A5, A6 e A9.

Sendo assim, de acordo com a Tabela 11, para a Turma 1, na avaliação de P1 nenhum aluno apresentou melhora confiável em habilidades sociais, após a intervenção. Apenas A1 apresentou melhora confiável e clinicamente significativa em *Competência Acadêmica*,

embora piora em *Comportamentos problemáticos*, destacando-se que este aluno já apresentava, antes da intervenção, um repertório acima da média em habilidades sociais na avaliação da professora, dos pais e autoavaliação. Na avaliação dos pais, o Aluno 3 apresentou piora em *Comportamentos problemáticos* e o Aluno 2 melhora em *Assertividade*.

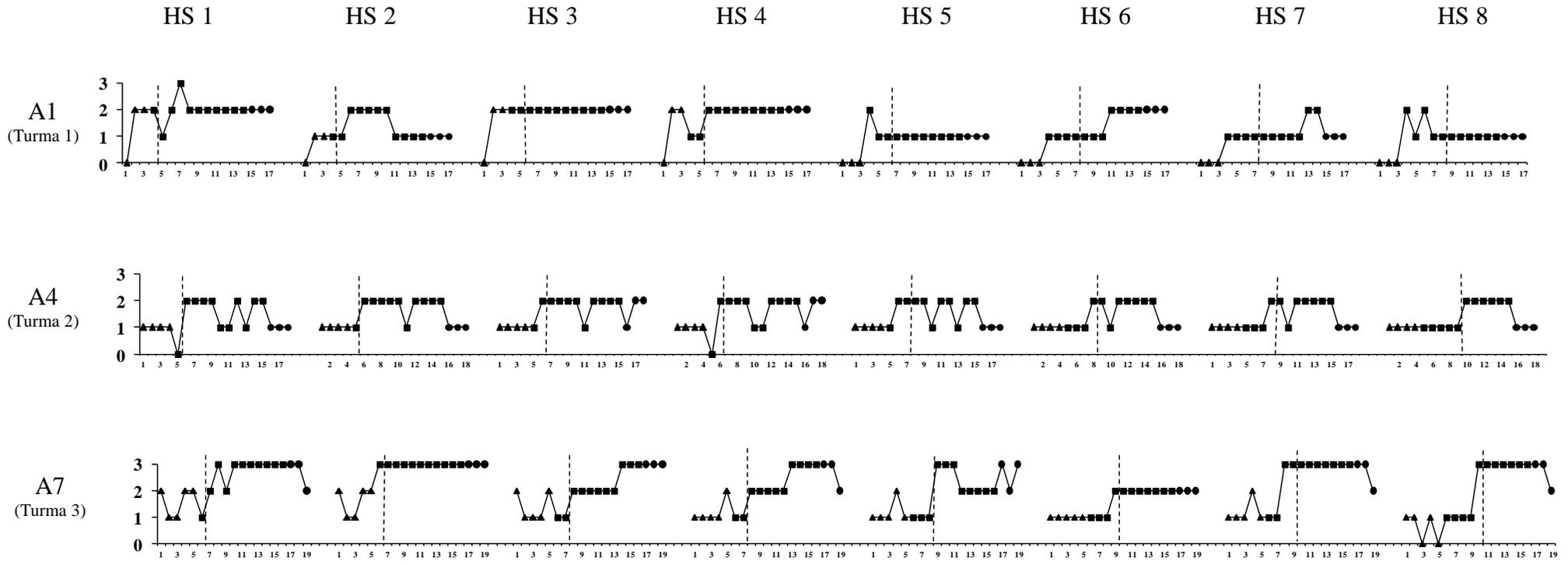
Em relação à Turma 2, na avaliação da professora, o Aluno 6, que tinha escores baixos no pré-teste, foi o que apresentou melhora confiável em quase todos os fatores de habilidades sociais, exceto em *Cooperação com pares*, após a intervenção. O Aluno 4 apresentou melhora confiável e clinicamente significativa somente em *Responsabilidade/Cooperação*. O Aluno 5, que no pré-teste era o que apresentava repertório mediano para a maioria dos fatores em habilidades sociais, apresentou piora na avaliação do professor. Na avaliação dos pais dos alunos da Turma 2, todas as crianças tiveram melhora confiável e clinicamente significativa em pelo menos um fator de habilidades sociais e duas crianças também tiveram redução em *Comportamentos problemáticos*. O Aluno 4 e 6 apresentaram melhora clinicamente significativa em *Cooperação* e o Aluno 5 no *Escore geral de habilidades sociais, Amabilidade, Assertividade e Autocontrole passivo*. Destaca-se que o Aluno 5 foi o que teve melhora em habilidades sociais e redução de problemas de comportamento em um maior número de fatores, sendo que no pré-teste era a criança com a maioria dos escores abaixo do percentil 50. Na autoavaliação, os Alunos 5 e 6 tiveram melhora confiável e clinicamente significativa em *Autocontrole*, destacando-se que os percentis deste escore no pré-teste estavam abaixo de 15.

De acordo com a Tabela 11, em relação aos alunos da Turma 3, na avaliação da professora, o Aluno 7 apresentou melhora confiável e clinicamente significativa no *Escore global de habilidades sociais* e em *Asserção positiva* e o Aluno 8 em *Cooperação com pares*. Destaca-se que o Aluno 7 era o que apresentava no pré-teste repertório acima da média em habilidades sociais e abaixo da média em problemas de comportamento. Além disto, somente

essas duas crianças apresentaram melhora confiável e clinicamente significativa em *Competência Acadêmica*. Na avaliação dos pais, todas as crianças tiveram melhora confiável e clinicamente significativa no *Escore global de habilidades sociais* e em *Cooperação* e redução confiável em *Comportamentos problemáticos*, em pelo menos um fator, após a intervenção. Na autoavaliação, somente o Aluno 9 apresentou melhora confiável (*Autocontrole*), destacando-se que no pré-teste foi o único que não se avaliou com repertório acima da média em habilidades sociais.

(2.2) Avaliação da qualidade das habilidades sociais com as FCHS e FCHS-P

A apresentação, em Figuras, da avaliação da qualidade das habilidades sociais das crianças pela professora foi dividida em dois blocos. O primeiro bloco foi composto pelas primeiras oito habilidades sociais ensinadas no programa de intervenção e, o segundo bloco, por seis habilidades sociais, sendo que neste último estão somente as assertivas. A fim de se comparar o desempenho de cada participante em função do momento em que recebeu a intervenção (diferença entre turmas), cada Figura terá a apresentação dos gráficos de todos os participantes em uma sequência fixa que contemplará um aluno da Turma 1, seguido por um da Turma 2 e, por fim, outro da Turma 3. As Figuras 4, 5 e 6 ilustram a avaliação das professoras em termos da melhoria da qualidade antes, durante e após a intervenção para o primeiro bloco de habilidades sociais (oito habilidades sociais) ensinadas aos alunos das três turmas.



Nota. A = aluno; HS 1 = Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade; HS 2 = Responder perguntas; HS 3 = Esclarecer dúvidas; HS 4 = Pedir ajuda; HS 5 = Pedir desculpas; HS 6 = Elogiar; HS 7 = Agradecer um elogio; HS 8 = Consolar colega

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	■ = Intervenção
2 = Grande melhora	● = Avaliações de pós-teste
3 = Competente	Linha tracejada = Ensino da HS

Figura 4. Avaliação da qualidade, segundo o professor, das primeiras oito habilidades sociais ensinadas ao alunos A1, A4 e A7, um de cada turma.

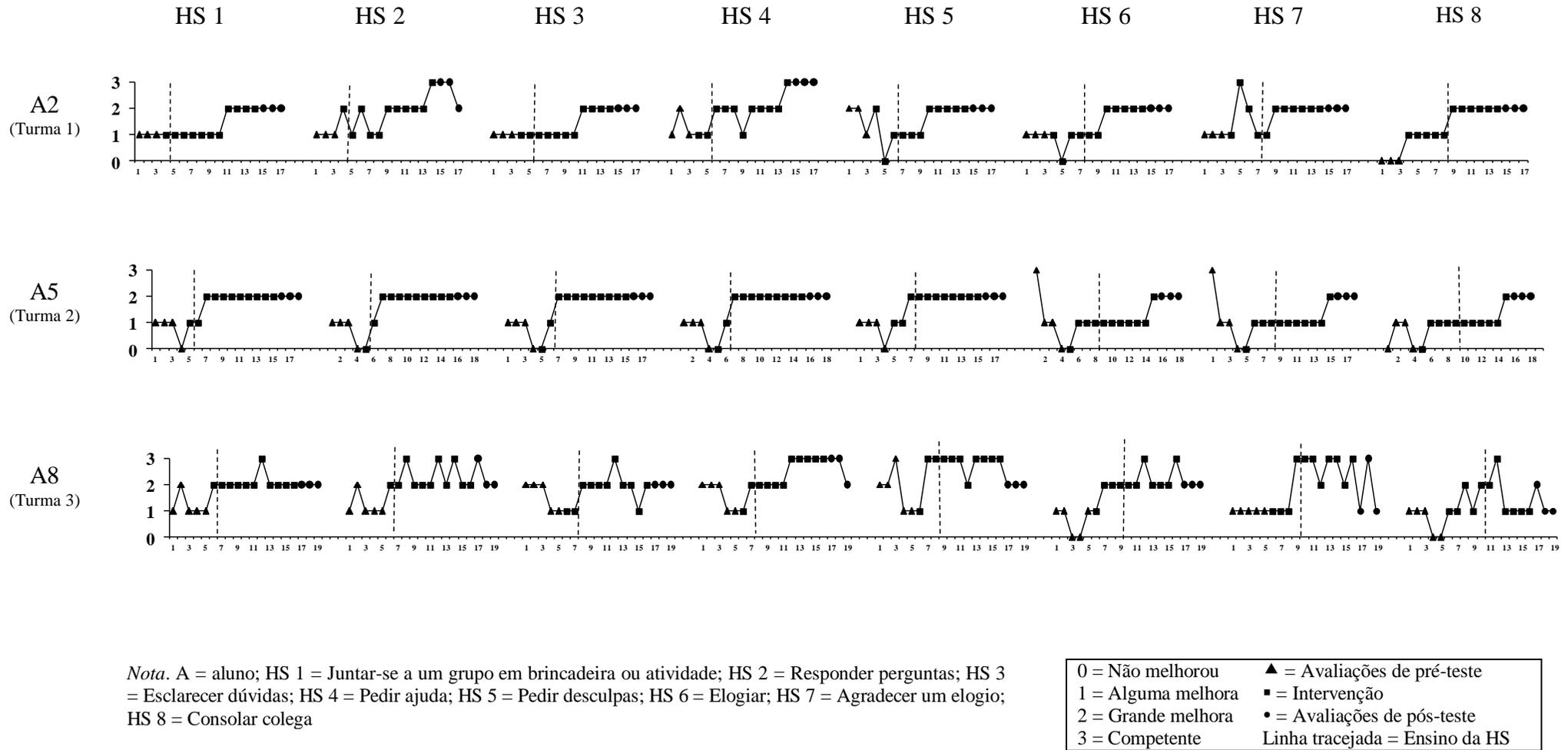


Figura 5. Avaliação da qualidade, segundo o professor, das primeiras oito habilidades sociais ensinadas aos alunos A2, A5 e A8, um de cada turma.

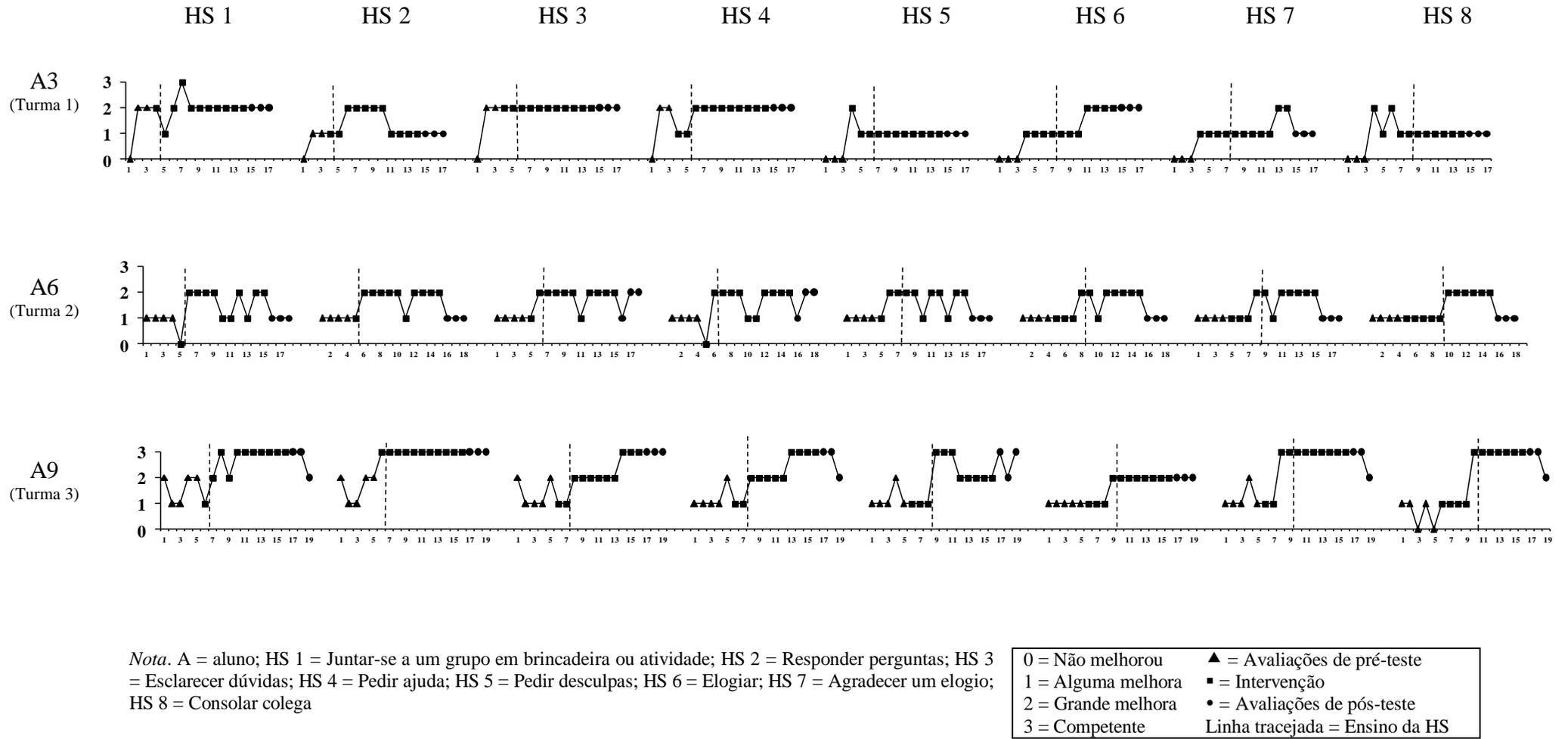


Figura 6. Avaliação da qualidade, segundo o professor, das primeiras oito habilidades sociais ensinadas aos alunos A3, A6 e A9, um de cada turma.

Na Figura 4, nota-se que somente após a intervenção, nos diferentes momentos para cada aluno, é que houve alteração na qualidade para a maioria das habilidades sociais ensinadas. O mesmo pode ser observado nas Figuras 5 e 6.

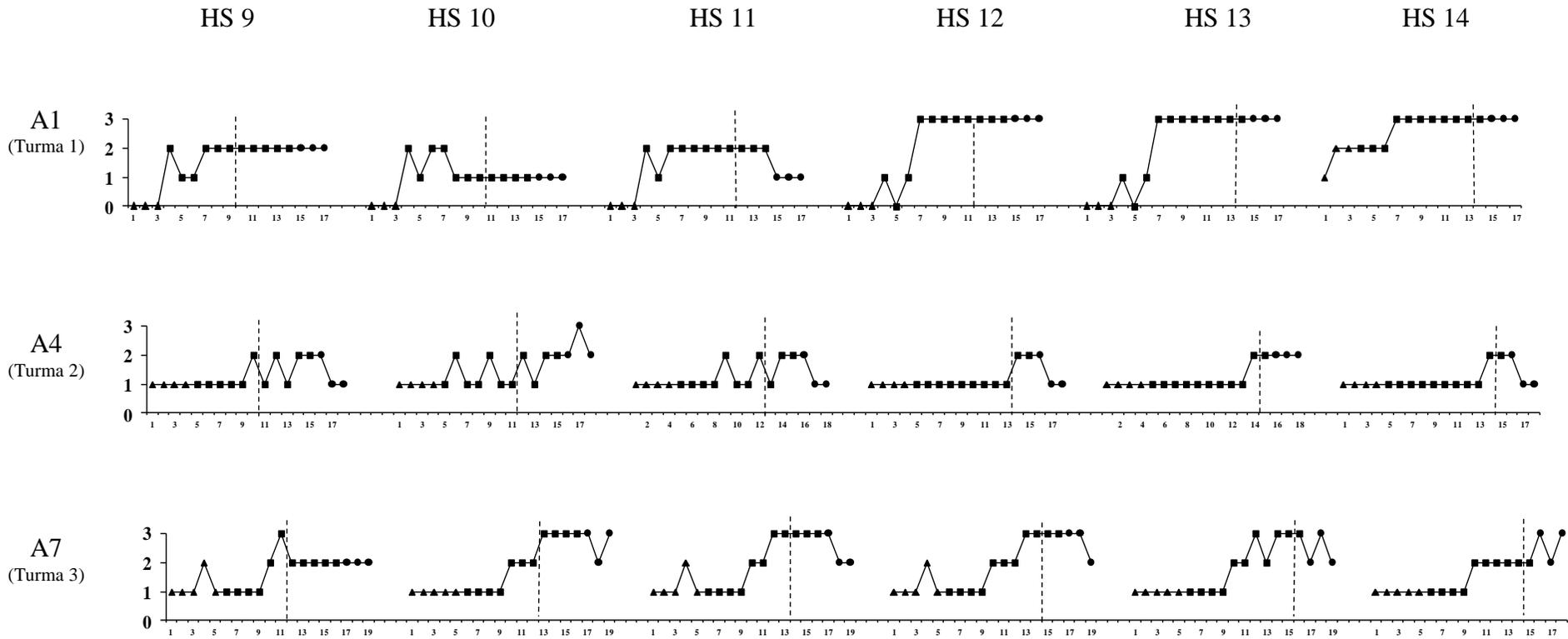
Considerando o momento em cada turma recebeu a intervenção, nas Figuras 4, 5 e 6 é possível verificar para essas primeiras oito habilidades ensinadas, nas avaliações de pré-teste, quase todos os alunos já apresentaram melhora, na avaliação das professoras, exceto que para alguns alunos o escore das avaliações de pré-teste foi 0 (nenhuma melhora), como é caso de A6 em todas as habilidades sociais, para A1 que em *Pedir Desculpas*, *Elogiar*, *Agradecer um elogio* e *Consolar colega* e A2 e A9 em *Consolar colega*. Antes da intervenção na habilidade específica, A1, A2, A3, A4, A7, A8 e A9 já apresentaram algum progresso em relação às sucessivas avaliações das habilidades sociais. Esse dado é coerente com a avaliação da professora, que antes da intervenção em uma habilidade social específica e com a intervenção já em curso para outras habilidades, identificou melhora na qualidade em comparação às avaliações de pré-teste, como ocorreu em sete habilidades sociais para A8, seis habilidades para A3, A6 e A9, em cinco habilidades sociais para A4 e quatro para A1 e A5.

A medida em que se ensinava cada uma das habilidades sociais, a qualidade se manteve ou melhorou para a maioria dos participantes, principalmente para A1, A4, A5, A7 e A8. Também ocorreram oscilações com queda da qualidade das habilidades sociais, principalmente para A4, A8 e A9. As habilidades sociais em que ocorreram mais quedas durante a intervenção foram: *Responder perguntas*, *Pedir desculpas*, *Elogiar* e *Agradecer elogios*, todas com três ocorrências e *Esclarecer dúvidas* e *Consolar colega* com duas 2 ocorrências entre os participantes.

Nas avaliações após o término do programa de intervenção (seguimento), a qualidade da maioria das habilidades sociais se manteve, porém A4, A7, A8, A9 e A1 (em uma única habilidade social cada um deles) apresentaram queda em alguma avaliação de pós-teste. Esse

dado sugere que, em relação às habilidades sociais específicas em que isto ocorreu, poderiam ser necessárias mais sessões de intervenção para manter o desempenho.

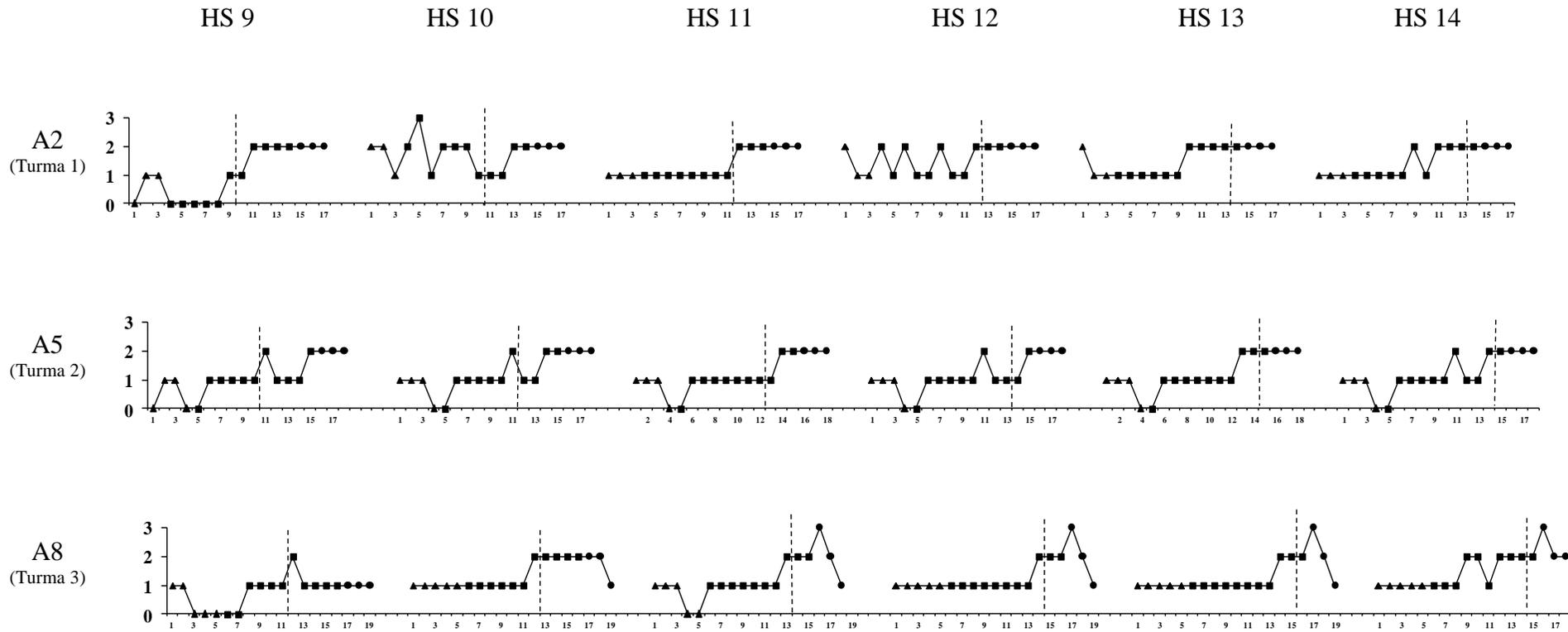
As Figuras 7, 8 e 9 ilustram o desempenho dos participantes segundo avaliação das professoras em termos da melhoria da qualidade antes, durante e após a intervenção para as habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos das três turmas.



Nota. A = aluno; HS 9 = Ignorar gozações; HS 10 = Demonstrar espírito esportivo; HS 11 = Mediar conflitos; HS 12 = Resistir às pressões; HS 13 = Defender-se de acusações injustas; HS 14 = Defender o colega.

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	■ = Intervenção
2 = Grande melhora	● = Avaliações de pós-teste
3 = Competente	— = Linha tracejada = Ensino da HS

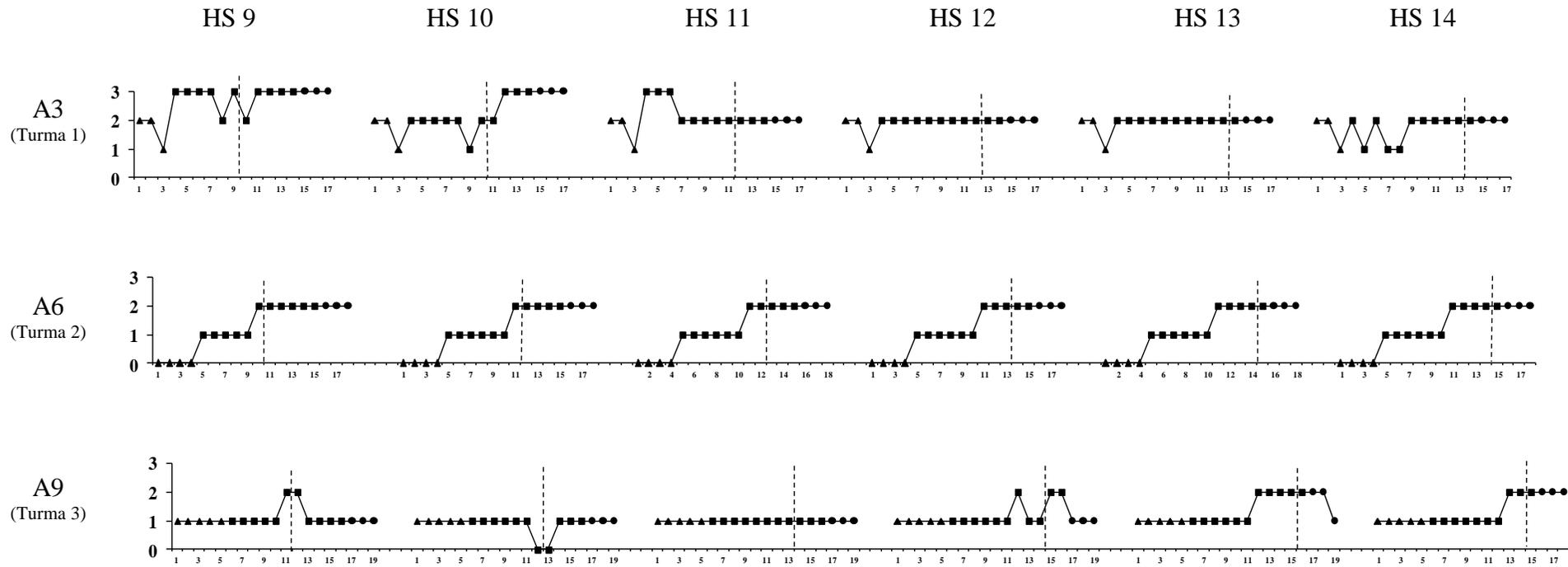
Figura 7. Avaliação da qualidade, segundo as professoras, das habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos A1, A4 e A7, um de cada turma.



Nota. A = aluno; HS 9 = Ignorar gozações; HS 10 = Demonstrar espírito esportivo; HS 11 = Mediar conflitos; HS 12 = Resistir às pressões; HS 13 = Defender-se de acusações injustas; HS 14 = Defender o colega.

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	■ = Intervenção
2 = Grande melhora	● = Avaliações de pós-teste
3 = Competente	Linha tracejada = Ensino da HS

Figura 8. Avaliação da qualidade, segundo as professoras, das habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos A2, A5 e A8, um de cada turma.



Nota. A = aluno; HS 9 = Ignorar gozações; HS 10 = Demonstrar espírito esportivo; HS 11 = Mediar conflitos; HS 12 = Resistir às pressões; HS 13 = Defender-se de acusações injustas; HS 14 = Defender o colega.

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	■ = Intervenção
2 = Grande melhora	● = Avaliações de pós-teste
3 = Competente	Linha tracejada = Ensino da HS

Figura 9. Avaliação da qualidade, segundo as professoras, das habilidades sociais assertivas ensinadas aos alunos A3, A6 e A9, um de cada turma.

Na Figura 7, pode se observar que a introdução da intervenção, em diferentes momentos para cada aluno em função da turma, alterou a qualidade para a maioria das habilidades sociais ensinadas. O mesmo pode ser observado nas Figuras 8 e 9.

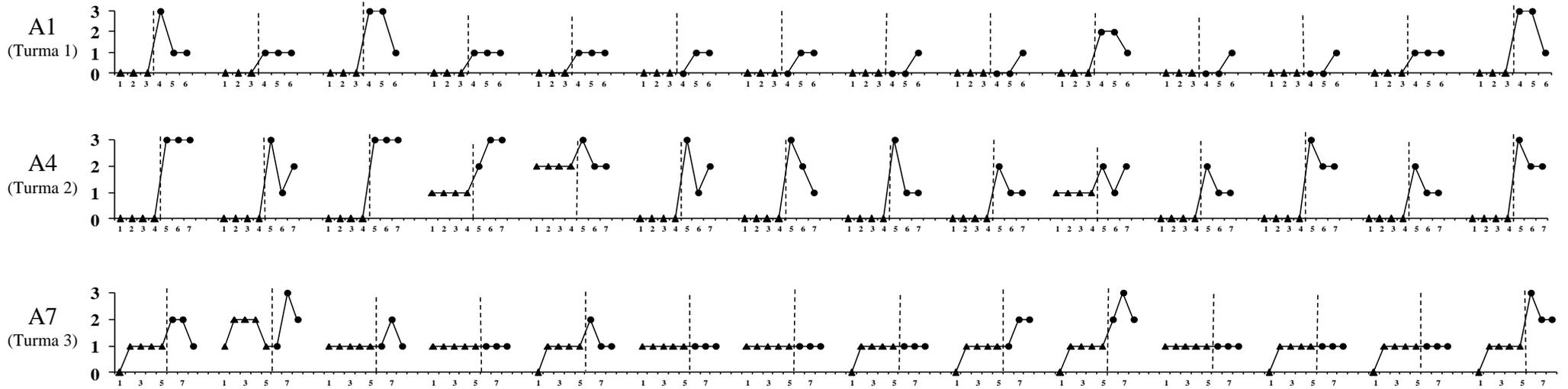
Segundo as Figuras 7, 8 e 9, nas avaliações de pré-teste, os escores para a maioria dos participantes girou em torno de 0 e 1, sendo que foi 0 em *Ignorar gozações* para A1, A6 e A8, em pelo menos três avaliações de pré; 0 em todas as habilidades sociais de A6 e 0 também em *Mediar conflitos* para A1. Nas avaliações de pré-teste, as professoras já detectaram melhora na maioria das habilidades sociais assertivas para A2, A3, A4, A5, A7, A8 e A9. Também houve melhora antes mesmo da intervenção específica de uma habilidade, em relação ao pré-teste, em todas as habilidades sociais para A1, A6, A7 e A8 e em quatro habilidades sociais para A2 e A9, três habilidades para A4 e A5 e em duas para A3.

Observa-se que houve melhora da qualidade das habilidades sociais assertivas após o ensino de cada uma das habilidades, considerando os diferentes momentos de aplicação do programa, em comparação com as avaliações de pré-teste, na avaliação das professoras. Após o ensino de cada habilidade social específica, esta se manteve com a mesma avaliação de qualidade pelas professoras ou melhorou, principalmente para A1, A2, A3, A6, A7 e A8. Alguns alunos (A4, A5 e A9) foram avaliados como tendo oscilações na qualidade das habilidades sociais, após a intervenção, sendo que as habilidades nas quais os participantes mais oscilaram foram a *Ignorar gozações*, *Demonstrar espírito esportivo* e *Mediar conflitos*. Destaca-se que após a intervenção, A1 foi avaliado como "competente" em *Resistir às pressões*, *Defender-se de acusações injustas* e *Defender o colega*.

Nas avaliações após o término de todo o programa de intervenção, a maioria dos participantes mantiveram a qualidade da habilidade social ensinada, porém A4, A7, A8, A9 e A1 (em *Mediar conflitos*) apresentaram quedas em pelo menos uma das avaliações. As habilidades sociais em que os participantes apresentaram mais quedas ao término da

intervenção foram *Mediar conflitos* (quatro alunos), *Resistir às pressões* (quatro alunos), *Demonstrar espírito esportivo* (três alunos), *Defender-se de acusações injustas* (três alunos), *Defender o colega* (três alunos) e *Ignorar gozações* (um aluno), indicando que podem ser habilidades que requerem mais sessões de intervenção. Os dados da avaliação do progresso das habilidades sociais, antes e após a intervenção, segundo avaliação dos pais, dos alunos das três turmas estão representados nas Figura 10, 11 e 12.

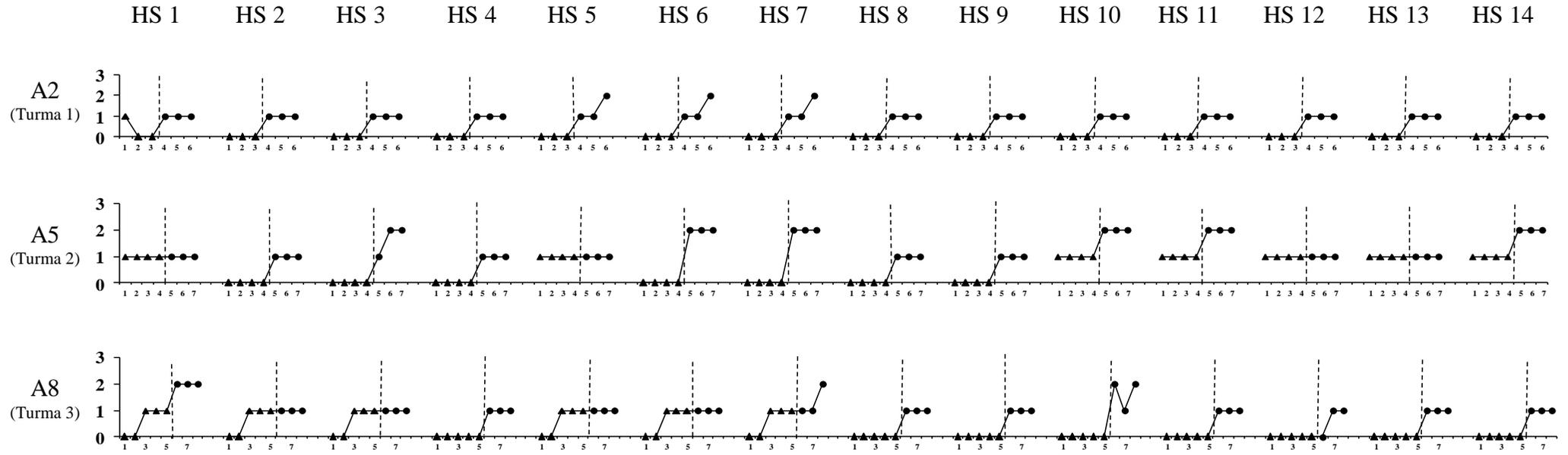
HS 1 HS 2 HS 3 HS 4 HS 5 HS 6 HS 7 HS 8 HS 9 HS 10 HS 11 HS 12 HS 13 HS 14



Nota. HS 1 = Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade; HS 2 = Responder perguntas; HS 3 = Esclarecer dúvidas; HS 4 = Pedir ajuda; HS 5 = Pedir desculpas; HS 6 = Elogiar; HS 7 = Agradecer um elogio; HS 8 = Consolar colega; HS 9 = Ignorar gozações; HS 10 = Demonstrar espírito esportivo; HS 11 = Mediar conflitos; HS 12 = Resistir às pressões; HS 13 = Defender-se de acusações injustas; HS 14 = Defender o colega.

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	● = Avaliações de pós-teste
2 = Grande melhora	Linha tracejada = Intervenção
3 = Competente	

Figura 10. Avaliação da qualidade, segundo os pais, das habilidades sociais ensinadas aos alunos A1, A4 e A7, um de cada turma.

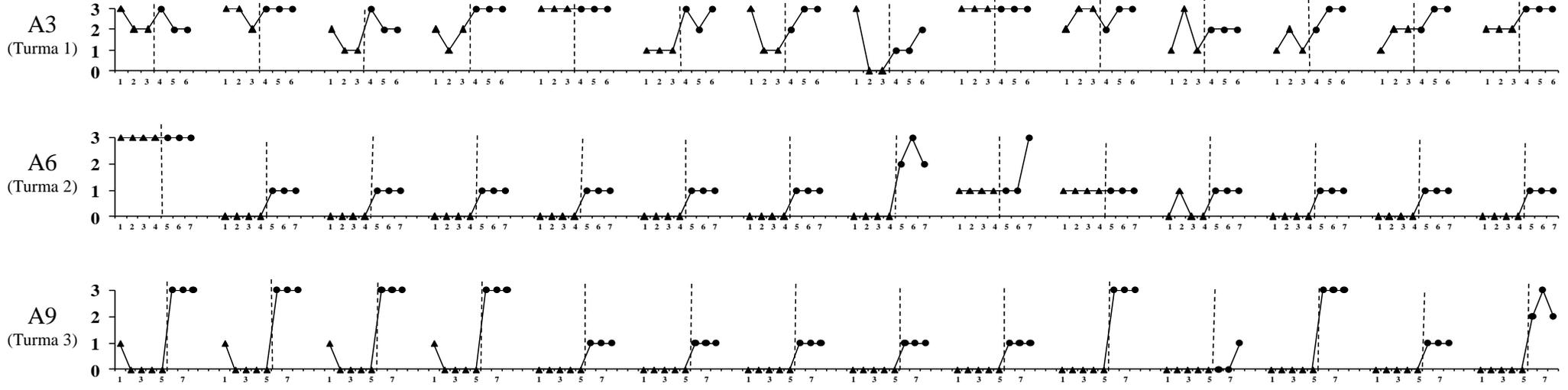


Nota. HS 1 = Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade; HS 2 = Responder perguntas; HS 3 = Esclarecer dúvidas; HS 4 = Pedir ajuda; HS 5 = Pedir desculpas; HS 6 = Elogiar; HS 7 = Agradecer um elogio; HS 8 = Consolar colega; HS 9 = Ignorar gozações; HS 10 = Demonstrar espírito esportivo; HS 11 = Mediar conflitos; HS 12 = Resistir às pressões; HS 13 = Defender-se de acusações injustas; HS 14 = Defender o colega.

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	● = Avaliações de pós-teste
2 = Grande melhora	— = Linha tracejada = Intervenção
3 = Competente	

Figura 11. Avaliação da qualidade, segundo os pais, das habilidades sociais ensinadas aos alunos A2, A5 e A8, um de cada turma.

HS 1 HS 2 HS 3 HS 4 HS 5 HS 6 HS 7 HS 8 HS 9 HS 10 HS 11 HS 12 HS 13 HS 14



Nota. HS 1 = Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade; HS 2 = Responder perguntas; HS 3 = Esclarecer dúvidas; HS 4 = Pedir ajuda; HS 5 = Pedir desculpas; HS 6 = Elogiar; HS 7 = Agradecer um elogio; HS 8 = Consolar colega; HS 9 = Ignorar gozações; HS 10 = Demonstrar espírito esportivo; HS 11 = Mediar conflitos; HS 12 = Resistir às pressões; HS 13 = Defender-se de acusações injustas; HS 14 = Defender o colega.

0 = Não melhorou	▲ = Avaliações de pré-teste
1 = Alguma melhora	● = Avaliações de pós-teste
2 = Grande melhora	— = Linha tracejada = Intervenção
3 = Competente	

Figura 12. Avaliação da qualidade, segundo os pais, das habilidades sociais ensinadas aos alunos A3, A6 e A9, um de cada turma.

De acordo com as Figuras 10, 11 e 12, os pais das crianças A1, A2, A9 não identificaram qualquer melhora nas habilidades sociais, antes da intervenção. Para A4, A5 e A6 não foi identificada melhora pelos pais nas habilidades de *Responder perguntas*, *Esclarecer dúvidas*, *Elogiar*, *Agradecer elogio*, *Consolar colega*, *Mediar conflitos* e *Defender colega*. Já os pais dos alunos A3, A5, A6, A7, A8 já detectaram melhora ainda nas avaliações de pré-teste. A6 já foi avaliado no pré como "*competente*" pelos pais em *Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade*

Após a intervenção, os pais identificaram melhora para todos os participantes. Especificamente, na avaliação dos pais A1 melhorou a qualidade das habilidades sociais na última avaliação do pós em várias habilidades sociais, sendo que a melhora mais marcante foi em *Esclarecer dúvidas* e *Defender colega*. Alguns participantes tiveram quedas na avaliação da qualidade das habilidades sociais, após a intervenção, como A4 que apresentou declínio nas últimas duas avaliações de pós, A7 com quedas em *Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade*, *Responder perguntas*, *Esclarecer dúvidas* e *Demonstrar espírito esportivo*. Destaca-se que A9 que obteve o escore "*competente*", na avaliação dos pais para várias habilidades sociais e A6 em uma avaliação da pós em *Consolar colega* e em *Ignorar gozações*. Alguns alunos foram avaliados pelos pais no pós como no pré-teste, tal como A7 em *Pedir ajuda*, *Elogiar*, *Agradecer um elogio* e *Mediar conflitos*, A5 em *Pedir desculpas*, *Defender-se de acusações injustas* e *Defender colega*, A3 em *Pedir desculpa*, *Ignorar gozações* e *Demonstrar espírito esportivo* e A6 em *Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade* e *Demonstrar espírito esportivo*.

(3) Avaliação da integridade da intervenção, em sua dimensão de aderência

Anterior às análises, a concordância entre os juízes foi verificada para todas as sessões avaliadas de cada turma (Anexo P) e ficou acima de 80%, tal como recomendado por Cozby

(2003). A porcentagem de itens implementados em cada sessão, conforme planejado, para cada professora em sua turma específica, está apresentada na Tabela 12. Ressalta-se que foram considerados apenas os itens em que houve concordância entre os dois juízes.

Tabela 12

Porcentagem de Itens Implementados nas Sessões de Intervenção Avaliadas de Cada Professora em sua Respectiva Turma

Sessão avaliada	Porcentagem de itens implementados na intervenção		
	Turma 1 Professora 1	Turma 2 Professora 2	Turma 3 Professora 1
5 ^a	82,4	68,0	82,4
6 ^a	83,5	76,2	91,7
7 ^a	82,4	73,0	88,6
8 ^a	80,4	79,3	86,5
10 ^a	84,5	78,3	86,5
11 ^a	81,8	79,8	77,2
Média	82,5	75,7	85,4

Como pode ser observado na Tabela 12, a média de integridade da intervenção ficou acima de 82% para P1 e 75% para P2. A P1 implementou mais itens em cada intervenção comparativamente à P2. Considerando que P1 aplicou o programa de intervenção por duas vezes, uma em cada turma, verifica-se na segunda aplicação (Turma 3) mais itens foram contemplados como o planejado em comparação com a primeira aplicação (Turma 1), exceto para a sessão 11.

Considerando a média de 82,5% de itens implementados na primeira aplicação da P1 para a Turma 1, pode-se analisar quais foram os mais frequentes, no geral. Considerando todas as sessões analisadas, quase todos os itens da Atividade de Aquecimento, da Análise da situação apresentada da vinheta e da Atividade Final foram implementados pela P1 na aplicação do programa para a Turma 1. Os itens que foram implementados em todas as sessões foram: *Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com*

cabeça); Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (*contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade*) em relação aos verbais e Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (*volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas*) em relação aos verbais. Destaca-se que a sexta sessão foi a que teve um maior número de itens implementados (90) por P1.

Na implementação do programa pela P2 a Turma 2, o maior número de itens implementados em todas as sessões pertenciam à Retomada da tarefa de casa e Atividade de Aquecimento. Os itens que foram implementados em todas as sessões foram: *Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)*; Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (*contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade*) em relação aos verbais e Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (*volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas*) em relação aos verbais. A sessão que teve a implementação de um maior número de itens (133) foi a 11, considerando que nesta houve a apresentação de duas vinhetas de vídeo e, portanto, envolveu um maior número de itens, sendo 154 no total.

Para a Turma 3, a P1 implementou quase todos os itens na Retomada da tarefa de casa, na Atividade de Aquecimento, na Análise da situação apresentada da vinhetas, na Análise da reação passiva, agressiva e habilidosa e na Atividade Final. Poucos itens não foram implementados e serão discutidos a seguir. A quinta sessão foi a que teve um maior número de itens implementados pela P1, sendo 149 num total de 154, visto que a sessão envolvia a apresentação de duas vinhetas de vídeo.

Como a maioria dos itens foram implementados em todas as sessões (Tabela 12), será descrito também quais itens não foram implementados para cada professora. Os itens que não foram contemplados nas sessões avaliadas por P1 quando conduziu o programa para a Turma 1 estão dispostos na Tabela 13.

Tabela 13

Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 1 para a Turma 1

Itens não contemplados na intervenção	Sessões					
	5	6	7	8	10	11
Arranja ambiente antes da sessão			X	X	X	X
Retoma sessão anterior e/ou habilidades sociais já ensinadas		X		X	X	X
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante retomada da tarefa	X			X	X	X
Utiliza expressões de civilidade na retomada da tarefa de casa						X
Faz perguntas para crianças específicas na retomada da tarefa			X			X
Apresenta consequências positivas imediatas para as respostas e comportamentos adequados durante AA			X	X		
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AA		X	X	X	X	X
Pergunta sobre a descrição da situação apresentada na vinheta					X	
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da situação da vinheta			X	X	X	X
Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na reação passiva						X
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação passiva		X		X		X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação passiva	X	X				X
Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação passiva da vinheta	X			X		X
Pergunta sobre as consequências da reação passiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos	X			X		X
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem durante discussão reação passiva	X					X
Estimula a participação de todas as crianças na discussão da reação passiva						X
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação passiva	X				X	X
Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na reação passiva						X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação agressiva da vinheta	X					X
Pergunta sobre as consequências da reação agressiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos	X					X
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem na discussão da reação agressiva	X					X
Chama crianças pelo nome na discussão da reação agressiva	X					
Faz perguntas para crianças específicas na reação agressiva	X					
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação agressiva			X			X
Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na reação habilidosa				X		
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação habilidosa da vinheta	X				X	X
Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação habilidosa da vinheta	X					
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem durante discussão da reação habilidosa			X			
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação habilidosa da vinheta	X		X			X
Apresenta instruções claras sobre a AF						X
Faz perguntas para crianças específicas durante AF				X		X

Nota. AA = Atividade de aquecimento; AF = Atividade Final

Cont. Tabela 13

Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 1 para a Turma 1

Itens não contemplados na intervenção	Sessões					
	5	6	7	8	10	11
Apresenta consequências positivas imediatas para as respostas e comportamentos adequados durante AF						X
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AF	X	X	X	X	X	X
Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AF		X				X
Lê a tarefa de casa para as crianças					X	X
Oferece instruções adicionais sobre a tarefa de casa					X	X
Verifica dúvidas em relação à tarefa de casa		X	X	X	X	X
TOTAL DE ITENS NÃO IMPLEMENTADOS	15	7	10	13	12	30

Nota. AA = Atividade de aquecimento; AF = Atividade Final

Como pode ser verificado na Tabela 13, a sessão 11 (Defender-se de acusações injustas e Defender o colega) foi a que apresentou maior número de itens não implementados pela P1 na condução do programa para a Turma 1. A sessão que apresentou poucos itens não implementados foi a sétima (Ignorar gozações).

Os itens que apresentaram menor implementação (em 4 ou mais sessões) foram: Arranjar ambiente; Retomar sessão anterior e/ou habilidades já ensinadas; Ignorar comportamentos inadequados na Atividade de Aquecimento, na apresentação da situação da vinheta, na discussão das reações passiva, agressiva e habilidosa e na Atividade Final; Verificar dúvidas em relação à tarefa de casa. Destaca-se que o item *Ignorar comportamentos inadequados* não ocorreu em qualquer sessão na Atividade Final.

É possível observar que a maior concentração de itens não implementados foi na discussão da reação passiva e da habilidosa e nas instruções da tarefa de casa (sessões 5 e 11) e na Atividade Final (sessão 11). Os itens que não foram contemplados nas sessões por P2 para a Turma 2 estão dispostos na Tabela 14.

Tabela 14

Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 2 para a Turma 2

Itens não contemplados na intervenção	Sessões					
	5	6	7	8	10	11
Arranja ambiente antes da sessão	X				X	X
Retoma sessão anterior e/ou habilidades sociais já ensinadas		X				
Apresenta consequências positivas imediatas para as respostas e comportamentos adequados tanto pela execução como relato da tarefa de casa		X				
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante retomada da tarefa		X	X	X	X	X
Utiliza expressões de civilidade na AA	X	X	X	X	X	
Estimula a participação de todas as crianças na AA					X	
Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AA		X		X		
Apresenta consequências positivas imediatas para as respostas e comportamentos adequados durante AA					X	
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AA	X		X		X	X
Analisa a situação apresentada na vinheta com as crianças						
Pergunta sobre a descrição da situação apresentada na vinheta	X				X	
Pergunta sobre os sentimentos dos envolvidos na situação apresentada na vinheta	X		X		X	X
Pergunta sobre se alguém já passou pela mesma situação da vinheta	X	X	X		X	X
Chama crianças pelo nome durante vinheta da situação	X	X			X	
Faz perguntas para crianças específicas durante vinheta da situação	X	X			X	
Estimula a participação de todas as crianças na discussão da situação da vinheta	X				X	
Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)	X				X	
Apresenta consequências positivas imediatas para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da situação da vinheta	X				X	
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da situação da vinheta			X			
Analisa a reação passiva da vinheta de vídeo com as crianças				X		
Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na passiva						X
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação passiva			X	X		X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação passiva da vinheta			X			X
Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação passiva da vinheta	X					X
Pergunta sobre as consequências da reação passiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos	X	X		X	X	X
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem na reação passiva	X	X	X	X		X
Chama crianças pelo nome durante discussão da reação passiva	X	X				
Faz perguntas para crianças específicas na discussão da reação passiva		X				
Apresenta consequências positivas imediatas para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da reação passiva da vinheta					X	
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação passiva da vinheta		X	X	X	X	
Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na agressiva				X		
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação agressiva		X	X			X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação agressiva da vinheta		X	X		X	X
Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação agressiva da vinheta			X	X		

Nota. AA = Atividade de aquecimento; AF = Atividade Final

Cont. Tabela 14

Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 2 para a Turma 2

Itens não contemplados na intervenção	Sessões					
	5	6	7	8	10	11
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem na reação agressiva		X	X			X
Chama crianças pelo nome durante discussão da reação agressiva		X				
Faz perguntas para crianças específicas durante discussão da reação agressiva		X				
Ignora respostas e comportamentos inadequados na discussão da agressiva	X	X	X	X		
Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na habilidosa				X		
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação habilidosa	X	X	X	X		X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação habilidosa da vinheta	X	X	X	X		X
Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação habilidosa da vinheta	X					X
Pergunta sobre as consequências da reação habilidosa da vinheta para a personagem e para os envolvidos	X	X	X	X		X
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem na reação habilidosa	X		X			X
Faz perguntas para crianças específicas na discussão da reação habilidosa			X			
Estimula a participação de todas as crianças na discussão da reação habilidosa	X					
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação habilidosa da vinheta			X			X
Apresenta instruções claras sobre a AF				X		
Estimula a participação de todas as crianças na AF						X
Faz perguntas para crianças específicas durante a AF				X		
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AF		X	X	X	X	
Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AF		X	X		X	X
Lê a tarefa de casa para as crianças				X	X	
Oferece instruções adicionais sobre a tarefa de casa	X		X	X	X	
Verifica dúvidas em relação à tarefa de casa	X		X	X	X	
Solicita que as crianças respondam a avaliação da sessão	X		X	X		
TOTAL DE ITENS NÃO IMPLEMENTADOS	25	24	26	22	23	21

Nota. AA = Atividade de aquecimento; AF = Atividade Final

De acordo com a Tabela 14, a P2 implementou menos itens na sétima sessão (Ignorar gozações) e houve menor número de itens não implementados na sessão 11 (Defender-se de acusações injustas e Defender o colega). Alguns itens não foram implementados em cinco (83%) ou quatro (66%) sessões analisadas tais como: *Ignorar comportamentos inadequados* na retomada da tarefa de casa, na Atividade de Aquecimento, na reação passiva, na reação agressiva e na Atividade Final; *Utilizar expressões de civilidade* na retomada da tarefa de casa; *Perguntar sobre sentimentos dos personagens* na situação da vinheta e na reação

passiva; *Perguntar se alguém já passou pela mesma situação da vinheta*; *Perguntar sobre as consequências* da reação passiva e da reação habilidosa; *Solicitar melhora de desempenho na discussão da reação passiva*; *Perguntar se alguém já se comportou da mesma forma* que na reação agressiva e na habilidosa; *Retomar pontos discutidos na sessão ao final da Atividade Final*; *Oferecer instruções adicionais sobre a tarefa de casa* e *Verificar dúvidas na tarefa de casa*.

Como pode ser observado, o item *Ignorar comportamentos inadequados* foi o menos implementado nas sessões de intervenção e não o foi em diferentes momentos da sessão (tarefa de casa, Atividade de aquecimento, na discussão da reação passiva e agressiva e na Atividade Final). Os itens *Perguntar sobre sentimentos dos personagens* e *Perguntar se alguém já se comportou da mesma forma* também não foram implementados em um maior número de sessões com maior frequência, respectivamente, na discussão da situação da vinheta e da reação passiva e, na discussão da reação agressiva e da reação habilidosa.

Considerando o conjunto das sessões, nota-se que mais itens não foram implementados na discussão da reação passiva e da habilidosa. Especificamente, na quinta sessão (Elogiar objeto do colega e Agradecer elogios) mais itens não foram implementados na discussão da situação da vinheta e na discussão da reação habilidosa; na sexta sessão (Consolar colega) isto ocorreu na discussão da reação agressiva; na sétima sessão (Ignorar gozações), na discussão da reação habilidosa; na oitava sessão (Demonstrar espírito esportivo), nas instruções sobre nova tarefa de casa; na sessão 10 (Resistir à pressão do grupo), na discussão da situação da vinheta e, por fim, na sessão 11 (Defender-se de acusações injustas e Defender o colega) na discussão da reação passiva e habilidosa.

Os itens não contemplados por P1 na condução do programa para a Turma 3 estão apresentados na Tabela 15.

Tabela 15

Itens Não Implementados em Cada Sessão de Intervenção pela Professora 1 para a Turma 3

Itens não contemplados na intervenção	Sessões					
	5	6	7	8	10	11
Arranja ambiente antes da sessão	X					
Retoma sessão anterior e/ou habilidades sociais já ensinadas			X	X		X
Ignora respostas e comportamentos inadequados na retomada da tarefa		X	X	X		X
Utiliza expressões de civilidade na AA	X	X		X		X
Faz perguntas para crianças específicas na AA				X		
Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AA				X		
Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça) na AA			X			
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AA	X	X	X	X	X	X
Pergunta sobre os sentimentos dos envolvidos na situação apresentada na vinheta					X	X
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da situação da vinheta	X	X	X	X	X	X
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação passiva						X
Pergunta sobre as consequências da reação passiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos				X	X	X
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem na reação passiva					X	X
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação passiva da vinheta		X	X	X	X	X
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação agressiva						X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação agressiva da vinheta					X	X
Pergunta sobre as consequências da reação agressiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos					X	X
Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem na reação agressiva				X		
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação agressiva		X	X	X	X	X
Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação habilidosa						X
Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação habilidosa da vinheta		X		X		
Pergunta sobre as consequências da reação habilidosa da vinheta para a personagem e para os envolvidos						X
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação habilidosa da vinheta		X	X	X	X	X
Apresenta instruções claras sobre a AF				X		
Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AF	X	X	X	X	X	X
Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AF			X		X	
Oferece instruções adicionais sobre a tarefa de casa			X			
Verifica dúvidas em relação à tarefa de casa			X	X		
TOTAL DE ITENS NÃO IMPLEMENTADOS	5	9	12	16	13	18

Nota. AA = Atividade de aquecimento; AF = Atividade Final

Como pode ser observado na Tabela 15, na condução do programa por P1 para a Turma 3, a sessão 11 (Defender-se de acusações injustas e Defender o colega) foi a que teve maior número de itens não implementados e a quinta sessão (Elogiar objeto do colega e Agradecer elogios) a que teve poucos itens não implementados. O item que foi menos implementado em qualquer etapa (tarefa de casa, Atividade de Aquecimento, discussão da situação da vinheta, da reação passiva, agressiva e habilidosa e Atividade Final) foi *Ignorar comportamentos inadequados*, destacando-se que não ocorreu em qualquer sessão avaliada durante a Atividade de Aquecimento e na Atividade Final.

O maior número de itens não contemplados eram componentes da discussão da reação passiva e da reação agressiva. Mais especificamente, na oitava sessão, a maior concentração de itens não implementados foi na Atividade de Aquecimento; na décima sessão foi na discussão da reação passiva e na sessão 11 foi nas discussões das reações passiva e agressiva.

Discussão

O programa universal de habilidades sociais com utilização dos recursos audiovisuais do RMHSC-Del-Prette (2005b), aplicado pelo professor, produziu mudanças no repertório de habilidades sociais, na competência acadêmica e nos comportamentos problemáticos, segundo o SSRS-BR, quando analisado o conjunto das crianças das duas turmas e também algumas crianças com baixo rendimento acadêmico.

O referido programa universal na escola foi efetivo para 71% dos alunos da Turma 2 e 57% dos alunos da Turma 3, confirmando a tendência da literatura sobre o alcance extenso de programas universais e trazendo informações adicionais sobre a parcela que não é normalmente muito beneficiada com este tipo de programa, no presente caso, as crianças com baixo rendimento acadêmico. Estudos americanos sobre programas universais indicam que até 80% das crianças melhoram com uma intervenção deste tipo, ou seja, é previsto que algumas crianças vão requerer programas mais específicos (seletivos e/ou indicados) por não conseguirem aprender neste formato, tal como é o caso das crianças com baixo rendimento acadêmico e com problemas de comportamento (Gresham, 2004; Kratochwill et al., 2004). O que se pôde identificar neste estudo é que algumas crianças com baixo rendimento obtiveram melhora no repertório de habilidades sociais e, algumas ainda, tiveram benefícios no desempenho acadêmico e na redução de problemas de comportamento, segundo avaliação dos pais.

Mesmo considerando o impacto do programa, algumas hipóteses podem ser consideradas para explicar a efetividade do programa, tomando o conjunto de crianças de uma turma, a 60% dos alunos deste estudo. Primeiramente, o programa seletivo testado em Lopes e Del Prette (2011), que foi base em termos de procedimentos e técnicas para a implementação deste, era composto por 22 sessões de intervenção e envolvia todas as vinhetas de vídeo no RMHSC-Del-Prette. Neste estudo, foi testado um programa compacto com apenas 11 sessões,

composto pelas habilidades sociais avaliadas como as mais importantes pelas professoras, justamente para viabilizar a sua implementação na escola, no entanto, sugere-se que a composição do programa envolvendo outras habilidades sociais, por exemplo, todas do RMHSC-Del-Prette, assim como em Lopes e Del Prette (2011) e, mesmo um número maior de sessões pode ser uma variável crítica, no sentido de aumentar o impacto no repertório de um maior número de alunos.

Em segundo lugar, não obstante o investimento em capacitar o professor, pode-se supor que a capacitação dos professores não foi suficiente para gerar práticas que favorecessem o impacto do programa em um número maior de crianças, implicando na importância de se aperfeiçoar a intensidade e/ou a qualidade deste curso, incluindo, inclusive, treinamentos mais específicos, práticos e extensivos com utilização de técnicas além das instrucionais, como, por exemplo, *role-play* e ensaios comportamentais. Além da importância das técnicas, também se indaga sobre a formação acadêmica do professor, no sentido de se investigar se o mesmo programa, aplicado por um profissional mais preparado academicamente teria o mesmo percentual de impacto e isto poderia ser investigado identificando aspectos da formação dos professores.

Além disto, o percentual de efetividade dos estudos americanos é maior que o verificado no presente estudo, possivelmente, devido às diferenças socioculturais das escolas do contexto brasileiro (maior número de crianças por turma, presença de apenas uma professora em cada turma) e até mesmo pela falta de tradição de projetos deste tipo no Brasil. Isto sugere a necessidade de novos estudos com programas universais no contexto brasileiro a fim de identificar peculiaridades sobre as características das crianças que melhoram ou não sob tais programas e mesmo a investigação da aplicação deste programa, reformulado quanto ao idioma, em outras culturas.

Impacto do programa no repertório de habilidades sociais

Em relação ao repertório de habilidades sociais, o impacto do programa foi identificado por meio do SSRS-BR e das FCHS e FCHS-P, no caso das crianças com baixo rendimento. No geral, para o conjunto de alunos das Turmas 2 e 3, houve melhora em habilidades sociais como em *Competência Acadêmica*, comparando-se as turmas no pré e pós-teste e o impacto positivo em termos de melhora significativa no repertório de habilidades sociais foi de 71% dos alunos da Turma 2 e 57% dos alunos da Turma 3, em pelo menos um escore de habilidades sociais. Para as crianças com baixo rendimento acadêmico, houve mudança positiva confiável para todos os alunos das Turmas 2 e 3 e para dois alunos (A1 e A2) da Turma 1.

Na avaliação das professoras com o SSRS-BR, considerando tanto o conjunto de alunos das Turmas 2 e 3 como as crianças baixo rendimento acadêmico houve melhora em *Responsabilidade/Cooperação*. Os comportamentos avaliados nesta subescala envolviam execução das tarefas escolares como por exemplo: *Seguir instruções, Realizar tarefas no tempo determinado, Cooperar com os colegas*, sendo, portanto, comportamentos que produzem consequências positivas imediatas para os colegas e para o professor. Sabe-se, por exemplo, que os comportamentos cooperativos têm sido um dos mais valorizados em contexto de sala de aula (Lane, Wehby, & Cooley, 2006; Meier, DiPerna, & Oster, 2006).

Considerando tais comportamentos, a melhora em *Responsabilidade/Cooperação* pode estar associada ao aumento da *Competência Acadêmica*, que ocorreu com mudança clinicamente significativa (crianças passaram de população disfuncional para funcional) para a maioria dos alunos, um ganho adicional dos programas de habilidades sociais que já havia sido evidenciado em outros estudos (Lopes & Del Prette, 2011; Frey, Nolen, Edstrom & Hirschstein, 2005; Han et al., 2005).

Na avaliação dos pais, também foi comum a melhoria nas habilidades de *Cooperação* tanto para o conjunto de alunos da Turma 2 como para os com baixo rendimento acadêmico. Na escala dos pais, a subescala *Cooperação* envolvia avaliação de habilidades como *Oferecer ajuda, Iniciar/realizar tarefas domésticas sem pedir ajuda e Fazer elogios a membros da família e amigos* que, em geral, são comportamentos que produzem impacto imediato no cotidiano familiar, no sentido de diminuir o acúmulo de atividades domésticas dos pais e da necessidade de orientações e de monitoria sobre o que as crianças devem fazer.

Efetivamente, a cooperação envolve um conjunto de comportamentos que estão, de algum modo, contemplados na subescala *Cooperação* do SSRS-BR, e tem sido reconhecida como um dos correlatos de competência social em crianças (Del Prette & Del Prette, 2006, 2005a; Gresham & Elliott, 1990). Alguns estudos também identificaram que para a maioria das crianças, após a intervenção em habilidades sociais, houve aumento na frequência dos comportamentos cooperativos (Benítez, et al., 2011; Curtis & Norgate, 2007; Han et al., 2005; Holsen, et al., 2008; Lopes & Del Prette, 2011; Reid, et al., 2007).

Na avaliação dos pais, o conjunto dos alunos das duas salas melhoraram os escores das habilidades contempladas nas subescalas *Amabilidade* e *Autocontrole passivo*. As habilidades incluídas na subescala *Amabilidade* envolvem comportamentos que geram a estima dos demais, como *Aceitar ideias, Pedir permissão, Fazer e aceitar elogios*. Esses comportamentos podem ter sido alvo de mais atenção e, conseqüentemente, de melhor percepção e relato de conseqüências positivas imediatas que geram nos interlocutores envolvidos na interação. As habilidades de *Autocontrole passivo* incluem comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias emoções (autocontrole de irritação ou raiva em situações de discussão, conflito, críticas, discordâncias) e estão diretamente relacionados a redução de conflitos e brigas. O autocontrole, seja enquanto categoria psicológica, seja enquanto conjunto de comportamentos específicos contemplados pela subescala do SSRS-BR,

é uma característica das crianças muito valorizada por pais (Lane et al., 2006; Meier et al., 2006) e, talvez por isto, tenha sido melhor avaliado por eles. Alguns estudos também identificaram o impacto da intervenção em habilidades sociais no autocontrole de escolares e pré-escolares (Bierman et al., 2010; Curtis & Norgate, 2007; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Kim, Doh, Hong & Choi, 2011; Lopes & Del Prette, 2011).

Segundo a autoavaliação das crianças, para o conjunto das duas turmas, não houve mudança no repertório de habilidades sociais. Esse dado é coerente com outros estudos (Gresham, Elliott & Kettler, 2010; Gresham, Cook, Vance, Elliott & Kettler, 2010) em que crianças entre cinco e 12 anos relataram poucos déficits de desempenho em habilidades sociais e poucas habilidades sociais como pontos fortes e mais problemas de comportamento, subestimando os déficits e as habilidades sociais, e superestimando os problemas de comportamento em comparação às crianças mais velhas e avaliações dos pais e professores. Contrariamente, os dados de Barreto, Freitas e Del Prette (2011) indicaram que as crianças apresentaram autoavaliação mais positiva que a de seus professores. Sendo assim, conforme aponta Gresham, Elliott et al. (2010) ainda não estão claras as diferenças entre autoavaliação de crianças e avaliação de significantes

Já na autoavaliação das crianças com baixo rendimento acadêmico, quatro alunos (um da Turma 1, dois da Turma 2 e um da Turma 3) se autoavaliaram como tendo melhora nas habilidades da subescala *Autocontrole*, após a intervenção. Esta subescala contempla itens como: *Pedir para usar as coisas de outras pessoas; Contralar a raiva quando as pessoas deixam zangado, Ouvir os adultos quando estão falando e Terminar briga com os pais*. É possível supor que as crianças tenham notado, nas análises das vinhetas de vídeo e nas várias atividades de finalização, que tais comportamentos podem facilitar o convívio com adultos e outras crianças, principalmente, no sentido de lidar com conflitos entre os colegas, principalmente no caso de brigas e gozações. O aumento no escore na subescala *Autocontrole*,

após a intervenção, só foi observado para as crianças com baixo rendimento acadêmico. Os dados indicam que no pré-teste, as crianças que tiveram aumento em *Autocontrole* apresentavam baixo escore nesta subescala e alta frequência de problemas de comportamento, na avaliação de pais e professores, e, portanto, a intervenção voltada para a análise de diversas possibilidades de reação e até mesmo as atividades, nas quais tais comportamentos eram exigidos, podem ter favorecido de forma mais significativa essas crianças.

Em relação aos informantes do SSRS-BR, no conjunto dos alunos da Turma 2, professores e pais concordaram com a melhora dos escores de habilidades sociais de *Cooperação*, o que está de acordo com Gresham et al., (2010). Para os alunos da Turma 3, não houve concordância entre professores e pais em relação às classes de habilidades sociais que melhoraram após a intervenção. Também não houve concordância entre professores-estudantes ou pais-estudantes para as duas turmas no conjunto de alunos, dado similar ao encontrado em Gresham et al. (2010). Para as crianças com baixo rendimento acadêmico, houve convergência entre pais e professores em relação ao repertório de habilidades sociais do Aluno 1 e nas avaliações de pós-teste em habilidades sociais de alguns alunos das Turmas 2 e 3.

Em relação à avaliação da qualidade das habilidades sociais com as FCHS e FCHS-P, realizada somente com os alunos indicados por baixo rendimento acadêmico, foi possível identificar na avaliação das professoras e pais que ocorreu aquisição e melhoria das habilidades ensinadas após o ensino específico de cada habilidade em comparação às avaliações do pré-teste. Isto sugere que o programa de habilidades sociais, não somente aumentou a frequência das habilidades sociais (avaliada pelo SSRS-BR), mas também teve impacto em termos de melhora da qualidade. Sugere-se que esse impacto de qualidade pode ser decorrente da análise e discussão das diferentes possibilidades de reação frente à uma situação, que foi explorada em cada sessão por meio da vinheta de vídeo. A discussão de cada

reação foi norteadas por questões envolvendo descrição de comportamentos, sentimentos relacionados, consequências para os envolvidos, entre outras, que podem ter favorecido maior observação da criança do próprio comportamento e, conseqüentemente, ter melhorado a automonitoria, "*habilidade (...) pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais*" (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 62). A automonitoria é importante, segundo Del Prette e Del Prette (2001) por permitir que o indivíduo tenha acesso a consequências reforçadoras (melhora da autoestima, autoconfiança, reconhecimento das próprias emoções) e melhore a sua relação com o ambiente social (análise e compreensão mais acurada dos relacionamentos, auxílio aos outros na solução de problemas interpessoais), sendo, ainda, fundamental para se desenvolver outras habilidades sociais.

Cabe destacar que na avaliação das professoras e pais, algumas habilidades sociais melhoraram antes mesmo de qualquer intervenção, ou seja, já nas avaliações de pré-teste e nas avaliações prévias à intervenção do ensino de cada habilidade social específica. Uma hipótese é que os comportamentos, para alguns alunos, não estavam estáveis para se introduzir a intervenção, visto que tiveram oscilações em termos de melhoria antes mesmo da intervenção. Outra hipótese pode indicar que a aprendizagem de algumas habilidades sociais podem ter influenciado diretamente outras ou mesmo generalizado para outras classes de respostas, como pode ser o caso da habilidade *Consolar colega* e *Pedir desculpa* que, de forma recorrente para vários participantes, tiveram impacto nas habilidades sociais assertivas, uma vez que assim que essas habilidades foram ensinadas diretamente, as assertivas também melhoraram. Este dado é importante e está de acordo com a literatura da área que afirma que algumas habilidades sociais são pré-requisitos para outras (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005b). No caso de *Consolar colega*, habilidade social empática, a literatura reconhece a interdependência entre empatia e assertividade, sendo que a empatia é um pré-requisito para a

assertividade no sentido de minimizar os efeitos negativos (Falcone, 2000). E por fim, outra hipótese para a mudança da qualidade antes do ensino direto específico de cada habilidade pode ser a reatividade da medida, no sentido dos informantes terem alterado a avaliação do comportamento pelo simples fato deste estar sendo mensurado (Cozby, 2003).

Também foi possível observar que a qualidade de algumas habilidades sociais diminuiu no pós-teste, na avaliação do professor, para alguns participantes, indicando a necessidade de sessões adicionais para manter a qualidade o desempenho. Este é um dado importante porque pode sugerir que para crianças com baixo rendimento acadêmico é necessário um maior número de sessões de intervenção para se manter o desempenho e sua qualidade.

A importância da avaliação contínua do progresso do participante possibilita que estratégias adicionais de ajustes e ampliação de um programa possam ser planejadas e conduzidas, mediante o desempenho apresentado, principalmente para populações que já apresentem risco. Este estudo focou-se apenas em uma intervenção universal previamente planejada e breve, por ser composta por 11 sessões, mas estudos como o de Elliott e Gresham (2008) ilustram a importância das avaliações contínuas e a continuidade do atendimento perpassando por todos os níveis de intervenção, seletivo e indicado, por exemplo, a fim de atender às necessidades de todas as crianças.

Impacto do programa nos *Comportamentos problemáticos*

Sobre o impacto do programa universal de habilidades sociais nos problemas de comportamento, de acordo com o SSRS-BR, houve redução significativa, na comparação entre pré e pós do conjunto de alunos, em *Comportamentos internalizantes*, na avaliação dos pais da Turma 2. Ainda para as crianças do conjunto das turmas, a porcentagem de impacto do programa nos problemas de comportamento foi de 36% dos alunos da Turma 2 e 46% dos alunos da Turma 3, sendo que para a maioria das crianças, a redução dos problemas de

comportamento foi acompanhada por melhora das habilidades sociais. Para as crianças com baixo rendimento, somente os pais dos alunos da Turma 3 identificaram redução nos problemas de comportamento. Esses dados confirmam uma grande quantidade de estudos que vêm mostrando a redução de problemas de comportamento associada à promoção de habilidades sociais (Benedict, Horner & Squires, 2007; Clinton & Amesty, 2010; Han et al., 2005; Larmar, Dadde & Shochet, 2006; Petermann & Natzke, 2008; Reid et al., 2007; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson & Feil, 1998; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton et al., 2004).

De forma geral, nem todas as crianças reduziram problemas de comportamento em função da implementação do programa universal de habilidades sociais. Uma hipótese que pode explicar o baixo impacto do programa no repertório de habilidades sociais para algumas crianças, é exatamente o alto escore em *Comportamentos problemáticos*, antes da intervenção, somado ao baixo escore de habilidades sociais, que foi avaliado por pais e professores e que pode ter concorrido com a aquisição de habilidades sociais (Bolsoni-Silva et al., 2005; Del Prette & Del Prette, 2005b, Gresham & Elliott, 1990; Lane et al., 2005). Pode-se notar, por exemplo, que alunos que apresentavam baixa frequência de problemas de comportamento e repertório mediano de habilidades sociais, no pré-teste, tal como o A7 e A8 foram os que mais tiveram mudanças após a intervenção. Uma alternativa para os alunos com alta frequência de problemas de comportamento seria a adoção de intervenções mais intensivas em habilidades sociais, seja, inclusive, com estratégias mais individuais tal como propõem Elliott e Gresham (2008).

Um aspecto que foi comum na avaliação de pais e professores no conjunto de alunos das Turmas 2 e 3 é que as crianças que melhoraram em relação aos problemas de comportamento (reduziram a frequência) foram aquelas que também o tiveram em habilidades sociais. Este dado tem respaldo na 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 e que a aprendizagem das habilidades sociais reduz a frequência de problemas de comportamento. Em relação aos alunos com baixo rendimento acadêmico houve maior convergência entre pais e professores em relação aos *Comportamentos problemáticos*, principalmente na subescala *Comportamentos externalizantes*, o que confirma os dados encontrados por Gresham et al. (2010).

Impacto do programa universal na *Competência Acadêmica*

Este estudo testou um programa viável de ser aplicado pelo professor na escola, uma vez que produziu resultados significativos no desempenho acadêmico, inclusive aos que já apresentavam comprometimentos como é o caso dos alunos com baixo rendimento acadêmico. O impacto do programa universal de habilidades sociais sobre o desempenho acadêmico das crianças foi positivo e clinicamente significativo para 64,2% do conjunto de alunos da Turma 2 e 46% dos alunos da Turma 3. Destaca-se ainda, que na avaliação das professoras, algumas crianças com baixo rendimento acadêmico (sendo um aluno da Turma 1, todos da Turma 2 e dois da Turma 3) também tiveram melhora clinicamente significativa em *Competência acadêmica* (denominação do SSRS-BR para a avaliação do desempenho acadêmico), após o programa de intervenção. Um dado importante é que todas as crianças melhoraram após a intervenção com mudança clinicamente significativa, isto é, todas as crianças passaram de um grupo disfuncional para um grupo funcional, segundo a amostra normativa do SSRS-BR. Esse resultado é muito importante porque ilustra a força da intervenção sobre o desempenho acadêmico.

Também se pode observar a relação entre desempenho acadêmico e problemas de comportamento, tal como sugere a literatura (Del Prette & Del Prette, 2003b; Henricsson & Rydell, 2006; Hinshaw, 1992; Marturano & Loureiro, 2003; Medeiros, Loureiro, Linhares, &

Marturano, 2000; Santos & Graminha, 2006). Em relação às crianças com baixo rendimento acadêmico, as crianças que apresentaram melhora em *Competência Acadêmica* foram aquelas que também melhoraram em habilidades sociais e/ou reduziram a frequência de problemas de comportamento ou, ainda, eram aquelas que apresentavam repertório elaborado de habilidades sociais antes da intervenção (A1 e A7).

O impacto no rendimento acadêmico do programa de promoção em habilidades sociais também foi encontrado em outros estudos (Brigman, et al., 2007; Kilian & Kilian, 2011; Lopes & Del Prette, 2011; Molina & Del Prette, 2006) e este resultado reforça a importância de prover programas deste tipo no contexto escolar, visto que se poderia prevenir e reduzir problemas escolares que tanto afligem o país. Destaca-se ainda que o programa testado foi compacto em relação ao número de sessões de intervenção e já produziu resultados significativos, sendo assim, para aumentar e manter o impacto poderiam ser planejadas estratégias para a sua continuidade de forma consecutiva, assim já foi testado em alguns estudos (Bierman et al., 2010; Jones et al., 2011).

De qualquer modo, o referido programa poderia ser testado em outros contextos e realidades, visto que foi aplicado em uma escola particular, a fim de se verificar se o impacto no desempenho acadêmico se mantém, se restringe ou se amplia. Murta (2011) defende a importância da transferência de conhecimentos produzidos cientificamente para os serviços públicos e este programa é um bom exemplo que poderia ser disseminado e testado em diferentes escolas, dado o impacto imediato que pode gerar.

Integridade da intervenção

Os dados de integridade da intervenção permitem identificar se as condições de processo, tal como planejadas, foram ou não suficientes para a efetividade do programa. Na presente pesquisa, o nível de integridade da intervenção numa média de 82% para P1 e 75%

para P2 fornece suporte para admitir as mudanças verificadas no repertório de habilidades sociais, no desempenho acadêmico e nos problemas de comportamento são devido às condições estabelecidas pelo programa de promoção universal em habilidades sociais. No caso da presente pesquisa, o delineamento da intervenção, associado aos resultados obtidos, permite atribuir os resultados às condições estabelecidas pelo programa e, que em geral, foram atendidas pelos professores.

De acordo com Gresham (2009), não há nenhuma base de dados confiável que indica quais são níveis ótimos de integridade da intervenção, visto que para algumas intervenções, a integridade de 70% pode ser suficiente e para outras, o nível 90% pode ser necessário, ainda que, em geral, de acordo com Elliott e Gresham (2008), os baixos resultados possam ser explicados pelo baixo nível de integridade de uma intervenção. Uma norma útil para estabelecer o nível de integridade suficiente, que pode ser utilizada em pesquisas futuras, é verificar os resultados médios de uma determinada intervenção ou família das intervenções (Gresham, *in press*). As meta-análises têm sido amplamente utilizadas como um meio de quantificar os efeitos que, em média, podem ser produzidos com as intervenções, com os mesmos participantes e condições (Gresham, *in press*). De acordo com revisão de estudos sobre intervenções na escola, publicados com avaliação de integridade, McIntyre, Gresham, DiGennaro e Reed (2007), identificaram que a maioria dos estudos relatam integridade igual ou acima de 90%. Uma das hipóteses para explicar a integridade mais baixa que os outros estudos pode ser que o contexto escolar é diferente do pequeno grupo anterior, onde a intervenção seletiva fora testada, é possível que o programa tenha que ser revisto a fim de melhorar as condições de intervenção neste ambiente (exemplos de novas atividades e formas de discussão das reações). Também se pode hipotetizar que se o programa universal de habilidades sociais tivesse sido conduzido com maior integridade, algo em torno de 90%, o impacto no repertório dos alunos poderia ter sido mais significativo.

Segundo Gresham et al. (2000) materiais e recursos especializados são comumente relacionados com estabelecimento e manutenção de adequados níveis de integridade da intervenção. Sendo assim, a utilização do RMHSC-Del-Prette pode ter facilitado a obtenção da integridade e, conseqüentemente, o impacto do programa no repertório das crianças. Não obstante, a utilização do roteiro, material elaborado para facilitar a aplicação e aumentar a integridade, pode ter sido um fator que interferiu negativamente na integridade, tornando a sessão mais "engessada" e com um caráter parecido com o acadêmico. Esta hipótese pode explicar a diferença entre as duas professoras em termos de integridade e o impacto diferenciado do programa no repertório dos alunos, visto que a P2 obteve resultados no repertório de habilidades sociais e na *Competência acadêmica* dos seus alunos com menor integridade da intervenção. No entanto, cabe lembrar que a dimensão de integridade, avaliada neste estudo, foi somente a de aderência e, possivelmente a P2 tenha apresentado outros comportamentos e habilidades que não foram apresentadas por P1, que seriam objeto de análise de outra dimensão da integridade, a competência do agente da intervenção, que não foi objetivo desta pesquisa.

Outra hipótese para a diferença de integridade entre as duas professoras é que os itens não implementados pela P1 e P2 tenham pesos diferentes na forma como impactam nos alunos. Um item que não foi implementado de forma muito recorrente pela P1, em ambas as turmas foi "Ignorar comportamentos inadequados", diferentemente da P2, principalmente durante a execução da Atividade Final de cada sessão. Este item tem bastante importância, uma vez que implica em estratégias inadequadas de manejo de comportamento indesejável, muitas vezes produzindo aumento de frequência de comportamentos e conseqüências negativas para todo o conjunto de alunos, como dispersão da atenção e piora do clima da sala de aula. Os itens não implementados pela P2 ficaram restritos à discussão da vinheta de vídeos, principalmente no que diz respeito às perguntas sugeridas pelo roteiro. Não foi

objetivo deste estudo, por exemplo, avaliar se a P2 fez perguntas pertinentes à situação, mesmo não estando sugeridas no roteiro. No entanto, tal estratégia pode ter interferido na integridade da intervenção da professora e ter tido impacto no repertório dos alunos. De qualquer modo, um roteiro bem sistemático é fundamental para avaliar a integridade de uma intervenção.

De qualquer forma, cabe a investigação de quais itens são cruciais para se obter o resultado esperado no repertório dos alunos. Algumas pesquisas tem se guiado nesta direção de investigar o componente crucial da intervenção por meio de delineamentos experimentais fragmentados (Braz, Del Prette & Del Prette, 2011; Rocha, Del Prette & Del Prette, 2008).

Há indícios de que a sessão 11 foi difícil de ser conduzida, por P1, pois nos dois momentos em que foi aplicada, o número de itens não implementados foi maior em comparação às outras sessões. A dificuldade na sessão 11 pode ser devido às próprias condições da sessão, que foi composta por duas vinhetas de vídeo e envolveu habilidades sociais assertivas, consideradas mais complexas (Defender-se de acusações injustas e Defender o colega). As condições (atividades, discussão das vinhetas) e habilidades envolvidas (Elogiar e Agradecer elogios) da quinta sessão, que também foi composta por duas vinhetas de vídeo, podem ter sido variadas em relação à sessão 11.

Outra questão associada à integridade é que os tratamentos percebidos pelos agentes da intervenção como mais efetivos podem ter maior integridade em relação aos tratamentos que são percebidos como menos efetivos ou, até mesmo, inefetivos. A efetividade percebida pode influenciar aceitabilidade por professores (Gresham et al., 2000).

Gresham et al. (2000) também discutem a relação entre integridade de uma intervenção e aceitabilidade pelos agentes da intervenção. Nessa direção, ambas professoras relataram interesse em conduzir intervenções deste tipo e apresentaram posição favorável ao desenvolvimento interpessoal na escola, entretanto, a P2 tenha relatado total importância e

viabilidade ao desenvolvimento interpessoal na escola e a P1 bastante importância e média viabilidade. Esta diferença na percepção das professoras pode ter influenciado a condução do programa e reforça, mais uma vez, a importância de se investigar aspectos da dimensão da competência do agente da intervenção (habilidades, experiência, motivação etc.)

Papel do professor no programa universal de promoção de habilidades sociais

O programa de promoção de habilidades sociais, objeto do presente estudo, utilizou a base do procedimento de Lopes e Del Prette (2011), antes testado empiricamente e com evidências de efetividade para crianças com dificuldade de aprendizagem, porém, conduzido em pequeno grupo por uma psicóloga, e aqui adaptado a uma intervenção do tipo universal conduzida pelo professor. Os resultados alcançados sugerem que os recursos e procedimento utilizados podem ser efetivos também em intervenções deste tipo, conduzido pelo professor.

Uma estratégia, presente neste estudo, planejada para garantir a condução do programa pelo professor foi a assessoria em serviço. Esta alternativa foi ainda mais importante diante da alteração da carga horária do curso preparatório. Foram realizadas reuniões semanais individuais com os professores para orientação e consultoria ao longo de toda a implementação do programa de promoção em habilidades sociais. De acordo com Han e Weiss (2005), quando a implementação do programa tem como agente da intervenção, o professor, a formação de professores e consultoria, durante a implementação do programa, são componentes críticos para assegurar a integridade do programa e, além disto, a adoção de tais componentes geram maior impacto nos comportamentos das crianças. Além disto, os *feedbacks* oferecidos ao desempenho das professoras, durante a consultoria e após cada sessão de intervenção, têm sido objetos de investigação e tal procedimento resulta em aumento do uso da técnica pelos professores e melhora a integridade do tratamento (DiGennaro, Martens & Kleinmann, 2007; Mortenson & Witt, 1998; Noell et al., 1997; Witt et al., 1997).

Cabe ressaltar que a motivação do facilitador de um programa de promoção em habilidades sociais é uma característica muito importante para garantir a efetividade. Para isto, é necessário o reconhecimento, pelo professor, da importância de desenvolver habilidades sociais. De acordo com a avaliação das professoras do presente estudo, a P2 atribuiu alta importância e a P1, mediana importância. Uma hipótese para os resultados mais robustos para os alunos da Turma 2 poderia ser exatamente a maior valorização da professora para as habilidades sociais e o interesse total em participar de uma pesquisa deste tipo.

As duas professoras mostraram-se muito interessadas em aprender e a realizar a intervenção. Em vários momentos, durante as reuniões de orientação/consultoria elas esclareciam dúvidas sobre comportamentos ocorridos em sala de aula e da relação delas com outros professores e coordenadores. Conforme destacou Melo (2003), o estabelecimento de um bom vínculo constitui-se um elemento importante para o sucesso do tratamento e deve ser priorizado para que a qualidade da relação seja mantida com a escola durante um processo de intervenção.

Zwaans, van der Veen, Volman e ten Dam (2008) identificaram que a inserção da competência social como um objetivo educacional foi considerado importante pelos professores; no entanto, este levantamento precisa ser realizado para o contexto brasileiro, dado o caráter cultural e situacional das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2012). Uma forma de considerar essa questão no presente estudo, foi deixar a escolha das habilidades sociais que seriam ensinadas ao professor. O fato das habilidades sociais que compuseram a intervenção terem sido escolhidas pelo professor, conforme importância por ele atribuída, pode ter se constituído um facilitador do programa, no sentido de maior probabilidade de serem valorizadas e mantidas no meio escolar por eles, garantindo-se, portanto, a validade social das habilidades sociais ensinadas.

Aspectos metodológicos

Nestas pesquisas, alguns aspectos metodológicos merecem discussão. Primeiramente, para a condução do programa pelo professor, foi planejado um curso preparatório instrucional com 10 horas de duração (duas horas de duração, durante cinco dias). Entretanto, este curso foi reduzido a quatro horas, por problemas administrativos da escola que não liberou hora acadêmica (aulas “vagas”) para esta atividade. Esta alteração também pode ter contribuído para diminuir o impacto do programa universal. A preocupação com o treinamento do professor é indicada por outros estudos que também contemplaram cursos de curta duração para abordar os materiais da intervenção, técnicas para manejo de comportamento e informações sobre o estabelecimento de relações positivas com as crianças (Baker-Henningham, Walker, Powell & Gardner, 2009; Han, Catron, Weiss & Marciel, 2005; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

Este estudo também permitiu, com o instrumental da avaliação contínua, identificar, ainda que de forma inicial, qual o impacto de um programa universal de promoção de habilidades sociais em crianças com baixo rendimento acadêmico. O uso de *checklists*, como recurso para a avaliação contínua, pode de fato permitir uma avaliação breve focada na mudança, serem práticos e eficientes para a utilização por pais e professores e permitirem também a monitoria do próprio comportamento do professor, tal como descreveu Gresham (2009a).

Para a avaliação da integridade, reuniu-se vários métodos de avaliação para garantir confiabilidade dos dados e praticidade na avaliação. A integridade da intervenção pode ser realizada por meio de observação direta, videogravação para subsequente análise por observadores treinados, escalas de avaliação de comportamento, autorrelato, entrevistas com os agentes de intervenção, manuais ou protocolos de intervenção com detalhes passo a passo

dos procedimentos, atividades, tópicos e detalhes que envolvem a condução do tratamento e produtos permanentes do tratamento implementado (Gresham et al., 2000; Wilkinson, 2006).

Nesta pesquisa, utilizou videogravação com análise de observadores treinados, ficha para avaliação do comportamento do agente da intervenção e roteiros das sessões padronizados com instruções e descrição das atividades de forma detalhada. Tal estratégia de avaliação permitiu que os juízes pudessem verificar com confiabilidade cada comportamento em comparação, por exemplo, ao método da observação direta simplesmente, pois em caso de dúvidas, os juízes poderiam rever partes da sessão. Além disto, a Ficha de avaliação da integridade da intervenção (FII) foi confeccionada considerando-se todos os passos de cada sessão de intervenção, da mesma forma que o roteiro entregue ao professor, favorecendo, portanto, a avaliação pelos juízes. Desta forma, a estratégia multimodal para a avaliação da integridade da intervenção pode ser defendida por garantir confiabilidade dos dados e praticidade e viabilidade na avaliação.

Limitações do estudo

Não obstante os resultados positivos apresentados, o presente estudo apresenta algumas limitações. Uma limitação refere-se ao alcance das medidas de relato (SSRS-BR e FCBS), que avaliam de forma indireta o comportamento dos alunos, ainda que trianguladas com diferentes informantes. Seria importante que, em estudo futuros, medidas de observação direta, por exemplo, fossem planejadas juntamente com as de relato na perspectiva multimodal, além de multi-informante. No caso das avaliações da professora, tem-se o complicador adicional de que foi ela quem aplicou o programa de intervenção e avaliou o repertório das crianças, o que se tentou minimizar com a avaliação por diferentes informantes.

Outra limitação é que o programa de intervenção foi aplicado para a sala toda, mas nem todas as crianças foram avaliadas continuamente, como se procedeu em relação às

crianças com baixo rendimento acadêmico, por exemplo. Se todas as crianças da sala tivessem sido avaliadas continuamente, um panorama mais preciso do impacto da intervenção poderia ser traçado e outras estratégias poderiam ser testadas, como programas seletivos para as crianças que não se beneficiaram com a intervenção universal, por exemplo.

O fato dos pais não terem tido qualquer orientação específica e treinamento para observarem o comportamento dos filhos também pode ser considerado uma limitação do estudo. Estudos futuros poderiam prever etapas de orientação ou mesmo de capacitação para pais.

Em relação à avaliação da integridade da intervenção, 75% das sessões foram avaliadas, uma porcentagem maior que de outros estudos (Wood, Umbreit, Liaupsin & Gresham, 2007; DiGennaro, Martens & Kleinmann, 2007), porém a fim de identificar com precisão os elementos cruciais da intervenção, como por exemplo, comportamentos que ocorrem, que não foram previstos, mas que podem ter um impacto em termos de efetividade, todas as sessões poderiam ser analisadas e todos os componentes utilizados pelo agente da intervenção descritos na íntegra.

Estudos futuros

Outra linha futura de investigação seria prever a continuidade do programa em níveis, possibilitando a implementação de programas seletivos e indicados para aquelas crianças que não se beneficiarem dos programas universais, classificando-as como candidatas à intervenções seletivas em um primeiro momento como sugere Elliott e Gresham (2008). Também poderiam ser testados programas que envolvessem, concomitantemente, professores e pais durante a implementação do referido programa universal, comparando-se grupos que só recebem a intervenção universal na escola com outros sob programas que envolvem pais e professores, assim como já vislumbrou Melo (2003).

Programas como o apresentado poderiam ser testados em outras escolas, inclusive públicas e com população de risco. Nessas investigações, poder-se-ia planejar condições mais controladas por meio de delineamento experimental de grupo, mais ainda, com grupos placebo e controle para determinar os elementos cruciais da intervenção e em diferentes dosagens.

Uma questão importante que se extrai deste estudo é investigar as variáveis determinantes em relação ao facilitador para a condução de um programa de habilidades sociais, principalmente quando este for um professor, avaliando, inclusive, de forma mais direta o repertório inicial. Na mesma direção, também seria importante investigar diferentes dosagens de preparação e auxílio ao facilitador.

Considerações Finais

A pesquisa confirmou a tese de que um programa universal de promoção de habilidades sociais, com a utilização de recursos audiovisuais do RMHSC-Del-Prette e a base do procedimento de Lopes e Del Prette (2011), aplicado pelo professor pode produzir algumas mudanças no repertório de habilidades sociais de crianças, no desempenho acadêmico e diminuir problemas de comportamento. Os resultados alcançados sugerem que os recursos e procedimento utilizados podem ser efetivos também em intervenções compactas deste tipo, conduzidas pelo professor, inclusive em crianças com baixo rendimento acadêmico.

Pode-se discutir, portanto, que um desdobramento futuro deste estudo poderia ser a investigação de todos os fatores que afetam a qualidade da implementação para que, assim, seja possível disseminar o referido programa universal em diferentes escolas e contextos e, futuramente, as habilidades sociais possam ser incluídas objetivamente na matriz curricular de escolas brasileiras.

Referências

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- 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.
- Almeida, C. P. (2009). *Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências* (Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica-PUC-SP, São Paulo, Brasil). Recuperada de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=146810
- August, G., Realmuto, G., Hektner, J., & Bloomquist, M. (2001). Na integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children: The early risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 641-626.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-school in Jamaica. *Child: care, health and development*, 35(5), 624-631.
- Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009). Validação das Escalas de habilidades sociais, comportamento problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.

- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças no Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia, 10*(1), 53-62.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., 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 dificuldade de aprendizagem. *Estudos em Psicologia, 11*(2), 199-208.
- Battalio, R., & Stephens, J. T. (2005). Social skills training: Teacher practices and perceptions. *Beyond Behavior, 14*(2), 15–20.
- Barreto, Freitas e Del Prette (2011). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *Psico, 42*(4), 503-510.
- Benedict, A., Horner, R., & Squires, J. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 27*(3), 174–192.
- Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández, E., & Justicia, A. (2011). Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International, 32*(1), 3-19.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationship, and social skills development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(1), 1-14.
- Bierman, K. L.; Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T, Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(2), 156-168.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.
- 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., Marturano, E. M. & Freiria, R. L. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*, 506-515.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Manfrinato, J. W. S. (2005). Mães avaliam comportamentos socialmente desejados e indesejados de pré-escolares. *Psicologia em Estudo, 10*(2), 245-252.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2002). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia, 12*(24), 185-193.
- 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.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Retirado do site www.mec.org.br, em janeiro de 2007.
- Braz, A. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Assertive social skills training for the elderly. *Behavioral Psychology/ Psicologia Conductual, 19*(2), 373-387.
- Brigman, G. A., Webb, L. D., & Campbell, C. (2007). Building skills for school success: Improving the academic and social competence of students. *Professional School Counseling, 10*(3), 279-288.

- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. V., Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- 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. In H. J. Guilhardi, N. C. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição* (pp.344-356). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Carroll, A., Bain, A., & Houghton, S. (1994). The effects of interactive versus linear video on the levels of attention and comprehension of social behavior by children with attention disorders. *School Psychology Review, 23*(1), 29-43.
- Cartledge, G. (2005). Learning Disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly, 28*, 179-181.
- Christ, T. J. (2007). Experimental Control and threats to internal validity of concurrent and nonconcurrent multiple baseline designs. *Psychology in the Schools, 44*(5), 451-459.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia, 26*(1), 45-55.
- Clinton, A., Amesty, E. (2010). Community participation in the cultural adaptation of a prevention curriculum. *School Psychology International, 31*(5), 467-477.
- Committee for Children (1992). *Second step: A violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciência do Comportamento*. Editora Atlas: São Paulo.

- Cromby, J. J., Standen, P. J., & Brown, D. J. (1996). The potentials of virtual environments in the education and training of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 40*(6), 489-501.
- Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum at Key Stage 1. *Educational Psychology in Practice, 23*(1), 33-44.
- Cuvo, A J. (1979). A multiple baseline design in instructional research: Pitfalls of measurement and procedural advantages. *American Journal of Mental Deficiency, 84*, 219-228.
- D'Ávila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., Elias, L. C. S. (2005). Recursos e adversidade no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia, 15*(30), 43-55.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001b). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003a). Aprendizagem sociemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In A. del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005c). A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do Treinamento de Habilidades Sociais. In 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. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da Análise do Comportamento. In M. R. Garcia, P. Abreu, E. N. P. Cillo, P. B. Faleiros & P. P. Queiroz (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Terapia comportamental e Cognitiva* (pp. 127-139). Santo André: ESETec.
- Del Prette, Z. A. P. (2003). *Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades sociais*. Relatório de

auxílio a pesquisa no exterior (pós-doutorado) aprovado pela FAPESP (Processo nº 02-00105-2). São Paulo.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e educação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar, Saúde e Qualidade de vida* (pp. 113-141). Campinas: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003b). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.

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

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Alunos(SMHSC-Del Prette & Del Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). 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. (2010). Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 38-49.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2012). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115 (English version of a portuguese paper originally published in 2010).

- Del Prette, Z. A. P., Casares, M. I. M., & Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades *sociales* en niños. In V. E. Caballo (Ed.), *Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (pp. 373-399). Madrid: Pirámide.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. T. B., & 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., 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.
- Dessen, M., A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, *17*(36), 21-32.
- Dias, T. P. (2010). *Observação versus relatos de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares*. (Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil).
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(3), 447-461.
- DiGennaro-Reed, F. D., Coddling, R., Catania, C. N., & Maguire, H. (2010). Effects video modeling on treatment integrity of behavioral interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *43*(2), 291-295.
- DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student achievement: Implications for assesement and interventions service in the schools. *Psychology in the Schools*, *43*(1), 7-17.

- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the miniseries. *School Psychology Review, 31*(3), 293-297.
- Dobbins, N., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R. D., & Tincani, M. (2010). An Analysis of Social Skills Instruction Provided in Teacher Education and In-Service Training Programs for General and Special Educators. *Remedial and Special Education, 31*(5), 358-367.
- Domitrovich, C., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67 -91.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competente, social support and academia achievement in minority, low-income, urban Elementary School Children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *SSIS: Social Skills Improvement System*. Intervention Guide. Minneapolis: Pearson.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Frank, J. L., & Beddow, P. A. (2008). Intervention validity of social behavior rating scales: Features of assessments that link results to treatment plans. *Assessment for effective interventions, 34*(1), 15-24.
- Falcone, E. M. O. (2000). Habilidades sociais: para além da assertividade. In R. C. Wielenska (Ed.), *Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas em outros contextos* (pp. 211-221). Santo André: ESETec.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A. P., & Matos, M. G. (2006). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 13*, 33-45.
- Fenstermacher, K., Olympia, D., & Sheridan, S. M. (2006). Effectiveness of a computer-facilitated, interactive social skills training program for boys with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly, 21*(2), 197-224.

- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Gast, D. L., & Ledford, J. (2010). Variations of multiple baseline design and combinations designs. In D. L. Gast (Ed.), *Single subject research methodology in Behavioral Sciences*. New York: Routledge.
- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, 41, 299-304.
- Gresham, F. M. (1989). Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18(1), 37-50.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlational? *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Gresham, F. M. (2009a) Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F. M. (2009b). Evolution of the treatment integrity concept: Current status and future directions. *School psychology review*, 38(4), 533-540.

- Gresham, F. M. (*in press*). Measuring and analysing treatment integrity data in research. In T. Kratochwill & L. Sanetti (Eds.), *Treatment integrity: Conceptual, methodological, and applied considerations for practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. USA: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. & Cook, C. R. (2008). Development and validation of progress monitoring tools for social behavior. *Manuscrito encaminhado pelo autor*.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Vance, M. J., Elliott, S. N., & Kettler, R. (2010). Cross Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(1), 157-166.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths and problems behavior: An analysis of the Social Skills Improvement System – Rating Scales. *Psychological Assessment, 22*(4), 809-815.
- Gresham, F. M., Gansle, K. A., Noell, G. H., Cohen, S., & Rosenblum S. (1993). Treatment integrity of school-based behavioral intervention studies. *School psychology review, 22*(2), 254-272.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention reserach: Do we really know how treatments are implemented? *Learning disabilities research & practice, 15*(4), 198-205.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *The Journal of the American Medical Association, 277*(20), 1605-1611.

- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 25-43). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 131-141.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- 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.
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277-300.
- Harvey, M. T., May, M. E., & Kennedy, C. H. (2004). Nonconcurrent Multiple Baseline Designs and the Evaluation of Educational Systems. *Journal of Behavioral Education*, 13(4), 267-276.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behavior problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347-366.
- Hinshaw, S. P. (1992) Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescent: causal, relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Holsen I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in norwegian elementary school. *School Psychology International*, 29(1), 71-88.

- Horner, R. D. & Baser, D. M. (1978). Multiple-probe technique: a variation of the multiple baseline design. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4(3), 189-196.
- IBOPE/ABEP (2005). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado em maio, 2007, do http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernandez, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- 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.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
- Jones, V., Dohrn, E., & Dunn, C. (2004). *Creating effective programs for students with emotional and behavior disorders*. Boston: Pearson.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.
- Kerr, S. J. , Neale, H. R., & Cobb, S. V. G. (2002). Virtual environments for social skills training: The importance of scaffolding in practice. *Proceedings of the fifth international ACM conference on Assistive technologies*, ACM Press, Edinburgh, Scotland.
- Kilian, J. M., & Kilian, D. W. (2011). A school intervention to increase prosocial behavior and improve academic performance of at-risk students. *Improving Schools*, 14(1), 65-83.
- Kim, M, Doh, H., Hong, J. S., Choi, M. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.

- Kratochwill, T. R., Albers, C. A., & Shernoff, E. S. (2004). School-based intervention. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13, 885-903.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bartoon-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedure based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*, 49(2), 18-26.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success. *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Larmar, S., Dadde, M. R., & Shochet, I. (2006). Successes and challenges in preventing conduct problems in Australian preschool-aged children through the Early Impact (EI) Program. *Behaviour Change*, 23(2), 121-137.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS-BR. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lisboa, C., & Köller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Buruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette (no prelo). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16.
- Lopes, D. C. (2009). *Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil).
- Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Programa multimídia de habilidades sociais para crianças com dificuldade de aprendizagem. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.),

Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo (pp. 145-173). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Malecki, C. M., & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.

Margalit, M. (1995). Social skills learning for students with learning disabilities and students with behavior disorders. *Educational Psychology*, 15(4), 445-457.

Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 259-291). Campinas: Alínea.

Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1999). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.

Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Parreira, V. L. C. (1999). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 161-175.

Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas emocionais associados à queixa escolar. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 371-380.

McIntyre, L. L., & Gresham, F. M., DiGennaro, F. D., & Reed, D. D. (2007). Treatment integrity of school-based interventions with children in the Journal of Applied Behavior Analysis 1991-2005. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(4), 659-672.

McKenna, S., Rosenfield, S., & Gravois, T. (2009). Measuring the behavioral indicators of instructional consultation: A preliminary validity study. *School Psychology Review*, 38(4), 496-509.

Medeiros, P. C. & Loureiro, S. R. (2004). Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In 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.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem com crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem com crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- 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, Brasil).
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., Peugh, J. L. (2012). The contribution of teacher's emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159.
- Miles, S. B., & Stepek, 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.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.

- Mortenson, B. P., & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic interventions. *School Psychology Review*, 27, 613–627.
- Muñoz, R. F., Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1996). Institute of Medicine Report on Prevention of Mental Disorders. *American Psychologist*, 51(11), 1116-1122.
- Murphey, R. J. & Bryan, A. J. (1980). A multiple-baseline and multiple-probe desions: Practical alternatives for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education*, 4(3), 325-335.
- Murta, S. G (2005). Aplicações do treinamento de habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.
- Murta, S. G. (2011). Aproximando ciência e comunidade: Difusão de programas de hs baseados em evidências. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 83-111). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., & Freeland, J. T. (1997). Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly*, 12(1), 77–88.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., & Linhares, M. B. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- OMS (1997). WHO – World Heath Organization. *Life skills education for children in adolescents in school*. Recuperado de <http://www.who.int/en/>
- Parsons, S., Leonard, A., & Mitchell, P. (2006). Virtual environments for social skills training: Comments from two adolescents with autistic spectrum disorder. *Computer and Education*, 47, 186-206.

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, *44*(2), 329-335.
- Perepletchikova, F., & Kazdin, A. E. (2005). Treatment integrity and therapeutic change: Issues and research recommendations. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *12*, 365–383.
- Perepletchikova, F., Treat, T. A., & Kazdin, A. E. (2007). Treatment integrity in psychotherapy research: Analysis of the studies and examination of the associated factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *75*(6), 829-841.
- Petermann, 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.
- Peterson, L., Homer, A. L., & Wonderlich, S. A. (1982). The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *15*(4), 477-492.
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F., & Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de la educación primaria en Bolivia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *8*(3), 441-452.
- Priamikova, E. V. (2010). The social competence of school students. *Russian Education and Society*, *52*(6), 21-34.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, *38*(4), 510-532.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2007). Enhancing 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 Child and Adolescent Psychology*, *36*(4), 605–620.

- Reynolds, M. R., Sander, J. B., & Irvin, M. J. (2010). Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 189-201.
- Rocha, M. M., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Placebo na pesquisa psicológica: Algumas questões conceituais, metodológicas e éticas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4(2), 39-55.
- Rose, D. J., & Church, R. J. (1998). Learning to teach: The acquisition and maintenance of teaching skills. *Journal of Behavioral Education*, 8(1), 5-35.
- Rosin-Pinola, A. R., 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.
- Sanetti, L. H., & Kratochwill, T. R. (2009). Toward developing a science of treatment integrity: Introduction to the special series. *School Psychology Review*, 38(4), 445-459.
- Santos, P. L., & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), ISSN 1413-294X.
- Sawyer, M. G., Macmullin, C., Graetz, B., Said, J. A., Clark, J. J., & Baghurst, P. (1997). Social skills training for primary school children: A 1-year follow-up study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 33, 379-383.
- Schulte, A. C., Eaton, J. E., & Parker, J. (2009). Advances in treatment integrity research: Multidisciplinary perspectives on the conceptualization, measurement, and enhancement of treatment integrity. *School Psychology Review*, 38(4), 460-475.
- Sheridan, S. M., Swanger-Gagné, M., Welch, G. W., Kwon, K., & Garbacz, S. A. (2009). Fidelity measurement in consultation: Psychometric issues and preliminary examination. *School Psychology Review*, 38(4), 476-495.

- Silva, S. S., & Fleith, D. S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia escolar e educacional*, 9(2), 235-245.
- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., Mukherjee, A. D. (2011). Elementary School Teacher Preparation in the area of social emotional and behavior problems. *School Mental Health*, 3(1), 13-23.
- Stein, L. M. (1994). TDE - *Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S., & Moore, J. W. (2002). The effects of direct training and treatment integrity on treatment outcomes in school consultation. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 47-77.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 4(4), 194-209.

- Walker, H., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H., & Feil, G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 6*, 66–80.
- 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 Skills and Problem Solving Curriculum? *Journal of infants and young children, 17*(2), 196–213.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488.
- 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.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 357-364.
- Wilkinson, L. A. (2006). Monitoring Treatment Integrity: An Alternative to the ‘Consult and Hope’ Strategy in School-Based Behavioural Consultation. *School Psychology International, 27*(4), 426-438.
- Witt, J. C., Noell, G. H., LaFleur, L. H., & Mortenson, B. P. (1997). Teacher usage of interventions in general education: Measurement and analysis of the independent variable. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*(4), 693–696.
- Wood, B. K., Umbreit, J., Liaupsin, C. J., & Gresham, F. M. (2007). A treatment integrity analysis of function-based intervention. *Education and Treatment of Children, 30*(4), 105-120.
- Wooster, A. (1986). Social skills training and reading gain. *Educational Research, 28*, 8-71.

Yeaton, W., & Sechrest, L. (1981). Critical dimensions in the choice and maintenance of successful treatments: Strength, integrity, and effectiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49*(2), 156-167.

Zwaas, A., Veen, I., Volman, M., & Dam, G. (2008). Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education, 24*, 2118-2131.

Anexos

Anexo A. Critério Brasil



Critério de Classificação Econômica Brasil

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, exclusivamente de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	2	3	4	5
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	2	3	4	4
Automóvel	0	2	4	5	5
Empregada mensalista	0	2	4	4	4
Aspirador de pó	0	1	1	1	1
Máquina de lavar	0	1	1	1	1
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	2	2	2	2
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	1	1	1	1

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário completo / Ginásial incompleto	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	2
Colegial completo / Superior incompleto	3
Superior completo	5

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

Classe	PONTOS	TOTAL BRASIL (%)
A1	30-34	1
A2	25-29	5
B1	21-24	9
B2	17-20	14
C	11-16	36
D	6-10	31
E	0-5	4

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Aspirador de Pó

Considerar mesmo que seja portátil e também máquina de limpar a vapor (Vaporetto).

Máquina de Lavar

Perguntar sobre máquina de lavar roupa, mas quando mencionado espontaneamente o tanquinho deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação entretanto, não é totalmente independente, pois uma geladeira duplex (de duas portas), vale tantos pontos quanto uma geladeira simples (uma porta) mais um freezer.

As possibilidades são:

Não possui geladeira nem freezer	0 pt
Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer	2 pts
Possui geladeira de duas portas e não possui freezer	3 pts
Possui geladeira de duas portas e freezer	3 pts
Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável)	1 pt

Anexo B. Questionário sobre relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2003a)

QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS – QRI

Nome: _____ Idade: _____
 Escola: _____ Sexo: _____
 Estado civil: _____ Quantidade de filhos: _____
 Nível de formação: () Ensino Fundamental completo
 () Ensino Fundamental incompleto
 () Ensino Médio completo
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Superior (Cursando/completo). Qual?

() Pós-graduação (*Lato/stricto-sensu*). Qual? _____

1. Em que ano concluiu a sua formação? _____

2. Qual o último curso que realizou? Em que ano? _____

3. Série que leciona: _____ Número de alunos por classe: _____

4. Na sala de aula em que você leciona, quantas crianças apresentam:

_____ + _____ + _____

† Dificuldade de aprendizagem Médio desempenho Alto desempenho Total

5. Na sala de aula em que você leciona, quantas crianças são:

_____ + _____ + _____ + _____

Tímidas Mais ou Menos Extrovertidas Total da classe

_____ + _____ + _____ + _____

Briguentas Mais ou Menos Amistosas Total da classe

_____ + _____ + _____ + _____

Rejeitas pelos colegas + Mais ou Menos Aceitas pelos colegas + Total da classe

Dependentes Mais ou Menos Independentes Total da classe

6. Indique a **frequência** (número de vezes) que ocorrem os **conflitos interpessoais** listados abaixo **em uma semana** típica na sala de aula que você está avaliando. Indique também com qual/quais **grupos de alunos esses conflitos são mais comuns**:

- Alunos com dificuldade de aprendizagem (**DA**);
- Alunos com desempenho médio (**MD**);
- Alunos com alto desempenho (**AD**);
- Todos os alunos (TA)

Conflitos interpessoais em sala de aula	Vezes/semana	Aluno
1. Aluno grita e xinga o colega		
2. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro		
3. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega		
4. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida		
5. Aluno que entra em bate-boca perturbando o andamento da aula		
6. Aluno recusa a seguir instrução do professor		
7. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu		
8. Aluno grita com o professor		
9. Aluno ironiza (tira o “sarro”) o professor		
10. Mais de dois alunos brigam na sala de aula		
11. Outros:		

7. Das **estratégias** abaixo, marque com um **X** aquelas que **você utiliza para melhorar as relações interpessoais em sala de aula** e, ao lado, **circule a efetividade** que você atribui a cada uma das estratégias em uma escala que vai de zero (não funciona) a cinco (efetividade total):

Estratégias	Utilizo	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando dos comportamentos de seus filhos		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre os alunos		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei tirar pontos da nota dos que estão se comportando mal		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas		0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos		0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente		0-1-2-3-4-5

8. Na coluna **VALOR**, indique, de zero a dez, a **importância** de cada uma das ações abaixo para o desenvolvimento interpessoal dos alunos. Na coluna **OCORRÊNCIA**, indique qual/ quais **grupos já apresentam essas habilidades**:

- Alunos com dificuldade de aprendizagem (**DA**);
- Alunos com desempenho médio (**MD**);
- Alunos com alto desempenho (**AD**);
- Todos os alunos (**TA**)

Ações	Valor	Ocorrência
1. Aceitar críticas justas		
2. Aceitar recusa ou discordância		
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia)		
4. Convencer, influenciar, liderar		
5. Cooperar, compartilhar		
6. Corrigir informação		
7. Cumprimentar, dizer por favor e obrigado		
8. Dar opinião/sugestão		
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas		
10. Desculpar-se, admitir erro		
11. Discordar		
12. Elogiar, gratificar		
13. Encerrar conversação ou interação		
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada		
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada		
16. Falar sobre si mesmo		
17. Fazer convites		
18. Fazer perguntas		
19. Iniciar contato e conversação		
20. Negociar decisões		
21. Oferecer ajuda		
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando		
23. Organizar atividades de grupo		
24. Ouvir atentamente o outro		
25. Pedir favor ou ajuda		
26. Pedir mudança de comportamento do outro		
27. Propor/sugerir atividades		
28. Responder perguntas		

9. Da lista de **ações/habilidades do quadro anterior**, quais as que **você já vem desenvolvendo** em seus alunos (coloque os números, não precisa escrever as ações/habilidades):

10. O que **você faz** para **os alunos desenvolverem** essas habilidades?

11. Na escala abaixo, anote a **importância** que você dá ao **desenvolvimento interpessoal** na **educação**:

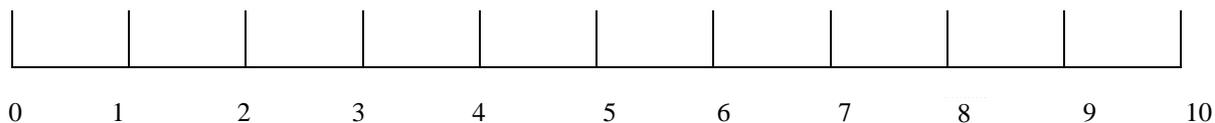
() Total () Bastante () Média () Pouca ()
Nenhuma

12. Na escala abaixo, indique a sua posição sobre a **viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal** em sua classe:

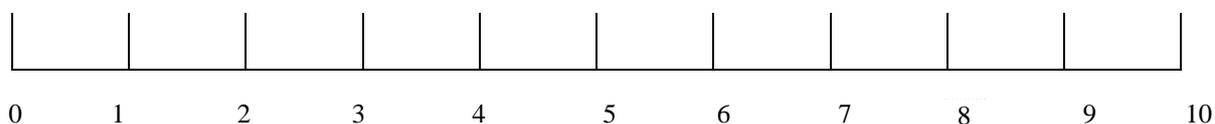
() Total () Bastante () Média () Pouca ()
Nenhuma

13. Considerando **suas habilidades atuais**, indique (circulando o traço correspondente ao número), abaixo **seu preparo** para:

(a) Manejar conflitos interpessoais em classe



(b) Promover o desenvolvimento interpessoal do aluno



14. **Como** você acha que dever ser **trabalhado o desenvolvimento interpessoal**:

(a) () Nas atividades acadêmicas () Em atividades separadas () Em ambas

(a) () Pelo próprio professor () Por outros profissionais () Pelos dois

15. **Quem** e **o que ganha** com a **promoção do desenvolvimento interpessoal na escola**:

() Professor

() Alunos com dificuldade de aprendizagem

() Alunos de desempenho

médio

() Alunos com alto desempenho acadêmico

() Escola

16. Quais as **vantagens** em promover o **desenvolvimento interpessoal** em sala de aula?

17. Quais as **dificuldades** em promover o **desenvolvimento interpessoal** na escola?

18. Das **matérias** abaixo, indique em quais haveria **mais possibilidade de desenvolver habilidades sociais** dos alunos **juntamente com os objetivos acadêmicos**, de acordo com a escala que varia de **zero** (nenhuma possibilidade) a **quatro** (total possibilidade). Ao lado das matérias em que você avaliou como 3 (bastante possibilidade) ou 4 (total possibilidade), anote as atividades acadêmicas (por exemplo, interpretação de texto, no caso da Língua Portuguesa) que possibilitariam o ensino das habilidades sociais.

Nenhuma	Pouca	Razoável	Bastante	Total
0	1	2	3	4

() Língua Portuguesa

() História

() Matemática

() Ciências

() Geografia

() Educação Artística

() Educação Física

19. Situe, na escala abaixo, o **seu grau de interesse** em participar de uma **orientação sobre Desenvolvimento Interpessoal** em sala de aula.

Total	Bastante	Médio	Pouco	Nenhum
-------	----------	-------	-------	--------

Em que uma **orientação** desse tipo **poderia ajudar** em seu trabalho?

Anexo C. Protocolo de indicação dos alunos pelo professor

Protocolo de Indicação dos Alunos pelo Professor

Nome:

Série que leciona:

Data:

Olá professor!

Gostaria que você indicasse nas linhas abaixo, os alunos que se enquadram nas seguintes características: **Os cinco alunos com piores desempenhos acadêmicos de forma geral e/ou que apresentam as piores notas obtidas nos bimestres de 2010 em comparação aos outros alunos da mesma classe.**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo D. Protocolo de avaliação da importância das habilidades sociais

Avaliação da importância das habilidades sociais

Para o professor

Nome: _____

Série que leciona: _____

Assinale o grau de importância **para a vida social e acadêmica dos alunos** de cada habilidade social abaixo numa escala de 0 (Não importante) a 4 (Muito importante). Em seguida, circule as **10 habilidades sociais que você considera como os mais importantes** de serem desenvolvidas no repertório dos alunos.

1	Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
2	Responder às perguntas da professora				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
3	Fazer perguntas				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
4	Pedir ajuda				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
5	Pedir desculpas				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
6	Agradecer um elogio				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
7	Elogiar				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
8	Oferecer ajuda				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante
9	Consolar colega				
	() Não importante	() Pouco importante	() Mais ou menos importante	() Importante	() Muito importante

10	Lidar com gozações				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
11	Demonstrar espírito esportivo				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
12	Negociar, convencer				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
13	Recusar pedido abusivo do colega				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
14	Mediar conflitos entre colegas				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
15	Ignorar distrações				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
16	Expor opinião, propor atividade				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
17	Expressar desagrado				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
18	Questionar, perguntar por quê				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
19	Resistir à pressão do grupo				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
20	Defender-se de acusações injustas				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante
21	Defender colega				
	<input type="checkbox"/> Não importante	<input type="checkbox"/> Pouco importante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos importante	<input type="checkbox"/> Importante	<input type="checkbox"/> Muito importante

Anexo E. Ficha de Avaliação Contínua das Habilidades sociais (FCHS) Pré e Pós

CHECKLIST DE FREQUÊNCIA E QUALIDADE DAS HABILIDADES SOCIAIS

Nome criança:

Professor:

Série:

O aluno(a) acima mencionado será membro de um treinamento em grupo de habilidades sociais. Antes de realizarmos o treinamento é necessário realizarmos avaliações semanais sobre algumas habilidades importantes para melhorar a interação social dele(a) com adultos e outras crianças. As habilidades estão listadas abaixo. Por favor, assinale com um **X** a **frequência** com que as habilidades sociais abaixo foram apresentadas pelo aluno(a) **durante esta semana** e, em seguida, assinale com um **X** o **nível de progresso** que este aluno(a) teve em relação a essas habilidades.

HABILIDADES SOCIAIS	FREQUÊNCIA				QUALIDADE			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Ruim	Regular	Bom	Excelente
1. Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade								
2. Responder perguntas que lhe forem feitas								
3. Esclarecer dúvidas (Fazer perguntas)								
4. Pedir ajuda								
5. Pedir desculpas								
6. Elogiar								
7. Agradecer um elogio								
8. Consolar colega								
9. Ignorar gozações								
10. Demonstrar espírito esportivo								
11. Mediar conflitos entre colegas/irmãos/parentes								
12. Expressar desagrado								
13. Resistir às pressões de outras crianças								
14. Defender-se de acusações injustas								

Por favor, entre em contato comigo se tiver qualquer questão ou comentário para compartilhar sobre o trabalho em grupo de habilidades sociais que está sendo realizado com a criança ou sobre o progresso dela.

Daniele C. Lopes – Contato: (16) 9152-4184 e danielecalopes@hotmail.com

Anexo F. Ficha de Avaliação Contínua das Habilidades sociais do professor (FCHS-P)

CHECKLIST DE FREQUÊNCIA E QUALIDADE DAS HABILIDADES SOCIAIS - THS

Nome criança:

Professor:

Série:

O aluno(a) acima mencionado é membro de um treinamento em grupo de habilidades sociais. Durante o treinamento é necessário realizarmos avaliações semanais sobre algumas habilidades importantes para verificar se está ocorrendo melhora na interação social dele(a) com adultos e outras crianças. As habilidades estão listadas abaixo. Por favor, assinale com um **X** o **nível de progresso** que este aluno(a) está tendo em relação a essas habilidades.

HABILIDADES SOCIAIS	QUALIDADE			
	Não melhorou	Alguma melhora	Grande melhora	Competente
1. Juntar-se a um grupo em brincadeira ou atividade				
2. Responder perguntas que lhe forem feitas				
3. Esclarecer dúvidas (Fazer perguntas)				
4. Pedir ajuda				
5. Pedir desculpas				
6. Elogiar				
7. Agradecer um elogio				
8. Consolar colega				
9. Ignorar gozações				
10. Demonstrar espírito esportivo				
11. Mediar conflitos entre colegas/irmãos/parentes				
12. Expressar desagrado				
13. Resistir às pressões de outras crianças				
14. Defender-se de acusações injustas				

Por favor, entre em contato comigo se tiver qualquer questão ou comentário para compartilhar sobre o trabalho em grupo de habilidades sociais que está sendo realizado com a criança ou sobre o progresso dela.

Daniele C. Lopes – Contato: (16) 9152-4184 e daniecalopes@hotmail.com

Anexo G. Definições operacionais das habilidades sociais

DEFINIÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS QUE SERÃO AVALIADAS

HABILIDADES SOCIAIS	DEFINIÇÃO
Juntar-se a um grupo em brincadeira	Quando a criança pede claramente, com volume de voz nem muito alto, nem muito baixo, para outra criança ou para um grupo de crianças para entrar em uma brincadeira.
Responder perguntas que lhe forem feitas	Quando a criança reage à pergunta feita pelo adulto (professor, pai) respondendo com adequação ao tema da pergunta, olhando nos olhos do interlocutor e com volume de voz nem muito alto, nem muito baixo.
Esclarecer dúvidas (Fazer perguntas)	Quando a criança faz perguntas ao interlocutor (professor, adulto, criança) em momento adequado e com volume de voz nem muito alto e nem muito baixo, por não ter compreendido algo ou para esclarecer uma dúvida.
Pedir ajuda	Quando a criança expressa verbalmente a própria necessidade e faz o pedido de ajuda para outra criança e/ou adulto.
Pedir desculpas	Quando a criança expressa verbalmente o pedido de desculpa, acrescentando ou não breve justificativa.
Elogiar	Quando a criança faz um comentário positivo e verdadeiro sobre alguma pessoa ou algum comportamento.
Agradecer um elogio	Quando a criança aceita o elogio e responde explicitamente “obrigado” a um comentário positivo que lhe foi feito por adulto e/ou criança.
Consolar colega	Quando a criança expressa verbalmente sentimentos de apoio / ajuda / consolo, indicando reconhecimento e compreensão do que o outro disse e/ou sentiu na situação apresentada.
Ignorar gozações	Quando a criança não responde verbal ou fisicamente a chacotas, gozações e/ou perturbações de outras crianças e/ou adultos no momento em que estes ocorrem.
Demonstrar espírito esportivo	Quando a criança controla emoções negativas (raiva, tristeza, frustração) relacionadas à perda de alguma competição, jogo e/ou brincadeira podendo, ainda, demonstrar sentimentos positivos (respeito, alegria) com aqueles que venceram.
Mediar conflitos entre colegas/irmãos/parentes	Quando a criança intervém com outras crianças e/ou adultos que estão em conflito ou com problemas acalmando-os e auxiliando na solução do problema sem utilizar volume de voz alto e tom agressivo ou de ameaça.
Resistir às pressões de outras crianças	Quando a criança não cede às pressões de outra criança para fazer algo que não quer ou não concorda, mesmo com ameaça direta.
Defender-se de acusações injustas	Quando a criança diz exatamente o que fez e o que não fez, baseado na verdade dos fatos, diante de acusações injustas de outras crianças e/ou de adultos sem ferir ninguém verbal e fisicamente, sem utilizar volume de voz alto e tom agressivo ou de ameaça.
Defender o colega	Quando a criança diante de uma situação em que um colega está sendo injustiçado (sendo responsabilizado por fatos que não fez) esclarece verdadeiramente ao adulto e/ou criança o que o colega acusado fez e o que não fez falando em tom de voz calmo e com volume de voz não muito alto, nem muito baixo, coerente com a proximidade do interlocutor.

Anexo H. Ficha de avaliação da sessão de intervenção

Nome:

Série:

Nº da sessão:



NÃO GOSTEI
(0)

GOSTEI MUITO
(10)

Anexo I. Cartilha para os professores

CARTILHA I**Conceitos básicos**

Conceitos básicos

Pensamos em adotar esta apostila para que ela seja um material de consulta durante e após os nossos encontros. **Não fique preocupada** com os termos serão utilizados, o mais importante é que você entenda o que eles significam e isto poderá ser alcançado em nossos encontros presenciais.

O que é comportamento?

O comportamento, mais do que imaginamos, está presente em nosso cotidiano, fazendo parte de todos os momentos de nossa vida. Quando nos comportamos, mudamos objetos e influenciamos as pessoas no meio em que vivemos. Por outro lado, também somos influenciados por essas mudanças nos objetos ou no comportamento de outras pessoas.

Mas, afinal, o que é comportamento? **Comportamento nada mais é do que a relação entre um indivíduo (seja ele uma pessoa, uma criança ou mesmo um animal) e o seu ambiente, isto é, comportamento é toda atividade de um indivíduo com relação ao seu ambiente.**

No caso do comportamento de uma criança, podemos dizer que comportamento é a relação entre as ações dessa criança e o que acontece no mundo a sua volta.

Quando falamos em comportamento, é importante considerar que não estamos interessados apenas no indivíduo ou apenas no seu ambiente, e sim na **relação mútua de um com o outro.**

Ambiente

Ao falar em ambiente, habitualmente estamos nos referindo ao lugar onde os animais e os homens vivem e se comportam. O significado da palavra ambiente, contudo, não se restringe ao significado de lugar, porque a noção de ambiente se refere a qualquer evento no mundo que possa afetar o indivíduo.

Desse modo, pode-se dizer que o comportamento é influenciado pelo ambiente, isto é, o comportamento é função do ambiente. Além disso, o comportamento também exerce influência sobre o ambiente, modificando-o.

Chamamos de eventos ambientais toda e qualquer mudança que ocorre no ambiente e afeta o indivíduo, produzindo assim, mudança no seu próprio comportamento e no indivíduo como um todo.

Em uma linguagem técnica, um evento ambiental é conhecido como um estímulo. Podemos chamar de estímulo qualquer evento do ambiente físico e/ou social ao qual o indivíduo reage.

Comportamento operante

Comportamento operante é o comportamento que **opera (atua) sobre o ambiente, modificando-o de alguma forma**. Esta modificação, por sua vez, retroage (retorna) sobre o próprio comportamento, alterando suas chances de ocorrer novamente no futuro, em situações que tenham alguma semelhança com a situação original. Assim, **podemos chamar de comportamento operante aquele comportamento que produz modificações no ambiente e é afetado por elas.**

Entender comportamento operante é fundamental para compreendermos como aprendemos as nossas habilidades e nossos conhecimentos, tais como falar, escrever, ler, raciocinar, etc.

Comportamentos como: (a) dirigir um carro, (b) falar, (c) bater na mesa com um lápis ou (d) bater no colega são alguns exemplos de comportamento operante.

Uma característica importante do comportamento operante é a de que **ele é aprendido**. Isto quer dizer que o comportamento operante é adquirido e mantido devido às mudanças que produz no mundo, que são chamadas de consequências.

Dessa forma:

- A grande maioria dos nossos comportamentos são operantes e, portanto, são aprendidos.
- Esses comportamentos surgem e se mantêm em função das consequências, isto é, daquilo que acontece imediatamente após sua ocorrência.

Comportamento Aberto X Comportamento

Os **comportamentos abertos** são os **comportamentos observáveis publicamente**, que podem ser diretamente vistos pelas pessoas que estão ao redor de quem pratica a ação. Sentar, andar, ler em voz alta, escrever, chorar e rir são alguns exemplos de comportamentos abertos.

Já os **comportamentos encobertos**, privados ou não observáveis publicamente, **não podem ser vistos diretamente pelas pessoas que estão por perto de quem pratica a ação**. As outras pessoas terão acesso ao (ficarão sabendo sobre o) comportamento encoberto somente se a pessoa que estiver executando a ação falar sobre o que está fazendo ou mostrar sinais visíveis do seu comportamento. Por exemplo, se uma pessoa está pensando, ela pode falar sobre isso com um amigo e, assim, o amigo pode se dar conta do pensamento dela.

São comportamentos não observáveis publicamente: pensar, ler para si mesmo, imaginar acontecimentos.

Contingência de três termos: as relações entre antecedentes, resposta e consequências

Como já dissemos anteriormente, comportamento refere-se a uma relação!!! No caso do comportamento operante, a relação que estudamos é chamada de relação de contingência. De forma geral, **contingência pode significar qualquer relação de dependência entre eventos.**

De acordo com a linguagem da Análise do Comportamento, **contingência é um termo utilizado para indicar a probabilidade de um evento ocorrer dada a ocorrência de um outro evento** (isto é, logo após ter ocorrido um outro evento).

É importante notar que as contingências podem ser descritas por meio de relações condicionais, em que a ocorrência de um evento é uma condição necessária para que o evento que o segue também ocorra.

Nessas relações condicionais, o indivíduo depara-se com circunstâncias do tipo “se...então...”, sendo que o “se” indica algum aspecto do comportamento e o “então” indica o que aconteceria logo depois de o indivíduo ter se comportado de determinada maneira.

Um exemplo de uma relação de contingência (se... então...) seria: Se um aluno conversa com uma colega durante a aula, então a professora chama sua atenção.

Tipicamente, a relação comportamental envolve três fatores: uma situação ambiental antecedente (ou estímulo antecedente), uma ação do indivíduo (ou resposta) e uma situação ambiental consequente (ou simplesmente consequência).

ANTECEDENTE – RESPOSTA - CONSEQUÊNCIA

Na linguagem da Análise do Comportamento, **a interação entre esses três fatores é chamada de contingência de três termos** e ela é importante porque nos mostra que o comportamento depende tanto dos antecedentes como das consequências.

Assim, **devemos prestar atenção ao que vem antes (antecedente) e ao que vem depois (consequência) de um comportamento, pois tais eventos são importantes para determinar a probabilidade futura do comportamento.**

Agora, vamos entender um pouco melhor cada um dos termos que compõem a trílice contingência.

Antecedente

Um evento antecedente (ou estímulo antecedente) é simplesmente **algo que vem antes de a resposta ocorrer**. Pode ser a presença de algumas pessoas, o local, os acontecimentos, enfim, tudo aquilo que estava presente no ambiente no momento em que alguém se comportou.

O termo antecedente diz respeito à situação ambiental em que o comportamento ocorreu ou, ainda, o contexto em que o comportamento aconteceu e recebeu uma certa consequência. Assim, a situação antecedente fica marcada como a ocasião em que o indivíduo terá maiores chances de produzir uma consequência específica ao se comportar de um determinado jeito.

Resposta

As respostas são as **ações de um indivíduo**. Devemos esclarecer que as respostas não necessariamente envolvem movimento, já que algumas vezes podemos concluir que um comportamento ocorreu, mesmo na ausência de movimento. Exemplos de comportamento que não envolvem movimento seriam ouvir música, assistir um filme, ficar em pé, e até pensar.

De forma geral, portanto, quando usamos o termo “resposta” estamos falando sobre as ações do indivíduo, sobre aquilo que ele faz, fala, etc.

Consequência

Como já foi dito ao se definir o comportamento operante, a maior parte do comportamento dos indivíduos produz consequências e as **consequências nada mais são do que as mudanças no ambiente produzidas como resultado desse comportamento** (e que também afetarão suas chances de acontecer novamente).

Uma consequência é simplesmente o que é causado pela resposta de uma pessoa ou o que acontece como resultado dessa resposta. Por isso, dizemos que as consequências são produzidas por suas ações.

É preciso considerar que o comportamento é afetado (controlado) por suas consequências. Dizer que o comportamento é afetado (controlado) pelas consequências que ele próprio produziu, é o mesmo que dizer que as consequências determinarão, em algum grau, se um comportamento semelhante a esse voltará a ocorrer ou não no futuro, ou se ocorrerá com maior ou menor frequência.

Mas de que jeito isso é possível? Isso é possível quando uma pessoa, confrontando-se com situações semelhantes àsquelas já vividas, apresentar um comportamento similar e produzir as mesmas consequências relevantes que obteve no passado. Desse modo, dizemos que as consequências passam a controlar a ação dessa pessoa, porque, quando ela consegue novamente a consequência desejada, seu comportamento se fortalece e tende a ocorrer em situações futuras. Caso contrário, quando não há qualquer consequência, seu comportamento tende a se enfraquecer até que desapareça com o tempo.

Note que um comportamento que já ocorreu ficou no passado e não pode mais ser alterado. No entanto, as consequências que seguirem esse comportamento agem sobre outros comportamentos, semelhantes ao primeiro, que poderão voltar a acontecer outras vezes. Por

este motivo dizemos que as consequências que seguem um certo comportamento alteram a probabilidade de outros comportamentos como aquele ocorrerem no futuro.

Nos exemplos dados anteriormente de comportamento operante, o comportamento do indivíduo sempre foi imediatamente seguido por alguma consequência. Entre as várias consequências possíveis para cada um daqueles comportamentos, podemos exemplificar as seguintes:

Comportamento	Consequência
(a) Dirigir um carro	(a) Aproximar-se de um lugar
(b) Falar	(b) Obter a atenção ou uma resposta de outra pessoa
(c) Bater na mesa com um lápis	(c) Fazer barulho e chamar a atenção da professora
(d) Bater no colega	(d) Fazer com que o colega pare imediatamente de ofendê-la

Observe que nos exemplos descritos na tabela, uma pessoa, ao se comportar de determinada maneira, produz uma consequência qualquer. Nos casos (a), (b) e (c), a consequência foi conseguir o que deseja, enquanto que no caso (d), a consequência foi eliminar uma situação desagradável.

Contingência de reforço

O **reforço é um tipo de consequência que aumenta a probabilidade de um comportamento semelhante ocorrer no futuro**. Aqui, novamente, existe uma relação entre o indivíduo e o seu ambiente, na qual o indivíduo faz alguma coisa (emite uma resposta) e produz mudanças no seu meio. Assim, chamamos essa relação de contingência de reforço

quando as mudanças no ambiente aumentarem as chances de o comportamento que as produziu voltar a ocorrer.

Para resumir, podemos chamar de reforço, **qualquer consequência que aumente a probabilidade de outros comportamentos como o que a produziu ocorrerem novamente.** Por este motivo, dizemos que a contingência de reforço mantém todos aqueles comportamentos apresentados por uma pessoa. Então, se observamos um comportamento que ocorre com frequência para alguma pessoa, certamente esse comportamento está sendo mantido por algum reforço.

Reforço positivo

Reforço positivo é aquele que aumenta a probabilidade do comportamento reforçado voltar a ocorrer devido à apresentação de algum estímulo que seja reforçador, isto é, **qualquer ganho ou acréscimo de algo que seja considerado bom para o indivíduo.**

Falamos em **POSITIVO**, porque a modificação produzida no ambiente é sempre a adição ou o aparecimento de um estímulo.

Um exemplo de reforço positivo é levantar a mão e obter a atenção da professora.

Reforço negativo

Reforço negativo é aquele que **aumenta a probabilidade do comportamento reforçado voltar a ocorrer devido à retirada de um estímulo que seja considerado ruim ou desagradável pelo indivíduo.** Falamos em **NEGATIVO** porque a mudança produzida no meio é a remoção ou o desaparecimento de um estímulo.

Assim, a **diferença básica entre o reforço positivo e o reforço negativo** é que no positivo um estímulo é acrescentado ao ambiente, enquanto no negativo um estímulo é removido ou eliminado do ambiente, mesmo que temporariamente. Nos dois casos, porém, estamos falando de reforço porque há aumento da frequência de comportamentos semelhantes no futuro.

Exemplos de reforço negativo são:

- a) Sair da classe e livrar-se da tarefa;
- b) Bater no colega que o está ofendendo e eliminar as ofensas (o colega pára de ofendê-lo).

Reforçamento intermitente

O **comportamento não precisa ser reforçado todas as vezes em que acontece para continuar ocorrendo outras vezes (ou para que se mantenha)**. Quando um comportamento é reforçado algumas vezes e outras não, dizemos que o comportamento está sendo reforçado intermitentemente.

O **reforçamento intermitente acontece quando uma resposta produz uma consequência reforçadora em algumas ocasiões, mas não em outras**. Em nosso cotidiano, esse tipo de consequência é a que mais ocorre, afinal de contas, nem sempre que jogamos somos vencedores, nem sempre que estudamos tiramos boas notas, nem sempre que pedimos somos atendidos... No entanto, continuamos a jogar, estudar ou pedir.

Por exemplo: você deve ter notado que só às vezes o comportamento de fazer sinal com a mão faz com que o ônibus pare!!! O fato de o ônibus parar algumas vezes, mas não outras, reforça de forma intermitente o comportamento do indivíduo, que, portanto, continua fazendo o sinal com a mão.

Uma **característica do reforçamento intermitente é manter o comportamento fortalecido, durável e bastante resistente à eliminação (embora seja possível eliminá-lo).**

Isso acontece porque, uma vez que certo comportamento tenha sido reforçado no passado, o indivíduo insiste nesse comportamento, mesmo que não obtenha êxito algumas vezes.

Extinção

Já falamos que o que mantém um comportamento é o reforço. Contudo, caso esse comportamento nunca mais produza determinado reforço, ele tenderá a diminuir de frequência e até a desaparecer.

A **diminuição ou eliminação de um comportamento por falta de reforçamento é o que chamamos de extinção.** Desse modo, a extinção ocorre quando se retira definitivamente o reforço que mantinha certo comportamento.

Punição

Os procedimentos de punição merecem cuidadosa avaliação antes de serem empregados. **Devem ser evitados.** Se, porém, a punição for inevitável deve, então, ser empregada da forma mais branda possível. Deve atender a todas as especificações que as pesquisas mostraram que são essenciais para torná-la mais eficiente. Deve, ainda, produzir o menor sofrimento possível.

Há dois procedimentos básicos de punição:

Punição positiva (o termo “positivo” aqui empregado tem o sentido matemático de adição, acréscimo, soma): quando um determinado comportamento é emitido segue-se a ele a apresentação contingente de um evento (coloquialmente chamado de “aversivo”) e como

decorrência dessa relação funcional o comportamento se enfraquece. Exemplos: a pessoa emite um comportamento e é criticada pelo que fez; ou sofre um tapa; ou ouve um grito etc. (desde que o comportamento alvo se enfraqueça...).

Punição negativa (o termo “negativo” aqui empregado tem o sentido matemático de subtração, remoção, retirada): quando um determinado comportamento é emitido segue-se a ele a retirada contingente de um evento (coloquialmente chamado de “gratificante”) e como decorrência dessa relação funcional o comportamento se enfraquece. Por exemplo: a pessoa emite um comportamento e o outro se afasta dela retirando a atenção que lhe estava dando; ou desliga a televisão em que passava um programa favorito da pessoa; ou é mandada para o quarto para “pensar no que fez” etc. (desde que o comportamento alvo se enfraqueça...).

Punição é diferente de castigo. Na punição, a pessoa responsável assume o papel e a responsabilidade de ajudar o desenvolvimento do outro, visando o bem deste e não o seu próprio bem. A punição não deve ser desencadeada sob controle das emoções pessoais, mas, sim, do comportamento inadequado do outro. O castigo humilha.

Análise de contingências (ou análise funcional)

A análise de contingências (ou análise funcional) nada mais é do que a tentativa de descobrir os reforçadores que mantêm certo comportamento. Por isso, requer a identificação das relações entre o comportamento dos indivíduos e as consequências produzidas no ambiente. Na Análise do Comportamento, dizemos que a análise de contingências é um tipo de avaliação do comportamento, que acontece em algumas etapas:

- 1) O comportamento que será avaliado é observado com cuidado e registrado quando ocorre, para se saber se ele é frequente;
- 2) São observados os prováveis aspectos que funcionariam como eventos antecedentes e consequentes quando o comportamento ocorre;
- 3) Esses aspectos são testados, por meio de situações especialmente planejadas;
- 4) As mudanças na frequência do comportamento ocorridas durante o teste são verificadas (análise);
- 5) Por fim, chega-se a uma conclusão sobre o que mantém esse comportamento (interpretação).

Nessa avaliação, é importante considerar todas as relações de contingências que envolvem um comportamento. Para isso, ao realizar a análise, buscamos definir o que de fato funciona como antecedente, a resposta e a consequência do comportamento que estamos interessados em avaliar, o qual chamamos de comportamento alvo.

REFERÊNCIAS

Almeida, C. P. (2009). *Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de pós-graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). São Paulo, Brasil.

CARTILHA II

Técnicas para Modificação do Comportamento

Modificação do comportamento

Pensamos em adotar esta apostila para que ela seja um material de consulta durante e após os nossos encontros. **Não fique preocupada** com os termos serão utilizados, o mais importante é que você entenda o que eles significam e isto poderá ser alcançado em nossos encontros presenciais.

O que é modificação do comportamento?

Modificação do comportamento envolve a aplicação sistemática de princípios e técnicas de aprendizagem para avaliar e desenvolver comportamentos dos indivíduos a fim de ajudá-los a viver melhor em sociedade (Martin & Pear, 2009).

Vamos falar em alguns princípios básicos e técnicas para aumentar a frequência de um comportamento e outros para diminuir a frequência do comportamento em uma situação de treinamento de habilidades sociais.

Para aumentar a frequência do comportamento

Reforço positivo

Apresentação de algum estímulo que seja reforçador, isto é, qualquer **ganho ou acréscimo** de algo que seja considerado **bom** para o indivíduo

Ex: Levantar a mão e obter a atenção da professora / Fazer bagunça em sala de aula e obter atenção do professor

Reforço negativo

Retirada de um estímulo que seja considerado ruim ou desagradável pelo indivíduo

Ex: Sair da classe e livrar-se da tarefa/
Bater no colega que o está ofendendo e eliminar as ofensas (o colega pára)

Para utilizar essas técnicas é preciso descobrir e escolher os reforçadores. O valor reforçador é particular para cada indivíduo, por isto, é importante examinar os efeitos deste evento sobre o comportamento do indivíduo (aumenta a probabilidade da resposta).

Alguns estímulos são reforçadores positivos para todas as pessoas como itens que se pode beber ou comer, atividades que gosta de fazer/realizar, obtenção de privilégios, dinheiro e carinho, atenção, sorriso, elogios, acenos, olhar. Destaca-se que a atenção por parte dos outros é um reforçador muito forte para quase todas as pessoas.

Importante: Para se obter o máximo de eficácia, um reforçador deve ser liberado imediatamente após a resposta desejada.

Feedback

Envolve a descrição objetiva de um comportamento, sendo essencial para o desenvolvimento e melhora de um comportamento. Precisam ser detalhados, específicos e se concentrar em comportamentos que já foram ensinados. Deve ser centrado no comportamento e não na pessoa, pois não envolve julgamento.

Ex. Uma criança pré-escolar acaba de aprender a pintar, um feedback do professor poderia envolver os aspectos positivos que a criança conseguiu alcançar naquela tarefa (pintura ficou somente dentro do desenho, cores utilizadas parecem com o real, preenchimento total do desenho, etc.)

Modelação

Ocorre quando um indivíduo observa o que os outros fazem e evidencia as conseqüências dos comportamentos alheios. Se esses comportamentos são reforçados e bem aceitos, muito provavelmente, o indivíduo será levado a imitá-los.

Ex. Quando uma criança observa o amigo pedir para ir ao banheiro para a professora e esta permite e, logo em seguida, pede também.

Modelagem

Consiste no reforçamento diferencial do comportamento cada vez mais parecido com o comportamento esperado, até que a emissão do comportamento final. Envolve, portanto, reforçamento sucessivo de aproximações, cada vez maiores, ao comportamento final esperado. No geral, é uma estratégia indicada quando o comportamento a ser adquirido nunca ou raramente é emitido.

Ex. Quando o professor quer ensinar uma criança a aprender a escrever, precisa inicialmente ensiná-la a segurar no lápis, depois a escrever em cima da linha, a escrever da esquerda para direita e assim por diante. A medida que a criança aprende um passo, segue-se adiante até obter o comportamento desejado da criança escrever sozinha. Nota-se que a partir do momento em que um passo mais avançado ocorre não é necessário reforçar os passos anteriores.

Tarefa de casa

Tem a função de avaliar, fortalecer as aquisições comportamentais e atuam como veículo por meio do qual os comportamentos aprendidos são praticadas no ambiente real, isto é, generalizam-se à vida diária. Pode-se alterar o grau de dificuldade conforme o repertório do indivíduo.

Ex. A criança acaba de aprender a elogiar em uma sessão de treinamento, planeja-se que ela elogie pessoas da sua família.

Para diminuir a frequência do comportamento

Extinção

É a **suspensão** o reforço de um comportamento. Destaca-se que durante o procedimento de extinção é comum a *resistência à extinção* que é quando ocorre o aumento na frequência ou na intensidade do comportamento antes da diminuição. **É muito importante não apresentar qualquer reforçamento neste período de resistência para fortalecer ainda mais o comportamento.** Além disto, para que seja efetivo é crucial identificar o que é reforçador, ou seja, o que mantém o comportamento.

Ressalta-se que é a melhor forma de reduzir comportamento.

Ex. Ex: Não dar o brinquedo para a criança que faz birra para consegui-lo/ Deixar de dar “atenção” com broncas para aluno que faz bagunça (hipotetizando que atenção é reforçador para este aluno).

Punição positiva

Apresentação de algum **estímulo aversivo** que enfraquece o comportamento

Ex: Gritar para o aluno parar de fazer bagunça (desde que o aluno pare de fazer bagunça por algum tempo)/ Tirar pó

Punição negativa

Retirada de um **estímulo reforçador (gratificante)** que enfraquece o comportamento

Ex: Criança estava brincando com um brinquedo e emite um comportamento inadequado de bater no colega, tirar o brinquedo e afastá-la do colega / Perder o recreio por ter conversado em sala

No geral, a punição deve ser evitada, principalmente a positiva, porque:

- » Gera comportamento agressivo no aprendiz;
- » Tem efeito temporário;
- » Gera respostas emocionais como choro, medo, ansiedade, estresse e essas respostas se generalizam para o **agente punidor**;
- » Torna-se mais contínua e frequente, principalmente pelo seu rápido em reduzir o comportamento;
- » O aprendiz começa a emitir comportamentos para burlar (fuga e esquivar) a punição
- » Dá modelo de punição;
- » Não ensina qualquer comportamento novo adequados/desejado, só mostra o que não deve ser feito.

Se for usar punição, usar somente a negativa como por exemplo o *time-out* com retirada do ambiente (Remover a criança, por curto período de tempo, da situação na qual o reforçamento ocorre) ou *time-out* sem retirada do ambiente (introdução na situação de um estímulo associado a menos reforçamento).

Eis alguns procedimentos para a aplicação do *time-out* com retirada do ambiente:

- » Remover privilégios e condições gratificantes contingente ao comportamento e de forma **temporária**;
- » **Imediatividade** da aplicação da consequência;
- » Usar **extinção** durante a vigência da punição negativa (ignorar todos os comportamentos inadequados emitidos);
- » **Qualquer forma de atenção**: comentários, afagos, avisos, advertências funcionam como **gratificação** – não devem ocorrer;
- » **Interromper** procedimento contingente a ocorrência de **comportamentos adequados** ou após algum tempo sem qualquer inadequado;
- » **Associado a reforço positivo** a qualquer comportamento adequado.

Eis alguns passos para realizar a modificação do comportamento:

1. Avaliação do repertório de entrada (comportamento inicial) do indivíduo para o planejamento do comportamento final (a ser ensinado)

Ex: Entrar na sala de aula de forma disciplinada e educada envolve o domínio de vários comportamentos pré-requisitos tais como: Entrar na fila sem esbarrar e empurrar os colegas; Manter-se em seu lugar na fila, sem ultrapassar o colega da frente; Sentar-se sem largar o corpo violentamente na cadeira, etc. Verificar o que o aluno já faz adequadamente para em seguida ensinar o restante

2. Descoberta e escolha de reforçadores

Ex: Observar o indivíduo em relação aquilo que faz, as coisas que se diverte, aquilo que diz gostar. Combinar reforçadores arbitrários (quanto utilizar) com reforçadores sociais.

3. Identificar as relações entre o comportamento dos indivíduos, os antecedentes e as consequências produzidas no ambiente

- (a) Observar comportamento com cuidado e registrado quando ocorre - frequente;
- (b) Observar eventos antecedentes e consequentes quando o comportamento ocorre;
- (c) Testar tais aspectos (alterar antecedentes e consequentes);
- (d) As mudanças na frequência do comportamento ocorridas durante o teste são verificadas;
- (e) Por fim, chega-se a uma conclusão sobre o que mantém esse comportamento

Ex: Identificar o que mantém o comportamento de fazer bagunça em sala de aula.

(a) Em quais aulas? / (b) O que ocorre na aula antes do comportamento ocorrer (tipo de tarefa, demanda, etc.) / (c) Com quem conversa / (d) O que professor e outros alunos fazem/dizem diante deste comportamento? / (e) Alterar alguma condição (antecedente ou consequente) e verificar o que ocorre com comportamento

4. Se comportamentos são difíceis de ocorrer ou novos, dar consequências positivas para as respostas mais simples e próximas do comportamento final (modelagem)

Ex: Para crianças que são tímidas, consequenciar (elogios, olhar, atenção) comportamentos como olhar em direção ao interlocutor, quaisquer palavras até que a criança emita uma opinião livre, converse, etc.

5. Para eliminar/reduzir comportamentos inadequados, reforçar os adequados incompatíveis e extinguir (ignorar) os inadequados (reforçamento diferencial)

Ex: Criança que faz bagunça em sala, dar atenção ou outro reforçador (investigar!) quando a criança estiver envolvida em um comportamento adequado (estudar, fazendo lição, etc.) e extinguir (não dar atenção) quando ela estiver fazendo bagunça.

6. Apresentar a consequência positiva assim que o comportamento ocorrer, da mesma forma, ao aplicar a extinção deixar de apresentar a consequência (supressão do reforço) assim que comportamento inadequado for emitido

Ex: Assim que a criança emitir um comportamento adequado – ficar quieta – deve-se liberar uma consequência positiva imediatamente.

7. comportamento adequado não precisa ser reforçado continuamente para continuar ocorrendo (exceto durante instalação). Quando um comportamento é reforçado algumas vezes e outras não (reforçamento intermitente) é mais forte, durável e resistente à eliminação que o comportamento ocorrer, da mesma forma, ao aplicar a extinção deixar de apresentar a consequência (supressão do reforço) assim que comportamento inadequado for emitido

Ex: No caso da criança tímida, depois que ela conseguir olhar para interlocutor por algumas vezes não é necessário consequenciar positivamente este comportamento a todo momento.

8. Arranjar as condições antecedentes também, visto que atuam como a ocasião para a emissão do comportamento e consequentemente para a obtenção das consequências

Ex: Condições antecedentes envolvem arranjo ambiental (disposição das carteiras, alunos, material, etc), apresentação das regras/instruções e descrição de suas contingências

9. Dar modelo como estratégia de modificação de comportamento

Ex: Próprio professor ou aluno, apresentar desempenho e suas consequências

REFERÊNCIAS

Martin, G. & Pear, J. (2009). *Modificação do comportamento: O que é e como fazer*. São Paulo: Roca

CARTILHA III

O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais

O campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais

Definições

Habilidades sociais

São comportamentos presentes no repertório do indivíduo para lidar com as interações sociais

São aprendidas

São situacionais e culturalmente determinadas

↑ probabilidade
consequências +

Qualidade nas
interações

Relacionamentos
saudáveis

Aprendizagem das habilidades sociais

Habilidades sociais são **aprendidas** por meio de

Instruções

Regras e auto-regras – a comunidade verbal nos diz o que é correto e o que não é correto, indicando como se comportar nas mais variadas situações

Modelação/Imitação

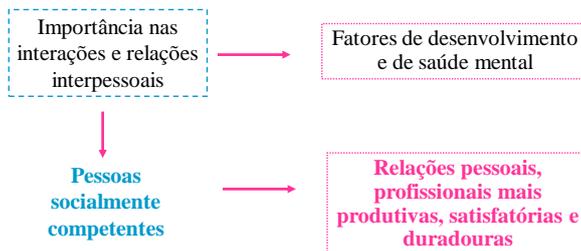
Modelos disponíveis oferecem os padrões de comportamento a serem seguidos

Manejo de consequências

Consequências selecionam comportamentos que serão instalados, mantidos e/ou extintos

(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001)

Importância das habilidades sociais



(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2005; 2006)

Importância das habilidades sociais na infância

Relacionada com um bom rendimento acadêmico, estratégias de enfrentamento, autocuidado, independência, cooperação, amizade

Fator de proteção porque ↑ capacidade de lidar com situações estressantes e adversas por envolver maior senso de humor, habilidades de comunicação, resolução de problemas, autonomia, comportamentos direcionados a metas

Fator de qualidade de vida, desenvolvimento e ajustamento psicossocial na família, na escola e no lazer

Déficits em habilidades sociais

Estudos mostram que vários transtornos mentais e problemas psicológicos estão correlacionados com déficits em habilidades sociais na população infantil, jovem e adulta

Agressividade
 Isolamento social
 Baixo desempenho acadêmico
 Problemas de comportamento externalizantes e internalizantes
 Abuso de substâncias
 Crises conjugais
 Alcoolismo
 Depressão
 Transtornos de ansiedade
 Obesidade
 Problemas de retenção urinária
 Delinquência

Déficits em habilidades sociais

Timidez e isolamento social

Conversação
 Expressividade
 Manejo de interações
 Situações que envolvem falar sobre si
 Expressão de afeição e desagrado
 Defesa dos direitos
 Aceitação e recusa de críticas

Déficits em habilidades sociais

Problemas de comportamento

Externalizantes (agressividade, oposição, provocação, agressividade, impulsividade, aspectos anti-sociais e disruptivos e atividade excessiva)
 Internalizantes (retraimento, isolamento, timidez, ansiedade e disforia)
 Curto prazo - ↓ desempenho acadêmico e relação com pares
 Longo prazo - fracasso escolar, evasão, delinquência, drogadição, alcoolismo, acidentes, doenças psiquiátricas
 Competem com habilidades sociais
 Impedem aquisição e ampliação das habilidades sociais

(Achenbach & Edelbrock 1978; Bandeira & cols., 2006; Bolsoni-Silva, Marturano & Manfrinato, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005; Hinshaw, 1992; Marturano, Toller & Elias, 2005; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Santos & Graminha, 2006;)

Déficits em habilidades sociais

Dificuldade de aprendizagem ou Baixo rendimento acadêmico

Problemas de comportamento
 Dependência
 Assertividade - Passividade
 Conversação
 Problemas de comportamento – competem com habilidades sociais

(Del Prette & Del Prette, 2005; Bandeira & cols., 2006; Marturano & cols., 1993; Marturano & Loureiro, 2003)



Classes de habilidades sociais na infância

Autocontrole e expressividade emocional

Reconhecer e nomear emoções próprias e dos outros
 Falar sobre as emoções e sentimentos
 Expressar emoções positivas e negativos
 Acalmar-se
 Controlar a ansiedade
 Tolerar frustrações
 Mostrar espírito esportivo
 Controlar o humor

Classes de habilidades sociais na infância

Civildade

Usar locuções como: por favor, desculpa, obrigado, etc.
 Fazer e agradecer elogios
 Apresentar-se
 Cumprimentar
 Despedir-se
 Chamar outro pelo nome

Empatia

Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro
 Reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor
 Demonstrar compreensão pelo sentimento e experiência do outro
 Assumir perspectiva do outro (compreender a situação)
 Demonstrar respeito às diferenças
 Expressar apoio e/ou ajuda
 Compartilhar

Classes de habilidades sociais na infância

Assertividade

Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado)
 Falar sobre as qualidades e defeitos
 Concordar e discordar de opiniões
 Pedir mudança de comportamento
 Lidar com críticas e gozações
 Negociar interesses conflitantes
 Defender próprios direitos
 Resistir à pressão dos colegas

Classes de habilidades sociais na infância

Fazer amizades

Apresentar-se e cumprimentar
 Fazer perguntas pessoais
 Oferecer informação livre (auto-revelação)
 Aproveitar as informações livres
 Iniciar e manter conversação (enturmar-se)
 Elogiar e aceitar elogios

Solução de problemas

Acalmar-se diante de situação-problema
 Pensar antes de tomar decisões
 Reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas
 Identificar possíveis alternativas de solução
 Implementar e avaliar
 Avaliar processo de tomada de decisão

Classes de habilidades sociais na infância

Habilidades acadêmicas

Seguir regras e instruções gerais
 Observar e prestar atenção
 Ignorar interrupções dos colegas
 Aguardar a vez para falar
 Fazer e responder perguntas
 Reconhecer qualidade do desempenho do outro
 Atender pedidos
 Cooperar
 Participar de discussões
 Negociar interesses conflitantes
 Solicitar e agradecer ajuda

Comunicação verbal e não-verbal

Componentes básicos do desempenho social e é fundamental para a competência social

Não-verbais	Verbais	Forma
Olhar e contato visual	Conteúdo	Latências e pausas
Sorriso		Extensão
Expressão facial		Velocidade
Gestos		Timbre
Postura corporal		Volume
Movimentos com a cabeça		Modulação
Contato físico		Transtornos
Distância e proximidade		Sons (choro, suspiro)
Alterações fisiológicas		
Aparência		

(Del Prette & Del Prette, 2009)

Comunicação verbal e não-verbal

Desempenho socialmente competente



(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2005)

Três estilos de desempenho social

Passivo	Habilidoso	Agressivo
Não expressa sentimentos negativos e positivos	Expressa sentimentos negativos e positivos	Expressa sentimentos negativos (inapropriada)
Sacrifica para manter a relação	Avalia comportamento	Prejuízos relação
Raro atingir os objetivos	Preserva objetivos	Atinge objetivos (conseqüências)
Submete-se à opiniões	Opina, considera alheias	Opina por si e outros
Sempre concorda	Consegue discordar	Consegue discordar (inapropriada)
Não defende direitos, mas respeita	Defende direitos e respeita	Defende direitos e desrespeita outros
Recrimina a si e aos outros	Valoriza a si e outros	Valoriza a si, ferindo outros

Habilidades de comunicação

Comunicação verbal

Comunicação não-verbal

Apenas 35% da comunicação é verbal
65% é não verbal

Fazer perguntas

Iniciar, manter e encerrar conversação

(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001)

Habilidades de comunicação

Dar e receber feedback

Feedback: Descrição verbal ou escrita sobre o desempenho de uma pessoa (o que foi observado) que favorece a compreensão do seu comportamento e do impacto deste sobre o interlocutor

Cuidados

Falar diretamente para pessoa

Apresentá-lo imediatamente após o comportamento

Descrever o comportamento ao invés de avaliá-lo

Referir-se ao comportamento e não à pessoa

Primar pela objetividade

(Del Prette &
Del Prette,
1999; 2001)

Habilidades de civilidade

Uso de locuções

Olá

Desculpa

Por favor

Obrigado

Com licença

Tchau

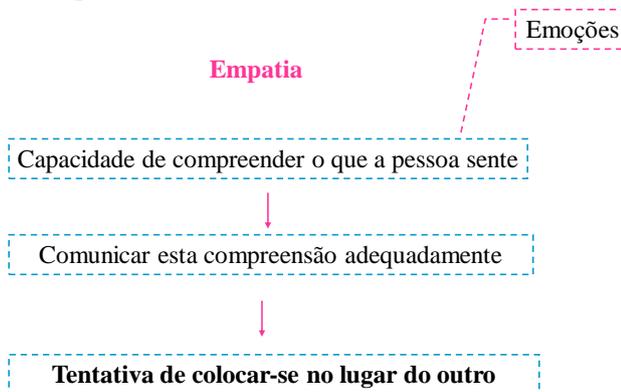
Facilitam relacionamentos atuais e futuros, expressam cortesia, auxiliam na comunicação

(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001)

Habilidades de civilidade



Habilidades empáticas



(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001; 2005)

Habilidades empáticas



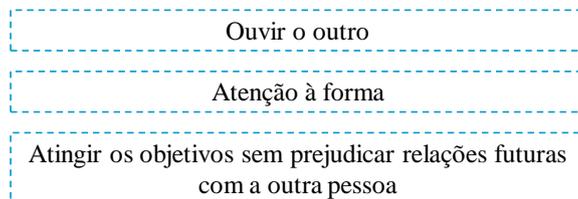
Comunicação empática: Exemplo

Comunicação empática	Comunicação não empática
Eu entendo o quanto isto o deixou chateado...	Você não precisa ficar chateado assim!
Que notícia boa!!! Fico muito feliz!	Tá vendo só?! As coisas acontecem no momento certo!

Habilidades assertivas

O que é assertividade?

Afirmção e expressão dos próprios direitos, sentimentos e crenças, de maneira direta, honesta e apropriada, que não viole os direitos da outra pessoa



(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001)

Habilidades assertivas

Defender os próprios direitos e os dos outros

Expressar desagrado, raiva, desconforto

Solicitar mudança de comportamento

Lidar com críticas

Recusar pedidos

Discordar

Para utilizar habilidades assertivas competentemente



Ocasião - situação

Interlocutores

Forma

Diminuem os riscos de conseqüências negativas

Habilidades assertivas

Lidar com críticas

Técnica sanduíche



Aspecto positivo

Crítica (algo negativo)

Aspecto positivo

(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001)

Habilidades assertivas

Lidar com críticas

Cuidados

Falar diretamente para pessoa

Referir-se ao comportamento

Controlar emoção excessiva

Adequar-se à situação e ao interlocutor

(Del Prette & Del Prette, 1999; 2001)

Importância das habilidades sociais

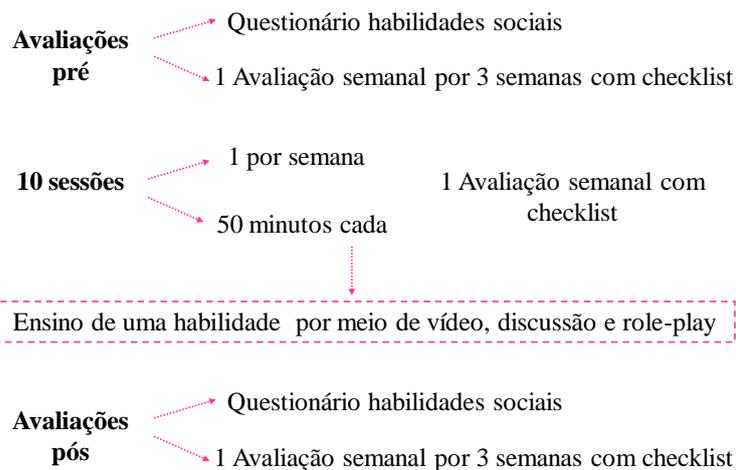
Prevenção

Tratamento

Intervenção com Treinamento de Habilidades Sociais

Programa de promoção em habilidades sociais

Programa de Treinamento de habilidades sociais



Cada sessão

1. Atividade de aquecimento

2. Apresentação do vídeo + discussão de cada reação (habilidosa, agressiva e passiva)

Situação

Reação 1 + discussão

Reação 2 + discussão

Reação 3 + discussão

Apresentação das reações em ordem aleatória

3. Atividade de finalização (treino da habilidades sociais por meio de brincadeiras, atividades)

4. Tarefa de casa interpessoal

Antes de casa sessão

Roteiro para professor da sessão

Discussão do tema (habilidade social) se necessário

Durante a sessão

Filmagem

Após cada sessão

Feedback da sessão

Reunião semanal

REFERÊNCIAS

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

Anexo J. Exemplo de um roteiro da sessão de intervenção

4ª Sessão

Vinheta(s) do RMHSC-Del-Prette: Elogiar (nº 19) e Agradecer elogio (nº16)

Objetivos específicos

- ✓Fazer, aceitar e agradecer elogios;
- ✓Expor sentimentos;
- ✓Habilidades de civilidade;
- ✓Lidar com as próprias emoções.

Objetivos complementares

- ✓Discriminar os estímulos antecedentes consequentes do comportamento;
- ✓Discriminar sentimentos e pensamentos;
- ✓Descrever comportamentos não-verbais, verbais.

Retomada da tarefa de casa

Peça que as algumas crianças (você pode escolher o critério: ordem alfabética, aleatoriamente, criar alguma brincadeira, etc.) relatem a tarefa.

Faça perguntas como: Com quem fez a tarefa? Onde estava? O que a pessoa disse/fez? Foi fácil ou difícil fazer a tarefa?

Atividade de aquecimento

Objetivo: Criar um clima de descontração no grupo; investigar se os alunos sabem fazer e agradecer elogio.

Materiais: Tiras de papel com os nomes de todas as crianças.

Procedimento: A facilitadora pede que as crianças se sentem no chão, formando um círculo, de forma que todos possam se olhar. Em seguida, deve oferecer a instrução de que todos irão retirar uma tira de papel na qual haverá o nome de um amigo escrito e a este amigo deverão dizer algo/característica que goste ou ache bonito. A facilitadora enfatiza que a atividade deve ser realizada em silêncio para que dê certo.

A facilitadora escolhe uma criança para iniciar a atividade e instrui que a quem foi dirigida a fala é quem seguirá a atividade. Não criança não deve ser instruída sobre o que deve fazer, mas sim ficar livres para fazer e dizer o que quiser. Cuidado para não dar dicas não-verbais (balanço de cabeça, sorrisos, olhares) e verbais (elogio, feedback, reprovação) de respostas adequadas e inadequadas.

Atividade Central

1. **Apresentar a situação da vinheta nº 19 do RMHSC-Del-Prette.**
2. **Fazer perguntas sobre a situação:** *O que aconteceu na história? Vocês já acharam algum material do colega bonito, interessante? O que vocês fizeram? E depois o que aconteceu? Como vocês se sentiram? Vocês já levaram à escola algum objeto que o colega gostou? O que ele fez? O que vocês poderiam ter feito? Então tem várias formas de agir nessa situação.*
3. **Apresentar as reações.** Para esta situação, solicite que algumas crianças apresentem uma forma de resolver a situação (escolher algumas crianças para responder à situação. Pedir que fiquem em pé e simulem a situação). Em seguida apresente a reação habilidosa, seguida pela não-habilidosa ativa e passiva, discutindo-as com as crianças.
 - a. **Reação habilidosa:** *O que Fernando fez nessa situação? Como vocês acham que Fernando se sentiu? Vocês costumam fazer desse jeito? O que acontece depois? Como vocês se sentem quando fazem desse jeito? Como será que seu colega se sentiria se vocês falassem a ele que gostou de algo dele? Vocês acham que agir desse jeito seria mais legal para você e para seu colega? Alguém tem dificuldade para fazer desse jeito?*
 - b. **Reação não-habilidosa ativa:** *Como o Fernando agiu nessa situação? Vocês costumam fazer desse jeito? O que acontece depois? Como vocês se sentem quando fazem desse jeito? Como será que seu colega poderia se sentir ao ouvir você falar assim?*
 - c. **Reação não-habilidosa passiva:** *Como o Fernando agiu nessa situação? Vocês costumam fazer desse jeito? O que pode acontecer depois?*
 - d. **Geral:** *De que jeito vocês fazem mais? Qual dessas formas de agir diante dessa situação seria boa tanto para você quanto para seu colega? Por quê? Vocês sabem o nome que se dá para isto?*

Explicar o que é elogio. (*Elogio: Comentário positivo sobre alguém ou algo que a pessoa tem ou fez*) e o porquê é importante fazê-lo.

Investigar em cada reação os **comportamentos verbais** (conteúdo da fala, o que a criança disse); **não verbais** (olhar e contato visual, movimentação corporal, expressão facial, gestos, postura, sorrisos) e **forma da fala** (tom de voz, volume e velocidade da fala).

4. **Apresentar a situação da vinheta nº 16 do RMHSC-Del-Prette.**
5. **Fazer perguntas sobre a situação.** *O que aconteceu? Vocês gostam que a professora fale a nota em voz alta? Por quê? O que vocês acham que Cássio sentiu em receber a nota 10 e em relação à professora? O que os colegas da classe do Cássio podem ter achado da situação? Vocês gostam de receber elogios? Vocês fazem elogios para as pessoas? O que vocês fazem quando recebem elogios? Como vocês se sentem quando recebem elogios? Vocês já passaram por situação semelhante a do filme? Como se sentiram? O que você fizeram? O que os colegas fizeram?*

Continuação Atividade Central

6. Apresentar as reações. Para esta situação, solicite que algumas crianças apresentem uma forma de resolver a situação (escolher algumas crianças para responder à situação. Pedir que fiquem em pé e simulem a situação). Em seguida apresente a reação habilidosa, seguida pela não-habilidosa ativa e passiva, discutindo-as com as crianças.

- a. **Reação habilidosa:** *O que Cássio fez ao receber elogio? Que vocês acham que Cássio estava sentindo? Por quê? Vocês já se sentiram assim? O que vocês fizeram quando se sentiram assim? Como as outras pessoas reagiram? O que ele poderia fazer diante do elogio da professora? Como Cássio reagiu ao receber o elogio da professora? Ele disse alguma palavra importante depois do elogio? Existem outras palavras “mágicas” que podemos usar neste caso? Exemplos. Vocês usam essas palavras? Como as pessoas reagem quando vocês dizem essas palavras? Em que momento vocês usam essas palavras? Vocês recebem elogios? (se não, gostariam? Exemplificar uma situação) O que a gente pode fazer quando recebe elogio? O que vocês acham que as pessoas sentem ao serem elogiadas?*
- b. **Reação não-habilidosa ativa:** *O que Cássio fez ao receber o elogio da professora? O que vocês acham que Cássio estava sentindo para falar desta maneira? Vocês acham que o que Cássio falou do Rafael na frente de todos foi justo? (se sim, Como ele poderia dizer isto de uma forma melhor?) Como vocês acham que Rafael se sentiu ao ser chamado de burro por Cássio? Vocês acham que a amizade entre Cássio e Rafael teve alguma mudança depois disso? Cássio agradeceu o elogio que a professora fez?*
- c. **Reação não-habilidosa passiva:** *O que Cássio fez ao receber o elogio da professora? Vocês já viram alguém fazer o mesmo que Cássio? O que vocês acham que Cássio sentiu?*

7. Role-play grupal. *Agora vamos fazer um teatrinho da melhor forma de reagir na situação que assistimos? Vamos ver o que mais vocês poderiam fazer? Conduzir role-playing com as crianças, cuidando para que todas participem de algum modo (diretamente, observando, avaliando) com instruções diretas para isso e feedback positivo pela participação, envolvimento e qualidade dos desempenhos observados. Mediar feedback entre as crianças também.*

Atividade Final

Anexo

Objetivo: Habilidades elogiar e agradecer.

Materiais: Desenho da primavera (Anexo), glitter, lantejoulas, tiras de papel crepom colorido, algodão colorido, canetinhas, lápis de cor e cola.

Procedimento: O facilitador entrega aos participantes o desenho (Anexo) e materiais para a decoração (canetinhas, glitter, lápis coloridos, papel crepom, etc) para todas as crianças. Em seguida, instrui que deverão decorar seu desenho sem que as outras crianças vejam para que a brincadeira dê certo. Oferecer 10 minutos para a decoração. Após este tempo, o facilitador deve recolher os desenhos de todas as crianças e colocá-los sobre uma mesa grande ou sobre o chão, aleatoriamente, sem que as crianças identifiquem o autor do desenho.

A segunda etapa da atividade será a rodada de elogios. O facilitador pede para as crianças andarem e observarem os desenhos decorados pelos colegas e, por fim, que escolham um desenho que não o seu próprio. Cada criança deve ficar parada em frente ao desenho que escolheu. Depois, o facilitador instrui que cada criança deve elogiar o desenho que escolheu. O facilitador oferece como instrução que, primeiramente, deve-se perguntar quem fez o desenho e depois fazer o elogio de forma adequada assim como foi visto e discutido nos filmes (Contato visual, nome da pessoa, elogio verdadeiro). Instrui-se também a resposta aos elogios: Agradecimento.

Ao facilitador cabe a tarefa de observar se os elogios e agradecimentos estão sendo feitos da maneira adequada. Quando uma criança não fizer de forma adequada, o facilitador pode fazer perguntas gerais para todo o grupo, indagando se está correto o que a criança fez e pede correções, ao grupo, para melhorar o desempenho.

O facilitador deve consequenciar positivamente respostas adequadas (*Issso!;*, *Muito bem!*)

Tarefa de casa

Faça um elogio a alguém (família, amigos) e observe o que foi que a pessoa fez ou falou e como você se sentiu. Anote em seu caderno.

Avaliação da sessão

Solicitar a avaliação da sessão com a Ficha de avaliação da intervenção



Anexo K. Ficha de Avaliação da Integridade de Intervenção (FII)

FICHA DE AVALIAÇÃO DA INTEGRIDADE DA INTERVENÇÃO

SESSÃO AVALIADA:	
TURMA:	PROFESSORA :
JUIZ:	DATA AVALIAÇÃO:

Use o quadro abaixo para avaliar o grau de implementação de cada componente da intervenção pela professora na referida sessão.

COMPONENTE	Implementou	
	Sim	Não
(1) Arranja ambiente (altera crianças de lugar, muda cadeiras, solicita guardar objetos, etc.)		
(2) Retoma sessão anterior e/ou habilidades sociais já ensinadas		
(3) Aborda a tarefa de casa com alguns alunos		
(3.1) Faz perguntas objetivas sobre a tarefa de casa para alguns alunos		
(3.2) Chama crianças pelo nome		
(3.3) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(3.4) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		
(3.5) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(3.6) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados tanto pela execução como relato da tarefa de casa		
(3.7) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante retomada da tarefa		
(3.8) Utiliza expressões de civilidade como: por favor, obrigada, desculpas, etc.		
(4) Conduz a Atividade de Aquecimento (AA)		
(4.1) Apresenta instruções claras sobre a AA		
(4.2) Chama crianças pelo nome		
(4.3) Faz perguntas para crianças específicas		
(4.4) Estimula a participação de todas as crianças na AA		
(4.5) Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AA		
(4.6) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(4.7) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		
(4.8) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(4.9) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados durante AA		
(4.10) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante AA		
(5) Conduz a análise da situação apresentada na vinheta com as crianças		
(5.1) Pergunta sobre a descrição da situação apresentada na vinheta		
(5.2) Pergunta sobre os sentimentos dos envolvidos na situação apresentada na vinheta		
(5.3) Pergunta sobre se alguém já passou pela mesma situação da vinheta		
(5.4) Chama crianças pelo nome		
(5.5) Faz perguntas para crianças específicas		
(5.6) Estimula a participação de todas as crianças na discussão da situação da vinheta		
(5.7) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(5.8) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		

COMPONENTE	Implementou	
	Sim	Não
(5.9) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(5.10) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da situação da vinheta		
(5.11) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da situação da vinheta		
(6) Conduz a análise da reação passiva da vinheta de vídeo com as crianças		
(6.1) Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na reação		
(6.2) Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação passiva		
(6.3) Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação passiva da vinheta		
(6.4) Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação passiva da vinheta		
(6.6) Pergunta sobre as consequências da reação passiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos		
(6.6) Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem		
(6.7) Chama crianças pelo nome		
(6.8) Faz perguntas para crianças específicas		
(6.9) Estimula a participação de todas as crianças na discussão da reação passiva		
(6.10) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(6.11) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		
(6.12) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(6.13) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da reação passiva da vinheta		
(6.14) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação passiva da vinheta		
(7) Conduz a análise da reação agressiva da vinheta de vídeo com as crianças		
(7.1) Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na reação		
(7.2) Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação agressiva		
(7.3) Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação agressiva da vinheta		
(7.4) Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação agressiva da vinheta		
(7.5) Pergunta sobre as consequências da reação agressiva da vinheta para a personagem e para os envolvidos		
(7.6) Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem		
(7.7) Chama crianças pelo nome		
(7.8) Faz perguntas para crianças específicas		
(7.9) Estimula a participação de todas as crianças na discussão da reação agressiva		
(7.10) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(7.11) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		
(7.12) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(7.13) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da reação agressiva		

COMPONENTE	Implementou	
	Sim	Não
(7.14) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação		
(7.15) Realiza a atividade conforme instrução do roteiro		
(8) Conduz a análise da reação habilidosa da vinheta de vídeo com as crianças		
(8.1) Pergunta sobre a descrição do comportamento dos envolvidos na reação		
(8.2) Pergunta sobre os sentimentos entre os envolvidos na reação habilidosa		
(8.3) Pergunta se alguém já se comportou da mesma forma apresentada na reação habilidosa da vinheta		
(8.4) Pergunta se é certo ou errado se comportar como na reação habilidosa da vinheta		
(8.5) Pergunta sobre as consequências da reação habilidosa da vinheta para a personagem e para os envolvidos		
(8.6) Solicita elaboração de estratégias para melhorar o desempenho do personagem		
(8.7) Chama crianças pelo nome		
(8.8) Faz perguntas para crianças específicas		
(8.9) Estimula a participação de todas as crianças na discussão da reação habilidosa		
(8.10) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(8.11) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		
(8.12) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(8.13) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da reação habilidosa da vinheta		
(8.14) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da reação habilidosa da vinheta		
(9) Conduz a Atividade Final (AF)		
(9.2) Apresenta instruções claras sobre a AF		
(9.3) Estimula a participação de todas as crianças na AF		
(9.4) Chama crianças pelo nome		
(9.5) Faz perguntas para crianças específicas		
(9.5) Demonstra atenção à fala do aluno (contato visual, assentimento com cabeça)		
(9.6) Usa adequada e coerentemente os componentes não verbais (contato visual, expressão facial, sorrisos, postura, gestualidade, distância-proximidade) em relação aos verbais		
(9.9) Usa adequada e coerentemente os componentes paralinguísticos (volume da voz, tom da voz, velocidade da fala, latência, pausas) em relação aos verbais		
(9.9) Apresenta consequências positivas imediatas (elogios, valorização da resposta, meneios de cabeça, sorrisos, tec.) para as respostas e comportamentos adequados durante discussão da situação da vinheta		
(9.9) Ignora respostas e comportamentos inadequados durante discussão da situação da vinheta		
(9.10) Retoma com os alunos, ao final, pontos importantes abordados na AF		
(10) Atribui tarefa de casa (escrita na tira de papel entregue)		
(10.1) Lê a tarefa de casa para as crianças		
(10.2) Oferece instruções adicionais sobre a tarefa de casa		
(10.3) Verifica dúvidas em relação à tarefa de casa		
(11) Solicita que as crianças respondam a avaliação da sessão		
(12) Solicita ajuda da pesquisadora/psicóloga		

Anexo L. Autorização da escola



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

São Carlos, _____, de 2010.

Eu, _____,
coordenador(a), diretor(a) ou vice-diretor(a) da Escola
_____ autorizo Daniele Carolina Lopes, psicóloga,
mestre em Educação Especial e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia na
Universidade Federal de São Carlos, portadora do RG nº 30.582.310-3 e inscrita no Conselho
Regional de Psicologia com o nº 06/82930, a realizar o projeto “*Uso de recursos audiovisuais
na escola para a promoção de habilidades sociais em crianças*”, sob a orientação do Profa.
Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette.

Assinatura da coordenadora, diretora ou vice-diretora

Anexo M. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Nome) _____,
professor da Escola _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “*Uso de Recursos Multimídia na escola para a promoção de habilidades sociais em crianças*”. O objetivo deste estudo é capacitar o professor para ensinar habilidades de convivência a crianças do ensino fundamental e verificar os efeitos desta intervenção no sobre o repertório de habilidades sociais, acadêmico e os comportamentos problemáticos das crianças. A sua contribuição a essa pesquisa é totalmente voluntária e se dará por meio da participação de um curso de treinamento para professores, pela aplicação do programa de Treinamento de habilidades sociais para seus alunos, pela avaliação das crianças sobre o repertório de habilidades sociais, acadêmico e de comportamentos problemáticos e pela filmagem do seu desempenho durante a aplicação do programa de Treinamento de Habilidades Sociais. Você tem total liberdade para recusar o trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando a participação, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa em função desta decisão.

A sua autorização para a participação não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral ou de outra natureza. Você poderá, inclusive, ter benefícios tais como o certificado de participação em um curso sobre manejo de comportamentos e, em decorrência do estudo, poderá ter melhoria no rendimento acadêmico de seus alunos, nas relações interpessoais entre seus alunos e na amenização de comportamentos problemáticos, caso participe da pesquisa. Além disto, sua identidade, informações pessoais e imagens serão mantidas em sigilo.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette e que a sua identidade e imagens serão resguardadas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e, eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações com garantia de anonimato.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar 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. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura: _____

Local e data: _____

Psicóloga Daniele Carolina Lopes

Doutoranda em Psicologia - UFSCar

Contato: Rua Antônio Narvaes, 262, Jardim São Gabriel, Telefone: (16) 9152-4184

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette

Orientadora do projeto - UFSCar

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, Telefone: (16) 3351-8447

Anexo N. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (crianças com baixo rendimento acadêmico)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Nome Pai e/ou responsável) _____ está sendo convidado juntamente com seu filho(a) _____ a participar da pesquisa “*Uso de Recursos Multimídia na escola para a promoção de habilidades sociais em crianças*”. O objetivo deste estudo é promover habilidades de convivência em crianças do ensino fundamental capacitando o professor a fazer isto. As crianças selecionadas apresentam dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento ou bom desempenho escolar segundo indicação do professor, mas a participação de seu filho(a) não é obrigatória. A pesquisa será realizada na própria escola de seu filho(a), com professor, durante o período de aula, com apresentação de vídeos, brincadeiras e reflexão sobre as relações entre as pessoas e formas de convivência. Serão utilizados pequenos filmes ilustrativos para a criança analisar e obter modelos de interação social. A única diferença da participação de seu filho em relação às outras crianças da sala de aula é que ele será continuamente avaliado pelo professor e por você, pai e/ou responsável, durante a pesquisa. O professor terá o desempenho filmado para posteriores análises e, eventualmente, a imagem de seu filho(a) poderá ficar registrada também. Cabe ressaltar que não é foco da presente pesquisa a filmagem do desempenho dos alunos e que as eventuais imagens registradas não serão analisadas e/ou vinculadas aos dados de pesquisa. De qualquer forma, será garantido total sigilo da identidade de seu filho(a) caso a imagem seja capturada.

Você deve compreender que a contribuição de seu filho(a) a essa pesquisa é totalmente voluntária e se dará por meio da participação do programa de intervenção com as outras crianças da sala e de avaliações sobre o comportamento dele ao longo da pesquisa. Você tem total liberdade para recusar que seu filho(a) participe do trabalho proposto e que mesmo concordando e autorizando a participação dele (a), poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa nem para de seu filho(a) em função desta decisão. Se seu filho(a) sentir qualquer desconforto durante a execução desta pesquisa por conta de equipamentos, materiais e procedimentos, poderá ser imediatamente desvinculado(a) da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. A sua autorização para a participação de seu filho(a) não acarretará gastos financeiros e os riscos mínimos decorrentes da possível alteração da rotina e conteúdo escolar serão planejados juntamente com o professor para que nenhum conteúdo seja suprimido do currículo escolar. Seu filho(a) poderá, inclusive, ter benefícios como melhoria na forma de se relacionar com as pessoas, no rendimento acadêmico e na redução de comportamentos problemáticos, caso participe da pesquisa. Além disto, a identidade e informações pessoais de seu filho(a) serão mantidas em sigilo.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette, e que a identidade de seu filho(a) será resguardada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, e eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, e o anonimato de seu filho(a) estará garantido.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar 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. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo em deixá-lo (a) participar.

Assinatura: _____ Local e data: _____

Psicóloga Daniele Carolina Lopes
Doutoranda em Psicologia - UFSCar
Contato: Rua Antônio Narvaes, 262, Jardim São Gabriel,
Telefone: (16) 9152-4184

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

Anexo O. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (outras crianças da sala de aula)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Nome Pai e/ou responsável), _____ está sendo convidado juntamente com seu filho (a) _____ a participar da pesquisa “*Uso de Recursos Multimídia na escola para a promoção de habilidades sociais em crianças*”. O objetivo deste estudo é promover habilidades de convivência em crianças do ensino fundamental capacitando o professor a fazer isto. A pesquisa será realizada na própria escola de seu filho(a), com professor, durante a aula, com apresentação de vídeos, brincadeiras e reflexão sobre as relações entre as pessoas e formas de convivência. Serão utilizados pequenos filmes ilustrativos para a criança analisar e obter modelos de interação social. O professor terá o desempenho filmado para posteriores análises e, eventualmente, a imagem de seu filho(a) poderá ficar registrada também. Cabe ressaltar que não é foco da presente pesquisa a filmagem do desempenho dos alunos e que as eventuais imagens registradas não serão analisadas e/ou vinculadas aos dados de pesquisa. De qualquer forma, será garantido total sigilo da identidade de seu filho(a) caso a imagem seja capturada.

Você deve compreender que a contribuição de seu filho(a) a essa pesquisa é totalmente voluntária e se dará por meio da participação do programa de intervenção com as outras crianças da sala. Você tem total liberdade para recusar que seu filho(a) participe do trabalho proposto, e que, mesmo concordando e autorizando a participação dele (a), poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa nem para de seu filho(a) em função desta decisão. Se seu filho(a) sentir qualquer desconforto durante a execução desta pesquisa por conta de equipamentos, materiais e procedimentos, poderá ser imediatamente desvinculado(a) da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si.

A sua autorização para a participação de seu filho(a) não acarretará gastos financeiros e os riscos mínimos decorrentes da possível alteração da rotina e conteúdo escolar serão planejados juntamente com o professor para que nenhum conteúdo seja suprimido do currículo escolar. Seu filho (a) poderá, inclusive, ter benefícios como melhoria na forma de se relacionar com as pessoas, no rendimento acadêmico e na redução de comportamentos problemáticos, caso participe da pesquisa. Além disto, a identidade e informações pessoais de seu filho(a) serão mantidas em sigilo.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette, e que a identidade de seu filho(a) será resguardada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, e eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, e o anonimato de seu filho(a) estará garantido.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar 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. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo em deixá-lo (a) participar.

Assinatura: _____ Local e data: _____

Psicóloga Daniele Carolina Lopes
Doutoranda em Psicologia - UFSCar

Contato: Rua Antônio Narvaes, 262, Jardim São Gabriel, Telefone: (16) 9152-4184

Prof. Dra. Zilda A. P. Del Prette
Orientadora do projeto - UFSCar

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, Telefone: (16) 3351-8447

Anexo P. Concordância entre os juízes nas sessões avaliadas em relação à integridade da intervenção

Tabela 16.

Número de Concordância, Discordâncias e o Índice de Concordância entre os Juízes nas Sessões que foram Analisadas em Relação à Integridade da Intervenção

Avaliação dos juízes	Turma 1 (P1)						Turma 2 (P2)						Turma 3 (P3)					
	5	6	7	8	10	11	5	6	7	8	10	11	5	6	7	8	10	11
Nº de concordância	137	83	82	85	90	126	124	79	84	80	86	131	140	88	85	89	87	138
Nº de discordância	17	14	15	12	7	28	30	18	12	17	11	23	14	9	12	8	9	16
Índice de concordância (%)	88,9	85,5	84,5	87,6	92,7	81,8	80,5	81,4	87,5	82,4	88,6	85,0	90,9	90,7	87,6	91,7	89,6	89,6

Nota. P1 = Professora 1; P2 = Professora 2; 5 = Sessão 5; 6 = Sessão 6; 7 = Sessão 7; 8 = Sessão 8; 10 = Sessão 10; 11 = Sessão 11