



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
LABORATÓRIO DE INTERAÇÃO SOCIAL
GRUPO RELAÇÕES INTERPESSOAIS E HABILIDADES SOCIAIS

**TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA PAIS DE
CRIANÇAS COM QUEIXAS ESCOLARES**

Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros

São Carlos – SP

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
LABORATÓRIO DE INTERAÇÃO SOCIAL
GRUPO RELAÇÕES INTERPESSOAIS E HABILIDADES SOCIAIS

**TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA PAIS DE
CRIANÇAS COM QUEIXAS ESCOLARES**

Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração “Práticas Educativas: Processos e problemas”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette

São Carlos – SP

2008

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

B277th

Barros, Sibely Karina da Silva Nogueira de.

Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares / Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

257 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Aprendizagem. 2. Habilidades sociais. 3. Programa de intervenção. 4. Treinamento de pais. 5. Dificuldade de aprendizagem. 6. Educação especial. I. Título.

CDD: 370.1523 (20ª)

BANCA EXAMINADORAProf.^a. Dr.^a. Fabíola Álvares Garcia Serpa

Universidade Paulista-UNIP – São José dos Campos

Prof.^a. Dr.^a. Débora de Hollanda Souza

Universidade Federal de São Carlos-UFSCar – São Carlos



Orientador:

Prof. Dr. Almir Del Prette

Universidade Federal de São Carlos-UFSCar – São Carlos

Apoio Financeiro:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

AGRADECIMENTOS

*Agradeço as pessoas que mais amo, **meus pais e especialmente meu noivo**, sabendo que muitas foram as vezes que seus olhos me buscaram e eu estive ausente; muitas vezes quiseram abraçar-me, contar um caso, dividir uma dúvida, e não me encontraram; muitas vezes buscaram o meu sorriso e eu estava estressada, cheia de pressa, compromissos com a dissertação e com o mestrado... hora marcada para tudo; não me encontraram disponível.*

Hoje estou de volta. Ainda que estivesse tão envolvida com meu caminho, sei que sem vocês não teria chegado até aqui. Sei que foram vocês que me incentivaram a caminhar. Vocês, porto seguro dos meus medos, das minhas dúvidas, das minhas buscas. Estou de volta para agradecer, para dizer que meu amor não se perdeu. Ao contrário, está renovado, inteiro para vocês que continuaram olhando-me, sorrindo, cuidando de mim e colorindo a minha vida!

*Agradeço ao meu orientador **Almir Del Prette**, quem respeito e admiro como pesquisador e cientista e por quem tive a honra de ser orientada com paciência em ensinar-me habilidades imprescindíveis para a concretização desta pesquisa, retribuindo com confiança em minhas competências pessoais e profissionais, e a sua esposa, **Zilda Del Prette**, pela oportunidade e pelo apoio no meu caminho no meio acadêmico.*

*Agradeço o apoio financeiro da **CAPES**, com o qual pude dedicar-me adequadamente ao mestrado e sem o qual a distância entre meu sonho e sua realização seria ainda maior.*

*Agradeço aos **professores e colegas de turma**, especialmente aos **colegas de laboratório**, com os quais dividi angústias, ouvi conselhos valiosos, aprendi muito sobre pesquisa e companheirismo e compartilhei a vida acadêmica.*

*Agradeço às professoras que compuseram minha banca, **Fabiola, Débora e Margarete**, pelas delicadas palavras que grandemente contribuíram para o crescimento deste trabalho.*

*Amiga **Josie**, por compartilhar sua sabedoria e experiência acadêmica, dando incentivo, apoio e orientação que serviram como empurrãozinho final para meu ingresso no mestrado.*

*À professor **Luciano**, por ter sido paciente e dedicado ao me auxiliar nas análises estatísticas com uma solidariedade e interesse admiráveis por meu trabalho e por compreender os números com tamanha destreza e humildade.*

*Agradeço aos **funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, especialmente a **Elza e ao Avelino**, que em muitos momentos me apoiaram, dando dicas atenciosas e carinhosas, expressando compreensão em momentos de desorientação.*

*Agradeço imensamente às **famílias** que participaram deste estudo, comparecendo aos encontros com dedicação, interesse e disposição em ajudar no que fora preciso.*

Um trabalho que tenho a graça e a oportunidade de fazer é minha realização. Dedicar a alguém é demonstrar, reconhecer que eles também ajudaram de algum modo.

*D*edico este trabalho e a conclusão do mestrado ao **meu noivo e aos meus pais**, pela preciosa torcida e pelos esforços despendidos com carinho, incentivo e confiança na constituição da minha carreira e pelo apoio incondicional; e às **famílias participantes** do estudo pela colaboração tão valiosa, dedicada e respeitada.



*“A vida não nos exige perfeição, apenas que crescamos”
(D. Bosco)*

*“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, mas graças a Deus não somos o que éramos.”
(Martin Luther King)*

“Na relação pais-filhos, não há fórmulas mágicas, mas há algo de imenso valor: a possibilidade de aprender fazendo, de ajustar-se continuamente. Pais que têm abertura para este aprendizado atingem mais facilmente a realização pessoal e estimulam com maior intensidade o desenvolvimento apropriado dos filhos, constituindo eles próprios modelos para os filhos. (...). Provavelmente, encontrarão dificuldades. Mas são pedras do caminho que muitas vezes valorizam a caminhada. (...). Quando relações produtivas se constroem cedo, os pais deixam de necessitar do manual de instrução de filhos. Percebem que o manual será escrito a quatro mãos e que é justamente esta possibilidade de construção conjunta e não predefinida que torna a relação gratificante para todas as partes envolvidas (...) e sabem dar às dificuldades o peso devido, fazendo análises apropriadas destas e buscando construir soluções efetivas. [... Dessa forma], a relação ganha: tanto pais quanto filhos descobrem o prazer de conquistar algo que a princípio lhes parecia difícil, ou mesmo sem solução e que pela sua persistência tornou-se viável.”

(Suzane Schmidlin Lohr, 2003, p. 81-88)

“Escrever ou falar a pais é sempre uma grande satisfação, pois são eles os mais constantes e próximos agentes de uma mudança possível no âmbito familiar, com repercussões no contexto escolar.

Orientá-los quanto ao desempenho escolar dos filhos é, além de uma satisfação, um desafio, porque não é fácil atingir o equilíbrio de uma atitude que ajuda, e portanto, interfere, evitando uma atitude que ao interferir, atrapalha. Caminhar na direção de orientações de ajuda é o objetivo...”

(Maria Martha Costa Hübner, 2002, p 139-146)

SUMÁRIO

Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas	x
Resumo	xiii
Abstract	xiv
INTRODUÇÃO	15
1. Queixas Escolares.....	17
2. Educação Especial.....	21
3. A família diante das queixas escolares.....	24
4. Interação social e desempenho escolar.....	27
5. A área de Habilidades Sociais.....	29
5.1. Treinamento de Habilidades Sociais.....	31
5.2. Treinamento em Habilidades Sociais para pais.....	36
5.2.1. Habilidades Sociais Educativas.....	39
5.2.2. Práticas Educativas e Estilos Parentais.....	42
6. Habilidades Sociais para Pais e sua relação com a aprendizagem dos filhos..	45
7. Problema de Pesquisa.....	50
MÉTODO	52
1. Aspectos éticos.....	53
2. Participantes.....	54
3. Contexto de estudo.....	55
4. Instrumentos, materiais e equipamentos.....	55
5. Procedimentos de coleta de dados.....	57
6. Procedimentos de análise de dados.....	63
6.1. Análise Quantitativa.....	63
6.2. Análise Qualitativa.....	64
RESULTADOS	68
1. Análise qualitativa do treinamento.....	69
a. Descrição da elaboração e aplicação dos procedimentos usados no programa.....	69
b. Descrição da elaboração e aplicação do programa de intervenção no grupo de pais.....	73
b.1. O programa.....	74
b.2. Questões éticas do programa.....	78
b.3. A organização de cada encontro.....	78
b.4. Os encontros em grupo	84
b.5. As sessões individuais.....	88
b.6. As queixas dos participantes.....	89
c. Assiduidade/Desistência aos encontros.....	91
d. Classificação e análise dos repertórios comportamentais dos filhos....	94
d.1. Uso dos carimbos.....	94
d.2. Execução de Tarefas de Aprendizagem em Casa –“TAC”	99
e. Classificação e análise dos repertórios comportamentais dos pais.....	100
e.1. Filmagens domiciliares das tarefas de casa de seus filhos.....	101
e.2. Filmagem dirigida à situação de jogo com o filho.....	112

e.3. Filmagens do grupo participando durante os encontros.....	118
e.4. Classificação e análise das tarefas de casa dos pais.....	125
f. Análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos pais.....	133
f.1. Aplicação do questionário para avaliação do programa.....	134
f.2. Auto-relatos escritos e filmados dos pais durante os encontros.....	136
g. Análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos filhos sobre os pais.....	142
2. Análise quantitativa com comparação dos resultados pré, pós-intervenção e avaliação de acompanhamento (follow-up).....	145
a. Checklist.....	145
a.1. Avaliação item a item.....	147
b. TDE.....	153
b.1. Subteste Escrita.....	156
b.2. Subteste Leitura.....	160
b.3. Subteste Aritmética.....	164
DISCUSSÃO.....	170
1. Efeitos do programa de intervenção nas habilidades sociais dos pais	171
2. Efeitos do programa de intervenção no desempenho acadêmico dos filhos escolares.....	185
3. Indicadores de aceitabilidade social e relevância clínica.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
ANEXOS.....	221
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	222
ANEXO B: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSCAR.....	224
ANEXO C: CHECKLIST DOS PAIS.....	225
ANEXO D: TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR – TDE.....	228
ANEXO E: CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL.....	229
ANEXO F: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS AVALIAREM O PROGRAMA.....	230
ANEXO G: AVALIAÇÃO DOS PAIS PELOS FILHOS.....	232
ANEXO H: CATEGORIAS PARA ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DOS PAIS.....	234
ANEXO I: CARIMBO.....	242
ANEXO J: TAREFAS PARA CASA NOMEADAS POR “TIC-TAC-TOC”.....	243
ANEXO K: JOGO INFANTIL “SERÁ QUE CONHEÇO VOCÊ? JOGO TERAPÊUTICO PARA PAIS E FILHOS” (MOURA, 2002).....	253
ANEXO L: “CARINHAS DE HUMOR”.....	254
ANEXO M: AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS (“CARINHAS”).....	255
ANEXO N: CERTIFICADO DOS PAIS.....	256
ANEXO O: DECLARAÇÃO.....	257

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Assiduidade do grupo nas sessões do Grupo Experimental.....	92
Figura 2. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Ricardo.....	94
Figura 3. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Junior.....	95
Figura 4. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Pedro.....	95
Figura 5. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela tia nos cadernos de Bruna.....	95
Figura 6. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Yago.....	96
Figura 7. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Luciana.....	96
Figura 8. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pelo pai nos cadernos de André.....	96
Figura 9. Pontuação do questionário de avaliação do programa pelos pais.....	134
Figura 10. Comparação das médias dos escores totais dos participantes do Grupo Controle e do Grupo Experimental no Checklist.....	146
Figura 11. Comparação das médias dos escores totais das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.....	155
Figura 12. Comparação das médias dos escores no subteste de escrita das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.....	159
Figura 13. Comparação das médias dos escores no subteste de leitura das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.....	163
Figura 14. Comparação das médias dos escores no subteste de aritmética das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos componentes do Grupo Experimental.....	54
Tabela 2. Características dos componentes do Grupo Controle.....	55
Tabela 3. Instrumentos e procedimentos a serem aplicados nos participantes (pais) e nos informantes (crianças) da pesquisa.....	63
Tabela 4. Classes dos auto-relatos, exemplos e <i>role-playing</i>	82
Tabela 5. Descrição das sessões individuais.....	88
Tabela 6. Presenças individuais nas sessões do Grupo Experimental.....	92
Tabela 7. Análise de cada estímulo motivacional.....	93
Tabela 8. Avaliação das observações dos pais no Carimbo.....	97
Tabela 9. Discriminação dos carimbos por disciplinas.....	97
Tabela 10. Comparação entre as avaliações iniciais e finais dos carimbos.....	98
Tabela 11. Comparação entre o conteúdo das “TAC” e as notas nos boletins.....	99
Tabela 12. Notas dos boletins escolares das crianças.....	100
Tabela 13. Momento 1 de Cátia e Luciana.....	101
Tabela 14. Momento 2 de Cátia e Luciana.....	101
Tabela 15. Momento 3 de Cátia e Luciana.....	102
Tabela 16. Momento 1 de Renata e Ricardo.....	102
Tabela 17. Momento 2 de Renata e Ricardo.....	103
Tabela 18. Momento 3 de Renata e Ricardo.....	103
Tabela 19. Momento 1 de Sílvia e Júnior.....	104
Tabela 20. Momento 2 de Sílvia e Júnior.....	104
Tabela 21. Momento 3 de Sílvia e Júnior.....	105
Tabela 22. Momento 1 de Ana e Bruna.....	106
Tabela 23. Momento 2 de Ana e Bruna.....	106
Tabela 24. Momento 3 de Ana e Bruna.....	107
Tabela 25. Momento 1 de Teresinha e Pedro.....	107
Tabela 26. Momento 2 de Teresinha e Pedro.....	108
Tabela 27. Momento 3 de Teresinha e Pedro.....	108
Tabela 28. Momento 1 de Berenice e Yago.....	109
Tabela 29. Momento 2 de Berenice e Yago.....	109
Tabela 30. Momento 3 de Berenice e Yago.....	110
Tabela 31. Momento 1 de Olavo e André.....	110
Tabela 32. Momento 2 de Olavo e André.....	111
Tabela 33. Momento 3 de Olavo e André.....	111

Tabela 34. Categoria 1: Postura na análise da filmagem do jogo.....	112
Tabela 35. Categoria 2: Reforçamento na análise da filmagem do jogo.....	114
Tabela 36. Categoria 3: manejo de Inadequado na análise da filmagem do jogo.....	116
Tabela 37. Categoria 4: Favorecimento da Aprendizagem na análise da filmagem do jogo	117
Tabela 38. Categorias de comportamentos adequados relatados pelos pais no grupo.....	119
Tabela 39. Categorias de comportamentos inadequados relatados pelos pais no grupo.....	119
Tabela 40. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 1: comportamentos adequados dos filhos.....	125
Tabela 41. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 1: comportamentos inadequados dos filhos.....	126
Tabela 42. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 2: obrigações e deveres dos filhos	127
Tabela 43. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 2: proibições aos filhos.....	128
Tabela 44. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 6: sentimentos positivos.....	129
Tabela 45. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 6: sentimentos negativos.....	130
Tabela 46. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 8: reações “assertivas” dos filhos	131
Tabela 47. Categorias da Tarefa de Observação em Casa 8: reações “passiva ou agressiva”.....	131
Tabela 48. Relatos da Tarefa de Observação em Casa 11: melhoras do filho.....	132
Tabela 49. Relatos da Tarefa de Observação em Casa 11: pioras do filho.....	133
Tabela 50. Avaliação dos pais pelas crianças: melhoras e pioras.....	143
Tabela 51. Avaliação dos pais pelas crianças: antes e depois.....	144
Tabela 52. Comparação entre as avaliações do Grupo Experimental no Checklist.....	145
Tabela 53. Comparação entre as avaliações do Grupo Controle no Checklist.....	145
Tabela 54. Análise das variâncias do Checklist (teste F).....	147
Tabela 55. Análise do Checklist por meio dos déficits encontrados no Grupo Experimental.....	148
Tabela 56. Análise do Checklist por meio dos déficits encontrados nas avaliações do Grupo Controle.....	151
Tabela 57. Escores totais de cada criança obtidos no TDE na pré, pós intervenção e <i>follow-up</i> do Grupo Experimental.....	153
Tabela 58. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE nos escores totais do Grupo Experimental.....	154
Tabela 59. Escores totais de cada criança obtidos no TDE na pré, pós intervenção e <i>follow-up</i> do Grupo Controle.....	154

Tabela 60. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE nos escores totais do Grupo Controle.....	155
Tabela 61. Análise da Variância (Teste F) entre os Grupos no TDE-escore total.....	156
Tabela 62. Escores do subteste de escrita do TDE do Grupo Experimental.....	157
Tabela 63. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de escrita do Grupo Experimental.....	158
Tabela 64. Escores do subteste de escrita do TDE do Grupo Controle.....	158
Tabela 65. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de escrita do Grupo Controle.....	159
Tabela 66. Análise das Variâncias (Teste F) do TDE-escrita.....	160
Tabela 67. Escores do subteste de leitura do TDE do Grupo Experimental.....	160
Tabela 68. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de leitura do Grupo Experimental.....	161
Tabela 69. Escores do subteste de leitura do TDE do Grupo Controle.....	161
Tabela 70. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de leitura do Grupo Controle.....	162
Tabela 71. Análise das variâncias (Teste F) do TDE-leitura entre os grupos.....	164
Tabela 72. Escores do subteste de aritmética do TDE do Grupo Experimental.....	164
Tabela 73. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de aritmética do Grupo Experimental.....	165
Tabela 74. Escores do subteste de aritmética do TDE do Grupo Controle.....	165
Tabela 75. Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de aritmética do Grupo Experimental.....	166
Tabela 76. Análise das Variâncias (Teste F) no TDE-Aritmética	167
Tabela 77. Dados descritivos e inferenciais (Teste t) dos resultados obtidos no TDE pelo Grupo Experimental.....	167
Tabela 78. Dados descritivos e inferenciais (Teste t) dos resultados obtidos no TDE pelo Grupo Controle	169

Barros, S. K. S. N. (2007). *Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

RESUMO

A relação entre dificuldades de aprendizagem e conteúdos escolares pode ser identificada pela população leiga, pelos profissionais e estudantes da área. Além dessa relação, a literatura tem mostrado que as condições do ambiente familiar da criança, principalmente os pais, são consideradas mediadoras para o fortalecimento ou enfraquecimento de comportamentos socialmente habilidosos e hábitos de estudos. Esta pesquisa teve como objetivo descrever a elaboração, aplicação e avaliação de um programa de treinamento de habilidades sociais para pais e seus efeitos na melhora das queixas escolares de seus filhos. O presente estudo envolveu 15 pais cujos filhos, alunos de 1^{as} a 8^{as} séries de escolas pública e particular, foram indicados pelos professores devido às queixas escolares. Os pais foram divididos aleatoriamente entre o Grupo Experimental (N=8), que foi treinado, e o Grupo Controle não equivalente (N=7), que não se submeteu à intervenção. O programa de treinamento de habilidades sociais para pais em grupo foi estruturado em treze sessões, ocorrendo uma vez por semana, com duração aproximada de 120 minutos, em uma clínica psicológica localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Foram adotados instrumentos de verificação direta e indireta para avaliação do comportamento, como filmagem, Checklist para pais e Teste de Desempenho Escolar (TDE-Stein, 1994). O estudo foi dividido em quatro etapas: (a) avaliação inicial; (b) intervenção; (c) avaliação final; e (d) avaliação de acompanhamento após seis meses (*follow-up*). Os dados foram tratados quantitativamente e qualitativamente por meio de análise estatística descritiva, apresentando-os em gráficos e tabelas, e pela análise de conteúdo, analisando-os quanto à relevância clínica e a aceitabilidade social. Os resultados sugerem que houve aumento das habilidades sociais auto-relatadas pelos pais e do desempenho escolar dos filhos nas avaliações após a intervenção com os pais participantes. As habilidades sociais dos pais parecem ter contribuído positivamente para a redução das queixas escolares dos filhos, sugerindo que os pais que possuem alto envolvimento com seus filhos, podem se comportar de maneira desejada na ajuda às tarefas escolares, além de servirem como modelo adequado para o comportamento social e acadêmico dos mesmos, aumentando assim, a frequência de comportamentos socialmente habilidosos, especialmente em habilidades sociais acadêmicas, dos filhos. O programa de treinamento de habilidades sociais para pais parece se constituir em um método alternativo para solução de problemas de interação, especialmente aqueles relacionados às queixas escolares sobre o desempenho escolar e/ou relacionadas às interações sociais em sala de aula. Conclui-se que os resultados desse estudo podem ser tomados como sugestivos da importância do envolvimento positivo de ambos os cônjuges sobre o desenvolvimento socioemocional e escolar dos filhos e da necessidade de programas nessa área junto aos pais.

Palavras-chave: queixas escolares; habilidades sociais; intervenção; práticas educativas; treinamento de pais

Barros, S. K. S. N. (2007). *Training social skills for parents of children with school problems*. Master's Dissertation, Graduate Program in Special Education, Federal University at São Carlos. São Carlos, SP.

ABSTRACT

The relation between learning disabilities and school subjects can be easily seen by lay people as well as by professionals and students in the area. Besides this relation, literature has shown that a child's family environment, mainly the parents, play an important role in either strengthening or weakening social skills and study habits. This research was aimed at testing the effects of a training program in educational social skills for parents on their children's school performance. The present study involved 15 parents whose children, 1st 8th graders from public and private schools, were denominated by their children as having school problems. Parents were divided randomly in an Experimental Group (N=8) and a non-equivalent Control Group (N=7). The training program in social skills for parents was structured in thirteen sessions which took place once a week, each lasting approximately 120 minutes, in a Psychology Clinic located in a town in the state of São Paulo. Instruments of direct and indirect verification were used to evaluate behavior: filming, Checklist for parents and Test of School Performance ("Teste de Desempenho Escolar", TDE-Stein, 1994). The study was divided into four stages: (a) initial evaluation; (b) intervention; (c) final evaluation; and (d) follow-up after six months. Descriptive statistics was used to present data and content analysis was used to interpret the results, especially with regards to its clinical relevance and social acceptance. Results suggest that there has been an increase in social skills reported by the parents and an improvement in their children's school performance after intervention. Parent's social skills seem to have contributed positively to the reduction of their children's school problems. Parents who are highly involved in their children's lives can behave in desirable manner with regards to helping in school chores, as well as serving as good models in social and academic situations, which in turn help improve children's social and academic skills. The training program in social skills for parents has proved to be an effective method to solve interaction problems, especially those related to the school problems complaints on the school performance and/or related to the social interactions in classroom. These results also demonstrate the importance of positive involvement from both parents on their children's social-emotional development and school performance and the necessity of training programs for parents.

Key words: school problems; social skills; intervention; educational practices; parents training

Introdução

“Muitos psicólogos gostam de trabalhar diretamente com pais e educadores, no sentido de ajudá-los a ampliar recursos de comunicação com crianças e adolescentes. Essa é uma das aplicações do campo da psicologia preventiva, cuja finalidade é prevenir o surgimento ou evitar a intensificação de problemas emocionais e de convívio. Esse campo desenvolveu-se a partir do conhecimento científico sobre os fatores que poderiam favorecer ou dificultar o desenvolvimento emocional saudável.”
(Maldonado, 1997, p. 163)

INTRODUÇÃO

Uma das mais notáveis mudanças da sociedade ocidental contemporânea relaciona-se com as transformações da estrutura econômica e social além da cultural que implica numa complexidade maior da vida urbana, sobretudo nas grandes cidades. Os crescentes avanços tecnológicos, a globalização e as constantes mudanças na sociedade atual, com a participação da mulher no mercado de trabalho e mudanças dos costumes e valores familiares, geraram conseqüentes transformações e impactos sobre os vários aspectos da vida cotidiana e familiar da população, interferindo inclusive no estilo educativo dos pais, nas escolhas de lazer dos filhos e em suas relações familiares e interpessoais (Macedo, 1998; Souza, 1997).

A sobrecarga da vida moderna nas sociedades capitalistas industrializadas gera mudanças nos papéis parentais por exigir cada vez mais a participação de ambos os pais no sistema produtivo com a conseqüente necessidade de maior divisão das responsabilidades de criação de filhos, ou mesmo de escolha de substitutos nos cuidados dos mesmos, e provimento da família. A partir dessa reestruturação da sociedade nas últimas décadas, hábitos foram mudados e essas alterações acabaram por refletir não só nas famílias, mas também na escola, que vem assumindo cada vez mais o papel de educar os filhos.

Esse quadro, somado à situação atual do contexto social e econômico do país, preocupa as famílias quanto ao desenvolvimento dos filhos, pois o tempo dos pais é escasso para participarem de reuniões familiares e escolares e, principalmente, para se dedicarem a seus filhos que, por sua vez, acabam tendo uma educação cuja base é a escola, a televisão, o computador e o vídeo game. Tais atividades de recreação, além de influenciarem no repertório comportamental dos filhos, podem funcionar tanto como estratégias para despertar e desenvolver conhecimentos que levem ao enriquecimento cultural e acadêmico, quanto podem atuar como estímulos concorrentes poderosos contra a participação, motivação e interesse das crianças nas tarefas escolares e na organização dos serviços domésticos, dependendo das contingências e regras familiares que controlam os pais na tarefa educativa.

A demanda social acima descrita reflete o dilema familiar no processo de educar os filhos e acompanhá-los no dia-a-dia, fazendo com que muitos pais acabem por esperar que a escola cumpra funções socializadoras além de preparação para a complexidade da vida moderna à medida que a convivência com grupos de mesma idade na vizinhança e as atividades comunitárias são paulatinamente mais raras.

Neste cenário, as escolas brasileiras gradativamente passam a ter uma demanda maior de interação e comunicação social dos alunos e a propor uma integração família-escola ao reconhecer que algumas crianças não obtêm desempenho acadêmico satisfatório devido à

interferência de variáveis afetivas e comportamentais. A escola passa então a atender uma função social e moral da educação, além de centrar-se no ensino de temas acadêmicos e na promoção do desenvolvimento intelectual da criança. Sendo assim, o ambiente escolar passa a exigir diversas competências na vida dessas crianças, determinadas pelo professor e com participação de colegas de classe, o que influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem escolar e as interações sociais. E as expectativas em relação ao desempenho escolar aumentam e assumem maior importância na vida da família; quanto mais complexas são as habilidades requeridas para as funções produtivas, mais competitivo é o sistema, mais difícil é a inserção dos jovens no mercado de trabalho, igualmente mais a escola assume uma preponderância na vida de pais e filhos, ou seja, é como se o sucesso escolar indicasse o sucesso e a competência dos pais no seu papel de educador.

Naturalmente, depois da família, é na escola que as crianças permanecem mais tempo e, dessa forma, as relações entre esses dois sistemas é de fundamental relevância para evitar dificuldades. Autores corroboram este fato ao afirmarem que o ambiente familiar pode afetar diretamente o desempenho e o ajustamento escolar (Hübner & Marinotti, 2000; Marturano & Loureiro, 2003; Parreira & Marturano, 1999). Tais constatações refletem a importância das Habilidades Sociais como um tema a ser explorado dentro do ambiente da escola, merecendo tornar-se foco de pesquisas.

Diante disso, é de suma importância propor mudanças aos pais, alertando-os quanto à necessidade de haver comunicação e relações interpessoais saudáveis no âmbito familiar para a formação de crianças competentes para a vida pessoal e profissional no futuro.

1. Queixas Escolares

Os problemas da educação escolar no Brasil são bastante conhecidos e têm sido alvo de muitos planos e propostas ao longo dos últimos anos, como a implantação das reformas no sistema educacional no final do século XX que permitiu a progressão continuada dos alunos e reduziu os índices de analfabetismo, repetência e evasão. Porém, a baixa qualidade dos produtos educacionais e os índices de fracasso escolar continuam preocupando a população e pesquisadores interessados na área (Del Prette & Del Prette, 2003a).

Na história educacional da escola brasileira, o fracasso escolar é um fenômeno recorrente que constitui um constante desafio para psicólogos, pedagogos e profissionais de áreas afins (Molina, 2005). Atualmente, as explicações referentes à ocorrência do fracasso escolar em nosso meio estão relacionadas a diferentes terminologias utilizadas no âmbito educacional, sendo queixas escolares o termo mais comum.

O termo distúrbio de aprendizagem é muito utilizado na literatura internacional (Gargiulo, 2006; Hallahan & Kauffman, 2005; Hardman, Drew & Egan, 2006; Heward, 2003). A definição de dificuldades de aprendizagem enfatiza a discrepância, decorrente do processo de aprendizagem, entre o que se presume que a criança seja capaz de aprender potencialmente, sob uma dada situação em sala de aula, e o que ela efetivamente realiza (Dockrell & McShane, 2000; Hübner & Marinotti, 2002; Ross, 1979; Weiss, 1992).

Os encaminhamentos por “problemas escolares” ou “problemas de comportamento” e de aprendizagem são, por convenção, denominados pelos psicólogos de “queixa escolar” (Tanamachi, Rocha & Proença, 2000), devido a tais dificuldades ocasionarem solicitações de encaminhamento dos professores e coordenadores pedagógicos para os profissionais de saúde mental (Trautwein & Nébias, 2005). Tais dificuldades podem se referir tanto ao comportamento quanto ao rendimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, tais como dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, delinquência, ausência e/ou negligência de participação dos pais etc.

No contexto brasileiro, grande parte das crianças que procuram atendimento psicológico é encaminhada pela escola por apresentarem dificuldades no seu processo de escolarização, constituindo a queixa escolar o motivo mais freqüente de encaminhamento de crianças para os serviços de atendimento psicológico. Trata-se, em geral, de mais de dois terços da demanda infanto-juvenil aos psicólogos, na faixa dos sete aos doze anos de idade, cursando as séries do ensino fundamental, havendo predomínio de meninos em razão que pode chegar a 4:1, dados confirmados por estudos sobre famílias que buscam ajuda profissional para as dificuldades no aprendizado escolar de seus filhos na rede pública de saúde e nas clínicas-escola de Psicologia no Brasil (Souza, 2007; Elias & Marturano, 2005; Graminha & Martins, 1994; Barbosa & Silvares, 1994; Santos 1990; Sales, 1989). Segundo Muñiz (2001), as dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar apresentam 35% das motivações para consultas infanto-juvenis na fase dos 6 aos 24 anos e 45% dos atendimentos em saúde mental no mundo.

Em uma pesquisa realizada por Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette e Prette (2006), com uma amostra de 257 crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, os resultados mostraram que 7,9% dos estudantes apresentavam muita dificuldade de aprendizagem, 23,04% apresentavam pouca dificuldade de aprendizagem e 69,14% das crianças não apresentavam nenhuma dificuldade de aprendizagem. As meninas obtiveram escores mais elevados do que os meninos em competência acadêmica, as crianças de escola particular apresentaram melhores índices do que as de escolas públicas e uma melhor competência foi

observada em crianças de nível socioeconômico mais elevado. Quanto aos comportamentos problemáticos dessas crianças, Bandeira, Rocha, Magalhães, Del Prette & Del Prette (2006) mostraram que 6,65% dos estudantes apresentavam muitos comportamentos problemáticos e 9,37% apresentavam poucos, na classificação dos professores. A ocorrência de comportamentos problemáticos foi mais elevada em crianças do sexo masculino, de nível sócio-econômico mais baixo e com desempenho acadêmico mais deficitário. A frequência de comportamentos problemáticos foi menor em crianças que apresentaram um nível mais adequado e elaborado de habilidades sociais.

Os resultados levantados apontam para a necessidade destas crianças receberem uma atenção especial, pois as dificuldades de aprendizagem, além de resultar em vários problemas de ordem emocional e comportamental (Medeiros & Loureiro, 2004), influenciam negativamente a vida futura dessas crianças (Marturano & Loureiro, 2003). Além disso, esta porcentagem encontrada ainda é alta, e indica a necessidade de se desenvolver intervenções junto a esta população-alvo visando reduzir este número.

A queixa escolar tem sido tratada pelas escolas em um modelo centrado no aluno, que não privilegia o reconhecimento dos fatores intra-escolares e as questões sociais e familiares na promoção do fracasso escolar. Apesar dos avanços teórico-metodológicos presentes nas novas compreensões das queixas escolares, Cabral e Sawaya (2001) constataram que eles não se fazem suficientemente presentes na atuação dos psicólogos, que ainda compreendem a queixa escolar como um problema da criança, focando a intervenção no atendimento individualizado, por considerarem-no passível de ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar – na qual o fracasso escolar é produzido –, embora apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares das crianças. Cabe também mencionar o fator burocrático que pode dificultar os contatos entre os profissionais de saúde e a escola, visto que muitas vezes esta teme, dificulta ou mesmo recusa-se a autorizar a participação de pessoas extra-escolares dentro das instituições e junto aos alunos por motivos de preservação da ordem e do sigilo dos procedimentos educacionais em andamento.

Conforme definidos por Hübner (1999), a diferenciação entre a definição de problemas de estudo e de problemas de aprendizagem reflete essas divergências de atuação desses profissionais. A autora explica os problemas de aprendizagem como tendo seus aspectos preponderantes no próprio indivíduo, fortemente determinados e caracterizados por déficits no repertório, ou seja, na ausência ou falha em habilidades pré-requisitos, porém sem desconsiderar o fato desses problemas estarem relacionados às condições ambientais. Os problemas de estudo, segundo a autora, têm características e fatores determinantes quase

sempre relacionados às condições de estímulos antecedentes, visto que condições de ensino impróprias às características de uma criança podem maximizar a permanência de dificuldades, assim como condições adequadas podem minimizá-las; do mesmo modo, condições conseqüentes ou de reforçamento podem aumentar ou diminuir a probabilidade de que os problemas se mantenham ou voltem a ocorrer, ou seja, são referentes a insucessos de alunos em suas vidas escolares mesmo quando são identificados pré-requisitos e habilidades para obter sucesso na escola e estão relacionados ao comportamento de estudar extra-classe (as ditas “tarefas”).

O estudo de Loureiro e Sanches (2006), sob a perspectiva desenvolvimentalista, enfatizou aspectos relativos ao bom desempenho acadêmico como condição de proteção ao desenvolvimento da criança em idade escolar com dificuldades comportamentais. Pesquisas sobre crianças com queixa escolar têm encontrado altas taxas de problemas de comportamento, que estão associados a um prognóstico pobre quando ocorrem em contexto de adversidade ambiental (Marturano, Toller & Elias, 2005). Ferreira e Marturano (2002), ao investigar crianças com queixa de baixo desempenho escolar e a associação entre problemas de comportamento e características do ambiente familiar, constataram que crianças com desempenho escolar pobre freqüentemente apresentam problemas de comportamento externalizantes, ou seja, comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão e manifestações anti-sociais, em oposição a padrões de comportamento internalizantes – retraimento, medo e ansiedade. Nos primeiros anos da escola elementar, manifestações internalizantes também são comuns (Thompson, Lampron, Johnson & Eckstein, 1990).

Parreira (1995) demonstrou que os problemas externalizantes comumente antecedem as dificuldades escolares e podem ser exacerbados por estas. Além disso, os problemas externalizantes são precursores de distúrbio de conduta na adolescência (Fergusson, Lynskey & Horwood, 1996) e associados a ajustamento social pobre, têm conseqüências crônicas e graves não apenas para as crianças que os manifestam, mas também para os pais, irmãos, professores e a sociedade em geral. Essas crianças estão em risco de rejeição pelos companheiros, conflitos com a família e com os professores, fracasso escolar, dificuldades ocupacionais, além do risco mais sério para comportamentos socialmente desviantes (Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000). Variáveis familiares podem contribuir para a persistência dos problemas da fase pré-escolar à escolar (Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora & Zahn-Waxler, 2000) e da infância à adolescência (Fergusson, Lynskey & Horwood, 1996). Esses dados sugerem que a co-ocorrência de problemas de comportamento e baixo

desempenho na escola pode ser um dos fatores responsáveis pela elevada demanda motivada por dificuldades escolares, encontrada em clínicas de psicologia e serviços de saúde mental.

A escolarização constitui uma fase em que as crianças precisam lidar com duas importantes tarefas mutuamente interdependentes: relacionar-se bem com os colegas e adultos e apresentar um desempenho acadêmico que atenda às expectativas de seu ambiente (Del Prette & Del Prette, 2005b). Segundo esta literatura, a expectativa e a exigência sobre o repertório comportamental da criança aumentam ao comparar com o período anterior ao seu ingresso na escola, gerando muitas vezes dificuldades em desempenhar uma, ou ambas, dessas duas tarefas.

A partir do referencial teórico-metodológico sobre a análise do cotidiano escolar, estudos de Collares e Moysés (1996) e de Patto (1990) vieram revelar que o fracasso escolar das crianças das camadas populares é produzido por diversas práticas que se estabelecem na relação da escola com a sociedade e com sua clientela. Dentre estas práticas, os autores destacam a elaboração de materiais didáticos distantes da realidade das crianças, por crenças de que esta população não aprende porque é portadora de deficiências decorrentes de suas condições de vida ou pelas dificuldades econômicas que não lhes permitem se alimentar direito, ou pela falta de interesse dos pais por questões escolares, ou pela desestruturação familiar, crenças que acabam interferindo no relacionamento com os alunos, pois desacreditando neles, os professores acabam por não lhes ensinar, rotulando-os como deficientes.

Apesar dessa dificuldade na relação professor-aluno, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem passaram a ser incluídas como um dos alvos legítimos dos estudos e das práticas pedagógicas na área da Educação Especial, citando como exemplo as pesquisas que estão sendo recentemente realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos pelos seus pesquisadores Paula (1999), Pastori, (2000), Hildebrand (2000), Molina (2003; 2005), Feitosa (2003; 2005), Vila (2005), Cia (2005), Barreto (2006), entre outros igualmente importantes.

2. Educação Especial

No Brasil, um número cada vez maior de alunos, quando não são bem sucedidos na escola, são erroneamente rotulados e classificados como deficientes e encaminhados para classes ou escolas especiais. Outra parte desses alunos engrossa as estatísticas sobre o número de pessoas com baixo nível de rendimento escolar, de repetência e evasão, os quais constituem o fracasso escolar (Bandeira, Rocha, Magalhães, Del Prette. & Del Prette, 2006;

Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2006; Bandeira et al., 2006). De acordo com Cia (2005), todos esses problemas aparecem com uma frequência significativamente maior entre as crianças de camadas socioeconômicas menos favorecidas.

Em uma revisão atualizada sobre o tema, Sánchez (2004) cita autores que estabelecem uma diferenciação entre os alunos que sofrem fracasso escolar, caracterizado como um baixo rendimento, devido a causas extrínsecas (ensino inadequado, baixa motivação e fatores econômicos), dos que sofrem dificuldades de aprendizagem originadas por fatores intrínsecos (discrepâncias significativas no desenvolvimento dos processos psicológicos como a percepção, a atenção e a memória).

Vários autores destacam a importância dos fatores de ordem cultural, pedagógica e política na determinação do fracasso escolar (Carragher, Carragher & Schliemann, 1989; Patto, 1990) associando-se a outros que questionam a ênfase em determinantes intra-individuais (Collares & Moysés, 1996; Moysés & Collares, 1992), embora haja razoável consenso quanto à interação entre os fatores ambientais ou sociais e os psicológicos. Esses determinantes psicológicos incluem os atrasos no desenvolvimento, déficits e alterações nas funções perceptivo-motoras, os processos psicolinguísticos, de atenção, de memória, de solução de problemas, as habilidades metacognitivas e os padrões atribucionais (Romero, 1995) e fatores socioemocionais, que, dependendo da abordagem conceitual, são referidos em termos de processos psicodinâmicos, como quadros depressivos, auto-estima, estilos de enfrentamento e desamparo aprendido (Almeida, 1993; Marturano, Linhares & Parreira, 1993; Romero, 1995). Em todos os casos, não se descarta a importância de diferenciar o fracasso escolar dos casos de subnormalidade intelectual (Carragher, Carragher & Schliemann, 1989; Romero, 1995).

Os estudos acima rejeitam uma perspectiva exclusivamente biológica do fracasso escolar, tanto porque os índices normativos dos distúrbios neurológicos de aprendizagem são bastante inferiores à incidência de problemas de aprendizagem de nosso sistema educacional, quanto porque essa perspectiva tende a negligenciar a natureza essencialmente psicossocial do processo de ensino e aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2003). Em lugar disso, os autores tendem a compreender as dificuldades de aprendizagem como uma “síndrome psicossocial” (Marturano, Linhares & Parreira, 1993) que envolve “uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social, que só adquirem sentido quando referidos às relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive, e sobretudo o escolar” (Almeida, 1993, p. 40).

Tendo em vista os fatores que podem estar associados às dificuldades de aprendizagem, a concepção que norteia o presente trabalho as considera independentemente

de qual seja a causa do problema que gera a limitação da aprendizagem, devendo-se considerar que tais alunos apresentam necessidades educativas especiais e, portanto, requerem atendimento especializado, oferecido pela Educação Especial, para o desenvolvimento de todos os aspectos de sua vida (Sánchez, 2004).

O Ministério da Educação, por meio do documento Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 1994), define como alunado da Educação Especial aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. São incluídas nesta categoria, pessoas com necessidades educativas especiais, ou seja, os indivíduos com deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), com condutas típicas (problemas de conduta) e com altas habilidades (superdotados). As crianças com dificuldades de aprendizagem não são contempladas na visão oficial desta área e, para que possam usufruir o ensino especializado de que necessitam, recebem o rótulo de deficientes mentais e são encaminhadas do ensino regular para as classes especiais, sendo discriminadas e marginalizadas (Almeida, 1984; Almeida, 1995).

De fato as pesquisas têm mostrado que tanto no contexto brasileiro quanto no norte-americano, a maioria dos estudantes que está classificada como tendo necessidades educacionais especiais não tem uma excepcionalidade óbvia (Cia, 2005). Estes estudantes, geralmente do Ensino Fundamental, são identificados como tendo dificuldades de aprendizagem persistente e/ou tendo problemas socioemocionais (como por exemplo, problemas de comportamento e déficits em habilidades sociais). Diante disto, nos Estados Unidos a definição de Educação Especial foi ampliada para incluir todas as crianças que apresentam algum risco ou atraso no desenvolvimento (Gargiulo, 2006).

A Secretaria de Educação Especial (Brasil, 1994) aponta a necessidade de se repensar esses encaminhamentos propondo aos alunos com dificuldades de aprendizagem um atendimento especializado, que deve ocorrer na rede regular de ensino, com apoio pedagógico específico. Souza e Machado (1997) apontam à necessidade de a Educação Especial assumir um novo conceito, configurando-se como o conjunto de apoio disponível não somente às necessidades especiais associadas às deficiências, aos problemas de conduta ou superdotação, mas também aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que também necessitam de recursos específicos para o ideal desenvolvimento de suas potencialidades. Essa proposta, coerente com os princípios da Educação Inclusiva, tem como desafio estender o atendimento a toda a população, com ações que impliquem na inclusão de todos os alunos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais (Nunes, Ferreira, Glat & Mendes,

1998). A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular da escola comum traria benefícios a todos, indiscriminadamente, no sentido de proporcionar uma formação mais humana, coletiva, democrática e sem preconceitos.

No entanto, mesmo sob esta nova condição, ainda são comuns as queixas de dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento desses alunos para o Ensino Especial, indicando uma possível falência do sistema regular. De acordo com Hildebrand (2000), essa falência ocorre porque as mudanças na estrutura geral do ensino não têm sido acompanhadas por melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem. Essa autoria entende que tais melhorias exigiriam a alteração das condições de assimilação dos conteúdos acadêmicos e que uma das maneiras de se conseguir isso seria por meio do aperfeiçoamento dos métodos de ensino e das condições de desenvolvimento interpessoal dos alunos, o que requer o estabelecimento de interações sociais produtivas e satisfatórias entre os alunos e seu meio, sobretudo o escolar.

As mudanças introduzidas no conceito de retardo mental pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (Almeida, 2004) reconhecem explicitamente a necessidade de um diagnóstico funcional do retardo, além do rebaixamento intelectual, ao considerarem concomitantemente as limitações em duas ou mais de dez áreas de “habilidades adaptativas” (comunicação, autocuidado, vida doméstica, uso de recursos comunitários, autodireção, saúde e segurança, funcionamento acadêmico, lazer e trabalho, habilidades sociais), dentre as quais destaca-se habilidades sociais, dando “atenção maior às necessidades do indivíduo e não aos graus de deficiência que a pessoa representa” (p. 47).

Concordando com isso, a Análise do Comportamento foca todo e qualquer problema de um indivíduo sempre referindo-se a comportamentos que, por sua vez, sempre serão frutos de três tipos de histórias: a ontogenética (do indivíduo), a filogenética (da espécie) e a cultural. Na presente pesquisa, será focada a história ontogenética na caracterização do que venham a ser queixas escolares, no modelo da tríplice contingência, com ênfase às contingências e regras que podem minimizá-las, sobretudo no tocante a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, cuja atuação pode ser nas condições antecedentes ou conseqüentes ao comportamento de estudar.

3. A família diante das queixas escolares

Serviços especializados na orientação à queixa escolar compreendem que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico

que engendra uma política educacional específica (Souza, 2007; Schoen-Ferreira, Silva, Farias, & Silves, 2002; Freller, Souza, Angelucci, Bonadio, Dias, Lins & Macedo, 2001). Quando a criança é portadora de um transtorno específico, a forma com que a família reage perante as dificuldades poderá agravar ou ajudar a sua recuperação, visto que as dificuldades no processo de ensino que levam ao fracasso escolar podem ser decorrentes de uma combinação possível de fatores de ordem pessoal, familiar, pedagógica e social, envolvendo a interação do sujeito com seu meio, inclusive com seus pais.

O fracasso escolar pode ser entendido, como indica Weiss (1992), por duas ordens de causalidade: uma interna à estrutura familiar, que diz respeito ao indivíduo; e outra externa, ligada à qualidade de estímulos do meio, a escola e a aspectos sociais da aprendizagem. Entretanto, convém insistir que as duas instâncias concorrem mutuamente para agravar ou minimizar os fatores que acarretam problemas de aprendizagem.

Marturano & Loureiro (2003) estudaram os efeitos invasivos do fracasso escolar, levantando a possibilidade dos alunos apresentarem conseqüências sócio-emocionais em seu desempenho social competente decorrentes do baixo rendimento escolar. Esta constatação remete à questão das contingências para aprendizagem a que são submetidas no contexto escolar e familiar, sugerindo que esses alunos encontram menos oportunidades de terem os comportamentos sociais modelados pelos colegas, professores e familiares, e obtêm menor taxa de conseqüências positivas para os (possivelmente raros) comportamentos educacionais apropriados (Del Prette & Del Prette, 2003a).

Os resultados encontrados na pesquisa de mestrado desenvolvida por Cia (2005) demonstraram a importância dos pais na formação do autoconceito positivo e bom desempenho acadêmico dos filhos, apontando que quanto maior a frequência de comunicações entre pais e filhos e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, melhor o desempenho acadêmico das crianças. Tais resultados levaram a autora a concluir que existe a necessidade de realizar uma intervenção educativa aos pais para estes conhecerem as muitas ações que podem melhorar seu desempenho parental e interferir positivamente no rendimento escolar dos filhos.

Hübner e Marinotti (2000) e Parreira e Marturano (1999) concordam sobre a importância da inclusão dos pais no atendimento de crianças com dificuldades escolares. Hübner e Marinotti (2000) afirmam que tal estratégia tem o objetivo de tornar os pais menos aversivos, mais reforçadores e mais eficazes no controle dos estímulos que maximizam o comportamento de estudar de seus filhos. As quatro autoras acrescentam que os pais podem ser capazes de promover comportamentos mais adaptativos e maior progresso da criança na

aprendizagem escolar ao adotarem algumas condutas, como organização do ambiente físico e de horários para estudo, estabelecimento de rotina de vida, apoio às atividades escolares, fornecimento dos recursos e instrumentos para estudar, disponibilizar diversidade de informações, disciplina, comunicação e relacionamento social e familiar.

Autores afirmam que a aprendizagem de estratégias é o conjunto de processos ou técnicas que usadas para realizar uma tarefa particular (Deshler & Schumacher 1986 apud Neves, 1996; Swanson 1989 apud Neves, 1996). Os vários modelos de ensino de estratégias visam substituir uma aprendizagem ineficiente e pouco efetiva por estratégias que levem ao sucesso e a um nível mais alto de realização, sendo metaforicamente como que um mapa de estradas usadas para o processo do pensamento.

Hübner (2002), ao apresentar uma revisão de ações familiares visando o desempenho escolar dos filhos, descreveu dois padrões antagônicos de família em relação ao ensino dessas estratégias: aquela denominada por família “pró-saber”, devido aos valores relativos à vida escolar de seus filhos favorecerem um clima agradável e estimulador para a busca do conhecimento; e a família “anti-saber”, com valores que visam apenas ao cumprimento de tarefas e à obtenção de notas.

A família “pró-saber” propicia a curiosidade em seus filhos, desde pequenos, valorizando e criando situações para que eles explorem ao seu redor, perguntem, consultem, estabeleçam relações e desenvolvam, enfim, o pensamento científico – observar, levantar suposições, perguntar, testar, interpretar e perguntar novamente. Em sua rotina e decisões, é uma família que sempre valoriza e respeita as atividades relacionadas à vida escolar de seus filhos. A família “anti-saber”, por sua vez, ou se preocupa excessivamente com as notas dos filhos, valorizando apenas o produto final, ou demonstra, por várias atitudes e decisões, que a busca de conhecimento não é prioridade no contexto familiar. (Hübner,2002, p. 141)

A autora complementa que a rotina de vida, que interfere na distribuição dos horários para o estudo, o fornecimento de recursos e instrumentos para o estudar, assim como as ações coercivas frente aos desempenhos escolares indesejados ou as ações incentivadoras diante dos desempenhos desejados, poderão gerar ou manter um discurso ou comportamento anti-escola, anti-estudo ou pró-escola e pró-estudo. No estudo de Marturano, Linhares e Parreira (1993), por meio do relato de mães, as autoras identificaram maior frequência de queixas escolares relativas a modos inadequados de enfrentamento (irritação, resistência, agressão/ataque, ansiedade, oposição e afastamento) dirigidos a diferentes focos situacionais ou interpessoais, tendências de comportamento pouco adaptativas (agitação, apego/dependência, desorganização e esquivia social) e alterações funcionais (sono, fala).

Jain e Zimmerman (1984 apud Fish & Jain, 1985) isolaram quatro variáveis ao comparar famílias com crianças que apresentam problemas secundários aos transtornos de aprendizagem, com famílias com crianças sem problemas emocionais: 1. coesão do grupo familiar; 2. aceitação do transtorno de aprendizagem; 3. suporte emocional; e 4. compensação ativa das áreas deficitárias. Em relação à coesão do grupo familiar, os autores enfatizam a necessidade de estabelecer limites para os filhos e haver união entre os pais. Quanto à aceitação da patologia, os pais precisam conhecer e aceitar abertamente o problema de seu filho sem generalizar estas dificuldades a todo comportamento da criança. O suporte se materializa em esforços substanciais para diminuir o efeito do fracasso e para que se desenvolvam outras habilidades, de maneira que sua imagem pessoal não dependa exclusivamente da escola. Em relação à compensação das dificuldades, os pais ativamente delineiam estratégias para ajudar a criança a superar sua problemática, mas com expectativas claras que consideram os obstáculos que a criança enfrenta.

4. Interação social e desempenho escolar

A escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal da criança, com alguns autores chegando mesmo a considerá-lo como um dos mais importantes resultados da escolarização (Elliott & Gresham, 1993; Del Prette & Del Prette, 2005). Considerando que a aprendizagem é um processo de construção social do conhecimento que ocorre na interação do sujeito com seu meio, é razoável supor a existência de relações entre dificuldades de aprendizagem e as interações sociais. Embora sejam variáveis diferentes que possam ocorrer de maneira independente, o desempenho social e o desempenho escolar aparecem relacionados na literatura. O interesse dos pesquisadores sobre o desempenho social das crianças com baixo rendimento escolar é relativamente recente, com os primeiros estudos ocorrendo por volta da década de 1980 (Romero, 1995).

Stephenson & Dowrick (2000) defendem que as habilidades de comunicação são um importante componente em qualquer currículo para estudantes com necessidades educativas especiais. As autoras afirmam ainda que os pais de estudantes com dificuldades severas de aprendizagem afirmam ser as habilidades de fazer amigos mais importante do que as habilidades acadêmicas. Tal formação corrobora Del Prette & Del Prette (2005) ao listarem as tarefas mais importantes para a criança em idade escolar: a. assimilar o conteúdo programático; b. aprender a noção de normas; c. desenvolver um bom relacionamento com os adultos; e d. fazer amizades.

Há evidências crescentes de que déficits nas habilidades sociais estão relacionados com fraco desempenho acadêmico, delinquência, abuso de drogas, crises conjugais e desordens emocionais variadas, como transtorno de ansiedade e depressão (Del Prette & Del Prette, 2001a, 2002, 2003a). Pesquisas nesta área (Del Prette & Del Prette, 2003a; Gresham, 2002; O'Shaughnessy, Lane, Gresham & Beebe-Frankenberger, 2002; Romero, 1995) têm mostrado que as crianças com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem apresentam características interpessoais que incluem, entre outros aspectos, tendência a serem mais agressivas, a apresentarem interações mais negativas com companheiros, a terem mais problemas de personalidade, menos comportamentos orientados para tarefa e a apresentarem um repertório menos elaborado de comportamentos interpessoais apropriados e desejáveis socialmente.

Apoiando-se nas evidências de que os déficits no desempenho social poderiam, então, ser vistos como mais um dentre os possíveis fatores correlatos do fracasso escolar, a importância das habilidades sociais é reconhecida como parte do diagnóstico dos chamados transtornos da aprendizagem no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (APA, 2002), no qual consta que os déficits nas habilidades sociais podem estar associados com os transtornos da aprendizagem e que os adultos com esse transtorno podem ter dificuldades significativas no emprego ou no ajustamento social. No Brasil, Bolsoni-Silva (2003) confirmou a relevância de maior investimento na competência social das crianças em fase de escolarização em seus estudos com crianças pré-escolares, constituindo as habilidades sociais como importantes preditores do desempenho acadêmico em etapas posteriores de escolarização.

Estudos têm favorecido a idéia da existência da relação funcional entre habilidades sociais e acadêmicas (Molina & Del Prette, 2006), sendo que quanto maior o nível das habilidades sociais das crianças, melhor é a competência acadêmica e menor o número de reprovações (Bandeira et al., 2006). Foram identificados efeitos positivos da promoção de habilidades sociais sobre o desempenho social e acadêmico em crianças com fracasso escolar na pesquisa realizada por Molina (2003). Em sua pesquisa, Molina (2003), utilizando delineamento experimental de grupo, introduziu Treinamento em Habilidades Sociais e intervenção acadêmica para avaliar o repertório acadêmico e social dos 16 alunos estudados (idade entre 07 e 13 anos). Seus resultados mostraram que o grupo que passou pelo treinamento adquiriu repertório de habilidades sociais e acadêmicas, enquanto que aqueles que participaram apenas do grupo de intervenção acadêmica adquiriram habilidades em leitura e escrita, mas não em habilidades sociais.

Mais pesquisas, inversamente, evidenciaram a relação entre déficit no repertório de habilidades sociais e baixo rendimento escolar, sendo apontados os déficits em habilidades sociais como antecedente de baixo rendimento acadêmico e mesmo de problemas como evasão e até comportamentos agressivos (Gresham, 1992; Gresham & Elliott, 1989; Swanson & Malone, 1992; Vaughn & Hogan, 1990).

Del Prette e Del Prette (2003a) mencionam outros estudos que têm constatado, empiricamente, o papel preditor de um conjunto de habilidades sociais de crianças para o rendimento escolar. Essas habilidades sociais, necessárias para os alunos trabalharem de forma independente e produtiva em sala de aula, são aquelas nomeadas por Del Prette e Del Prette (2005b) de habilidades sociais acadêmicas. Esses autores listam como sendo as principais habilidades sociais acadêmicas: 1. seguir regras e instruções verbais; 2. observar e prestar atenção; 3. orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas; 4. imitar comportamentos socialmente competentes; 5. aguardar a vez para falar (autocontrole); 6. fazer e responder perguntas; 7. oferecer, solicitar e agradecer ajuda; 8. buscar aprovação por desempenho realizado; 9. elogiar e agradecer elogios ou aprovação; 10. reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro; 11. atender pedidos; 12. participar de discussões em classe; e 13. cooperar.

Estes estudos estão em concordância com a literatura da área ao colocar em destaque a importância das habilidades sociais como um fator de proteção para o desempenho acadêmico das crianças e apontar para necessidade de promover tais habilidades em contexto escolar, remetendo ao empenho de prover condições escolares para o desenvolvimento socioemocional dos alunos como uma estratégia importante para a superação das dificuldades de aprendizagem. Adicionalmente, tendo em vista as implicações negativas causadas pelo fracasso escolar no desenvolvimento posterior das crianças e sua estreita relação com o repertório de habilidades sociais, os dados encontrados sugerem a importância de programas interventivos tanto clínico como profilático a serem implementados nas escolas. Cabe mencionar que a família pode ser considerada uma das fontes de aprendizagem pra tais habilidades, pois pais, professores e profissionais comprometidos com esta tarefa garantirão uma educação mais efetiva, pautada no respeito aos direitos da criança e na busca da qualidade de vida comunitária.

5. A área das Habilidades Sociais

O termo Habilidades Sociais designa um campo de pesquisa e aplicação do conhecimento psicológico sobre o desempenho dos indivíduos nas interações sociais. Nas

últimas décadas, um corpo consistente de conhecimentos vem sendo produzido em psicologia do desenvolvimento, psicopatologia e psicologia clínica acerca das relações entre habilidades sociais, desenvolvimento sócio-emocional e saúde (Aron & Milicic, 1994; Cox & Shopler, 1995; Del Prette, 1978, 1985; Del Prette & Del Prette, 1996, 2001, 2002, 2003). A preocupação com a aplicação das habilidades sociais em diferentes contextos surgiu na década de 1960 com Michael Argyle (em Del Prette & Del Prette, 2006), e em 1980 o autor referia-se especificamente ao contexto de ensino-aprendizagem, destacando algumas habilidades educativas.

Conforme Del Prette e Del Prette (2001) existem três conceitos-chave que estruturam os estudos, avaliações e intervenções no campo das habilidades sociais: o desempenho social, as habilidades sociais e a competência social. Esses autores os definem da seguinte forma:

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer [...], o termo habilidades sociais aplica-se a noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais [...e] o conceito de competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo. (p. 31)

Comportamento socialmente habilidoso ou mais adequado refere-se à expressão, pelo indivíduo, de atitudes, sentimentos (positivos e negativos), opiniões, desejos, respeitando a si próprio e aos outros, existindo, em geral, resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros (Caballo, 2002). Por Del Prette e Del Prette (2001), são propostas as seguintes classes de habilidades sociais:

1. automonitoria;
2. habilidades sociais de comunicação: fazer e responder perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar feedback; iniciar, manter e encerrar conversação;
3. habilidades sociais de civilidade: dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se;
4. habilidades sociais assertivas e de enfrentamento (direito e cidadania): manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; interagir com autoridade; estabelecer relacionamento afetivo e/ou sexual; encerrar relacionamento; expressar sentimento negativo/desagrado e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas;
5. habilidades sociais empáticas: parafrasear; refletir sentimentos; expressar apoio;
6. habilidades sociais de trabalho: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas;

7. habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizade; expressar solidariedade; cultivar o amor.

As habilidades sociais relevantes para a criança, a partir de estudos levantados e realizados por Del Prette & Del Prette (2005b), compreendem sete classes de habilidades sociais, entendidas como prioritárias no desenvolvimento interpessoal da criança: 1. autocontrole e expressividade emocional; 2. civilidade; 3. empatia; 4. assertividade; 5. fazer amizades; 6. solução de problemas interpessoais; e 7. habilidades sociais acadêmicas.

Todas essas habilidades dizem respeito a comportamentos necessários para uma relação interpessoal bem sucedida, conforme parâmetros típicos de cada contexto e cultura, organizadas nessas categorias funcionais. Além do conteúdo da fala, são igualmente relevantes na determinação da habilidade sociais outros aspectos concomitantes ao falar, do tipo não-verbais (postura, contato visual), cognitivo-afetivo (auto-eficácia e leitura do ambiente), fisiológicos (respiração e taxa cardíaca) e aparência pessoal e atratividade física (Del Prette & Del Prette, 1999).

Del Prette e Del Prette (2001) organizam as habilidades sociais em categorias e subcategorias, incluindo em cada uma delas componentes não-verbais, de acordo com seu valor funcional para um desempenho socialmente competente. Essa decomposição é muito importante no planejamento de um programa de promoção de habilidades sociais, pois um mesmo indivíduo pode apresentar déficits em uma subclasse específica e ao mesmo tempo ter um bom desempenho em outra subclasse. Nessa perspectiva, a avaliação, tanto na seleção de objetivos quanto na elaboração de procedimentos, traz subsídios para o planejamento de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS), contribuindo para localizar o foco específico da intervenção e permitindo verificar quais foram os ganhos obtidos por cada participante por meio da comparação entre as avaliações feitas antes e depois do treinamento.

5.1. Treinamento de Habilidades Sociais

O movimento denominado Treinamento de Habilidades Sociais (THS) iniciou-se na Inglaterra, tendo como base os trabalhos pioneiros de Michael Argyle, na Universidade de Oxford. Argyle dedicou-se com regularidade ao tema das habilidades sociais, sendo Peter Trower seu principal colaborador e também autor de vários estudos sobre essa área (Del Prette & Del Prette, 2005a). Recebeu também contribuições da área de Treinamento Assertivo, em andamento na mesma época nos Estados Unidos e impulsionado por publicações de Wolpe (Del Prette & Del Prette, 2000).

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) abrange uma área originalmente associada à Psicologia e se caracteriza por um campo teórico-prático que teve como base diferentes modelos teóricos. Apesar dos programas de THS ter afiliações teóricas variadas, como teorias humanistas, sistêmicas, cognitivistas e comportamentalistas (Arón & Milicic, 1994), parece dominar o uso de técnicas cognitivo-comportamentais nas intervenções na área (Murta, 2005; Caballo, 2002).

Atualmente podemos considerar o THS como um campo teórico-aplicado com uma epistemologia própria, que pode ser concebido como um método terapêutico composto por um conjunto de procedimentos da terapia comportamental com o objetivo de ensinar a comportar-se adequadamente em situações sociais (Caballo, 2002), aumentar o comportamento pró-social e adaptativo, treinar as habilidades necessárias para uma interação social bem sucedida e para tornar os indivíduos mais habilidosos em controlar o resultado de situações sociais e em obter conseqüências desejáveis (Del Prette & Del Prette, 2001). As técnicas comumente empregadas podem abranger o fornecimento de instruções, ensaio comportamental, modelação, modelagem, *feedback* verbal e em vídeo, tarefas de casa, reestruturação cognitiva, solução de problemas, relaxamento (Caballo, 2002; Del Prette & Del Prette, 1999) e, em caso de intervenções grupais, vivências (Del Prette & Del Prette, 2001). Em seu conjunto, estas técnicas visam modificar componentes comportamentais (como por meio de ensaios comportamentais), cognitivos (com a reestruturação cognitiva) e fisiológicos (usando o relaxamento) típicos dos déficits em habilidades sociais (Murta, 2005).

Na prática, o THS pode ser aplicado a um grande número de problemas comportamentais, especialmente objetivando superar déficits e dificuldades interpessoais e procurando maximizar repertórios de comportamentos sociais (Del Prette & Del Prette, 2001). Do ponto de vista da técnica, compreende duas etapas, não necessariamente separadas: a de avaliação e a de intervenção.

A avaliação visa à identificação de déficits e excessos comportamentais, seus antecedentes e conseqüentes, respostas emocionais concomitantes e crenças distorcidas que estejam contribuindo para a não emissão de comportamentos socialmente competentes (Del Prette & Del Prette, 1999). Genericamente, as técnicas de avaliação das habilidades sociais incluem entrevistas, inventários (Del Prette & Del Prette, 2003b, 2004a), técnicas derivadas da sociometria, auto-registros e observação direta do comportamento em situação natural ou de desempenho de papéis. As fontes de informação podem incluir o próprio indivíduo e outros significantes, como os pais (Baraldi & Silvaes, 2003), professores e pares.

Conforme Gresham (2002), a análise das dificuldades interpessoais permite inferir três tipos de déficits que sugerem fatores pessoais e ambientais relacionados e apontam direcionamentos para procedimentos específicos de intervenção:

(a) *déficit de aquisição*: indicadores de não ocorrência da habilidade diante das demandas do ambiente, podendo ser consequência de falta de conhecimento; restrição de oportunidade e modelo; problemas de comportamento;

(b) *déficit de desempenho*: indicadores de ocorrência da habilidade com frequência inferior à esperada diante das demandas do ambiente, podendo ser por problemas de comportamento; ausência de *feedback*; falhas no reforçamento; ansiedade interpessoal excessiva; e

(c) *déficit de fluência*: indicadores de ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada diante das demandas do ambiente, podendo ser por falta de conhecimento; restrição de oportunidade e modelo; problemas de comportamento; ausência de *feedback*; falhas no reforçamento; dificuldades de discriminação e processamento; ansiedade interpessoal excessiva.

A intervenção deve ser planejada em algumas etapas, conforme orientações dadas por Del Prette e Del Prette (2005): 1. decisões quanto à estrutura geral do programa (composição e tamanho do grupo, duração, quantidade e frequência das sessões); 2. avaliação pré e pós-intervenção das habilidades sociais de cada participante; 3. seleção e organização de objetivos para o programa como um todo e para cada uma das sessões; 4. organização dos procedimentos, incluindo o planejamento de generalização, a seleção das vivências e as providências para sua condução; 5. questões éticas.

A literatura apresenta duas formas de aplicação das intervenções para o desenvolvimento de habilidades sociais: multicomponentes e unicomponentes (Murta, 2005). Intervenções multicomponentes possuem múltiplos objetivos e diversos temas para discussão, dentre os quais se incluem habilidades de comunicação, como seria o caso de psicoterapia de casais, prevenção à violência doméstica, dentre outros. Intervenções unicomponentes diferem das multicomponentes por serem focadas apenas em habilidades sociais (ou outro tema), que seria propriamente um THS.

No contexto familiar, a aquisição de habilidades sociais é geralmente mediada pelos pais. Bolsoni-Silva (2000, 2003) defende que, se as condições formais e informais de aprendizagem na infância não promovem um repertório suficiente de habilidades sociais, uma atuação educativa junto aos pais, seja no ambiente escolar ou familiar, poderá ser eficiente quanto mais cedo ocorrer. Nesse sentido, Caballo (2002) afirma que as pessoas continuam a

desenvolver competências sociais durante toda a vida, por meio de um processo natural de imitação de modelos sociais e da variedade de experiências interpessoais, e que, se por alguma razão, essa aprendizagem não ocorre naturalmente, gerando déficits, o indivíduo, ainda assim, pode desenvolver habilidades sociais utilizando um treinamento específico. Herbert (1989) confirma essa possibilidade das habilidades necessárias à vida serem passíveis de serem treinadas, apontando como habilidades a serem alvo de um treinamento em habilidades sociais: assertividade, habilidade de ouvir, habilidades conversacionais, habilidades não-verbais, habilidades observacionais e habilidades em solucionar problemas.

Embora a construção de um repertório socialmente habilidoso possa ocorrer nas interações em contextos naturais sem treinamento formal, como no relacionamento entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges (Gomide, 2003; Pacheco, Teixeira, Gomes, 1999), comumente falhas ocorrem neste processo de aprendizagem, ocasionando déficits relevantes em habilidades sociais. Além das condições “incidentais” de promoção de habilidades sociais, a escola pode assumir um papel mais ativo nessa aprendizagem por meio de programas de treinamento, planejados de forma articulada ou paralela aos objetivos acadêmicos (Del Prette & Del Prette, 2005).

As constatações sobre as habilidades sociais operarem como um fator de proteção no curso do desenvolvimento humano (Ceconello & Koller, 2000) tem estimulado intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas. De acordo com Murta (2005), a partir dos objetivos gerais, tais intervenções podem ser agrupadas em prevenção primária, prevenção secundária e prevenção terciária:

1. Intervenções em prevenção primária: são dirigidas a grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não acometidos por problemas interpessoais e visam ao incremento de suas habilidades sociais, como um fator de proteção, de modo a minimizar a chance de ocorrência de problemas interpessoais futuros para estas pessoas e para os que fazem parte de sua rede social mais próxima. Os trabalhos deste tipo identificados na área tem sido feitos com crianças de educação infantil e seus pais (Lörh, 2003), professores de rede pública de ensino (Del Prette, Del Prette, Torres & Pontes, 1998) e estudantes universitários (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999).

2. Intervenções em prevenção secundária: são voltadas para grupos ou pessoas já sob efeito de fatores de risco para problemas interpessoais, tais como crianças agressivas criadas por pais com problemas em práticas educativas parentais, por exemplo. Crianças,

adolescentes, pais e adultos com problemas de relacionamento interpessoal constituem a clientela usual, como foi o trabalho desenvolvido por Pinheiro (2006).

3. Intervenções em prevenção terciária: almejam minimizar conseqüências de déficits acentuados em habilidades sociais já instalados, sem pretensão de cura, como é o caso de pessoas portadoras de autismo ou esquizofrenia (Araújo & Del Prette, 2003).

A avaliação dos programas de intervenção com THS procura verificar a sua eficácia, a ser analisada do ponto de vista da consecução dos objetivos previamente propostos aos quais se propõe a atingir, a efetividade, por meio da identificação de técnicas efetivas, e a eficiência, que deve se basear em três critérios importantes, segundo Del Prette & Del Prette (1999): a) os desempenhos aprendidos devem ser significativos no ambiente natural (validade social quanto à melhoria da qualidade de vida dos clientes); b) as aquisições de comportamentos na intervenção devem se generalizar para outros contextos, desempenhos e interlocutores (generalização de seus efeitos); c) os comportamentos aprendidos devem se manter ao longo do tempo (manutenção de seus efeitos).

Alguns autores (Argyle, 1984; McFall, 1982; Ogilvy, 1994; Scott, Himadi & Keane, 1983) fazem recomendações para melhorar a efetividade dos programas de THS, cabendo salientar a proposta de análise de tarefas para identificação dos componentes sociais específicos e dos generalizáveis para diferentes desempenhos, de discriminação das dicas sociais que sinalizam a ocasião permitindo uma intervenção mais diretamente orientada para as habilidades sociais relevantes. Entre as alternativas para ampliar a generalização e a manutenção dos efeitos do THS, encontram-se: a) o uso de instruções e ambientes variados e significativos de treino, com diferentes interlocutores, especialmente aqueles que podem liberar reforçadores; b) o planejamento da inclusão de sessões de “recuperação” pós-treinamento; c) o treinamento de discriminação de dicas sociais que sinalizam a ocasião para emissão de resposta, para a não-necessidade de resposta assertiva e para a inadequação de se emitir qualquer resposta; e d) o treino em estratégias de mediação cognitiva e autocontrole.

Considera-se, portanto, que programas de desenvolvimento de habilidades sociais sejam ferramentas valiosas em todos os níveis de atuação em saúde e educação, sendo tanto os programas de treinamento em caráter preventivo quanto remediativo úteis para minimizar fatores de risco e incrementar fatores de proteção ao desenvolvimento humano, tratar problemas já instalados passíveis de remissão e reduzir o impacto de déficits graves em habilidades sociais em pessoas portadoras de condições crônicas.

Considerando a infância um período decisivo para o aprendizado de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 1999), o contexto familiar, o envolvimento e o desempenho

dos pais são fundamentais para o estabelecimento de relações educativas que efetivamente promovam o desenvolvimento social dos filhos.

5.2. Treinamento de Habilidades Sociais para Pais

Um programa de treinamento pode ser entendido como sendo um conjunto de atividades, procedimentos e recursos para atender e auxiliar uma população específica, objetivando tanto a prevenção como a intervenção em problemas psicológicos, de relacionamento e comportamentais.

Em muitos países, existem clínicas especializadas utilizando programas de Treinamento de Pais com objetivo de promover habilidades sociais educativas (Patterson, Chamberlain & Reid, 1982; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). No Brasil, nos últimos anos, vários pesquisadores vêm se interessando pelos programas de Treinamento de Pais, gerando soluções e preparo prévio para a tarefa requerida no processo de educação dos próprios filhos (Bolsoni-Silva, 2000, 2003; Freitas, 2005; Gomide, 2003; Löhr, 2003a; Marturano & Loureiro, 2003; Parreira & Marturano, 1999; Pinheiro, 2006; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2005; Weber, Salvador & Brandenburg, 2005, 2006).

O Treinamento de Pais (TP) pode ser definido como um enfoque para o tratamento dos problemas infantis que utilizará:

[...] procedimentos por meio dos quais se treina os pais a modificar o comportamento de seus filhos em casa. Os pais reúnem-se com um terapeuta ou treinador que lhes ensina a usar uma série de procedimentos específicos para modificar sua interação com os filhos, para auxiliar o comportamento pró-social e diminuir o comportamento desviado (Kazdin, 1985, p. 160)

A trajetória da atuação em psicologia clínica comportamental demonstra a importância de incluir os pais no atendimento de crianças. Até o final da década de 1960, as intervenções se caracterizavam pela orientação aos pais e professores, sem o engajamento da criança (Melo, 2004). Ao longo das quatro últimas décadas, as crianças passaram a participar do seu tratamento, sendo indispensável o envolvimento de pessoas significativas em suas relações, que seriam os agentes sociais mais efetivos para a mudança do comportamento infantil. Analisando a prática clínica da pesquisadora¹ desta presente pesquisa, é possível verificar a importância da participação dos pais no atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem (sendo esta uma das queixas mais frequentes em seu consultório) quanto à eficácia e durabilidade das modificações nas contingências e à satisfação dos clientes, ou seja, quando os pais participam ativamente, os objetivos terapêuticos são melhor atingidos. Tais

¹ A autora desta dissertação atendeu em seu consultório crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas em 2003, 2004 e 2005 na cidade onde residia, São José dos Campos-SP, totalizando cerca de 100 clientes neste período. Os resultados de sua vivência lhe motivou a desenvolver a presente pesquisa.

constatações também estão relacionadas ao fato dos pais constituírem o primeiro núcleo social da criança e, por isso, suas habilidades educativas adotadas têm grande influência no processo de construção das habilidades sociais da criança.

Grossi (2003) aponta alguns aspectos importantes quando os pais são mediadores do treinamento: a) primeiro aspecto é que os pais permanecem a maior parte do tempo com seu filho, o que os torna mais acessíveis aos seus comportamentos do que o especialista; b) além de permanecerem mais tempo com o filho, os pais, geralmente, possuem controle sobre os reforçadores disponíveis a seu filho; e c) partindo do princípio de que os comportamentos são adquiridos na interação do filho com seu ambiente (principalmente o familiar), o principal objetivo de um programa é alterá-lo, tornando-o mais reforçador e favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Autores consideram o envolvimento dos pais como mediadores no treinamento como forma de aumentar a probabilidade de que: a) as mudanças comportamentais da criança persistirão ao longo do tempo; b) os comportamentos ocorram em diferentes ambientes e situações daqueles em que o treinamento foi realizado; c) os pais passem a aplicar os princípios para modificar outros comportamentos; e d) passem a utilizar suas novas habilidades na interação com os outros filhos (O'Dell, 1974; Willians & Matos, 1984; Grossi, Pinto, Saito, Tramontina & Cimonetti, 1999; Marinho, 1999; Grossi, Souza & Batista, 1999).

Considerando a orientação como uma das formas de intervenção, sua funcionalidade é assim descrita por Skinner:

Uma pessoa dá a outras orientações mencionando ou implicando uma consequência reforçadora, descrevendo um comportamento que tenha essa consequência e, especialmente, descrevendo o ambiente controlador [...] as orientações não transmitem conhecimentos nem comunicam informação: descrevem o comportamento a ser executado e expõem ou implicam consequências. (1974, p. 106)

O conselho, outra forma de intervenção utilizada no treinamento de pais, também tem suas implicações. Para Skinner (1991), o conselho é visto como forma de comunicação, onde um conhecimento é passado de uma pessoa para outra, gerando um saber por descrição e não por compreensão. Isto o leva a afirmar que conhecer por que alguma coisa teve consequência reforçadora é muito diferente de conhecer porque foi ensinado a fazer, é a diferença entre comportamento modelado pela consequência e comportamento governado por regras.

Nesta abordagem estão implícitas a ação diretiva do terapeuta que é analisada por Skinner (1981, p. 360) da seguinte maneira:

O terapeuta pode 'ver o que está errado' e ser capaz de sugerir um curso de ação corretiva, essa é a solução do problema. Hoje a experiência terapêutica tem mostrado que quando esta

solução é proposta a um indivíduo, pode não ser eficiente, mesmo que, até onde saibamos, seja correta. Mas se o paciente chega sozinho à solução, é muito mais provável que adote um curso de ação eficiente.

Embora haja essas implicações, isto não significa que conselhos e orientações não devam ser utilizados. Há casos em que estes procedimentos auxiliam o cliente entrar em contato com contingências reais e, a partir disso, derivar regras adaptativas (Rocha & Brandão, 2001). Estudos têm mostrado que, ao se habilitar pais a ensinarem comportamentos adequados e a modificarem comportamentos inadequados de seus filhos (portadores de necessidades especiais ou não), a família adquire inúmeros benefícios (O'Dell, 1974; Willians & Matos, 1984; Grossi et al., 1999; Marinho, 1999; Grossi, Souza & Batista, 1999), tais como Grossi (2003) menciona:

1. diminuição da ansiedade e dos sentimentos de frustração; conseqüentemente aumento da autoconfiança, pois os pais passam a se sentir capazes de interagir e de promover mudanças; conseguem, inclusive, analisar e avaliar os atendimentos que seu filho recebe, o que ajuda o processo de adaptação, diminuindo o nível de estresse familiar.

2. interação de modo mais positivo com o filho portador de necessidades especiais, pois passam a participar de modo mais efetivo da vida dele.

3. melhora na percepção dos pais quanto ao potencial e ao prognóstico do filho, passando a ter uma visão mais realística do problema, deixando de lado as explicações místicas.

4. melhora da vida social familiar que passa a ser mais ativa, retomando uma rotina mais próxima da que existia antes do nascimento do filho portador de necessidades educativas especiais.

Um outro aspecto considerado importante por vários autores (O'Dell, 1974; Willians & Matos, 1984; Grossi et al., 1999; Marinho, 1999; Grossi, Souza & Batista, 1999) na elaboração de programas com a participação dos pais como mediadores é a aplicação do treinamento em situação natural, demonstrando que dessa forma os pais passam a ser mediadores ou agentes de modificação do comportamento de seu filho, aprendendo a utilizar-se das técnicas e dos princípios da análise do comportamento para uma grande variedade de problemas. Ou seja, pode-se conseguir alguns resultados importantes quanto à generalização e à manutenção dos comportamentos aprendidos, pois as modificações já estão sendo feitas no ambiente e não há necessidade de transferência das habilidades treinadas tanto dos pais como dos filhos.

No Brasil, diversos pesquisadores dedicaram estudos para avaliação de programas de Treinamento de Habilidades Sociais aplicados diretamente a crianças ou indiretamente junto a pais ou educadores (Baraldi & Silveiras, 2003; Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva & Puntel, 1998; Freitas, 2005; Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006; Löhr, 2003a; Melo, 2004; Pinheiro, 2006; Pinheiro et al., 2005, 2006; Paula, 1999; Vila, 2005). Del Prette e Del Prette (2006) definem o objetivo de um programa Treinamento de Habilidades Sociais de pais como sendo o de *“conduzir um processo de capacitação por meio de encontros com vivências e exposição de informações para esses mediadores atuarem como co-terapeutas ou agentes de promoção de condutas adaptativas na criança”*².

Por meio dos resultados de estudos realizados por Gomide (2003) no campo da psicologia sobre competência social das crianças, aponta-se a relevância de maior investimento na pesquisa sobre as habilidades sociais de pais como modelo para crianças em fase de escolarização. Ruffalo & Elliott (1997) afirmam que os pais e os professores constituem as duas maiores fontes de informação sobre as habilidades sociais das crianças por exercerem influência adulta na vida delas, participarem e observarem seus comportamentos ao longo do tempo e em diversas situações. Somado a isso, autores citam o autoconhecimento dos pais como sendo um fator importante na modificação das interações com os filhos (Rocha & Brandão, 2001) e de suas habilidades educativas.

No contexto familiar das relações pais-filhos, o desempenho dos pais é representado por uma variedade de habilidades sociais educativas que podem influenciar o repertório comportamental dos filhos.

5.2.1. Habilidades Sociais Educativas

As interações sociais são entendidas como educativas na medida em que representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem (Coll & Solé, 1996; Del Prette & Del Prette, 1997). Conforme observam Garcia-Serpa, Del Prette e Del Prette (2006), as condições familiares de educação dos filhos têm sido referidas em termos de práticas parentais, entendidas como sendo padrões relativamente estáveis de comportamentos ou procedimentos que os pais utilizam na relação com os filhos. Sobre os desempenhos dos pais nessa tarefa, Del Prette e Del Prette (2001) propõem a análise das práticas a partir do conceito de habilidades sociais.

² O trabalho citado está no prelo e, portanto não é possível ter as páginas numeradas.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2006), as estratégias utilizadas pelos pais, assim como pelos professores, para auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, baseiam-se em ações educativas que supõem um repertório elaborado e diversificado de habilidades sociais dos pais (Bolsoni-Silva, 2000, 2003; Del Prette & Del Prette, 1999, 2001, 2005b), denominadas habilidades sociais educativas, ou seja, “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro em situação formal ou informal” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 95). Elas se diferenciam das habilidades sociais gerais por serem mais específicas ao contexto familiar ou escolar de educação das crianças e constituírem a base das estratégias educativas dos pais em relação aos filhos.

O conjunto de habilidades sociais educativas que os pais e educadores podem ou devem apresentar na interação com os filhos e alunos é bastante amplo e variado. Os autores consideram cada habilidade social educativa como variável capaz de mediar as interações e conduzir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, privilegiando as ações dos educadores voltadas para a promoção de habilidades sociais do educando, podendo também ser aplicadas ou sobrepostas à promoção de outras habilidades e competências, inclusive acadêmicas (Del Prette & Del Prette, 2007³).

Essas habilidades sociais educativas descrevem as ações dos pais na educação dos filhos, sendo que Del Prette e Del Prette (2007³) definem a ação educativa como sendo uma ação adotada tanto pelos pais, professores, quanto pelos agentes comunitários e pares que tem probabilidade de fortalecer os comportamentos sociais desejáveis (aqueles que favorecem a qualidade das interações sociais) e de reduzir os comportamentos sociais indesejáveis (aqueles que dificultam ou reduzem a qualidade das interações sociais).

Analisando especificamente, Silva (2000) identificou como cruciais as habilidades de: (a) diálogo; (b) expressão de sentimentos de agrado e desagrado; (c) expressão de opiniões e a solicitação adequada de mudança de comportamento; (d) cumprir promessas; (e) entendimento do casal quanto à educação do filho e à participação de ambos os progenitores na divisão de tarefas educativas; (f) “dizer não”, “negociar” e “estabelecer regras”; (g) “desculpar-se”. Buscando resumir as principais estratégias utilizadas pelos pais na promoção da educação e desenvolvimento dos filhos, Del Prette e Del Prette (2005) destacam três conjuntos mais gerais: 1. orientações e instruções para estabelecer regras; 2. uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das conseqüências; e 3. apresentação de

³ O trabalho citado está em fase de elaboração e, portanto ainda não está definido seu título e número de páginas.

modelos como facilitadores da aprendizagem de novos comportamentos. Essas estratégias ocorrem, na maioria das vezes, em interações sociais face a face, e requerem dos pais habilidades sociais que precisam ser articuladas e emitidas de forma competente. Alguns estudos destacam a importância dos modelos parentais como recurso efetivo na educação dos filhos (Del Prette & Del Prette, 1999, 2005).

As habilidades sociais educativas, que estão na base de todo e qualquer procedimento ou prática para a promoção de habilidades sociais com a criança e o jovem, foram então organizadas por Del Prette e Del Prette (2007³) em quatro categorias divididas em subcategorias tais como detalhadas a seguir:

A. Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos: comportamento verbal ou não-verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer interação educativa: 1. Arranjar ambiente físico; 2. Organizar materiais; 3. Alterar distância/proximidade; 4. Mediar interações.

B. Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades Sociais: comportamento verbal ou não-verbal do educador, mediados (ou não) por recursos visuais e auditivos que apresentam conteúdos de habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados etc.): 5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio; 6. Parafrasear; 7. Apresentar objetivos; 8. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência; 9. Apresentar informação; 10. Apresentar modelo; 11. Resumir comportamentos emitidos; 12. Explorar recurso lúdico-educativo; 13. Apresentar instruções; 14. Apresentar dicas; 15. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema.

C. Estabelecer limites e disciplina: comportamentos verbais ou não-verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras, normas ou valores: 16. Descrever/justificar comportamentos desejáveis; 17. Descrever/justificar comportamentos indesejáveis; 18. Negociar regras; 19. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas; 20. Pedir mudança de comportamento; 21. Interromper comportamento.

D. Monitorar positivamente: comportamento verbal ou não-verbal do educador envolvidos em administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando: 22. Manifestar atenção a relato; 23. Obter informações; 24. Expressar concordância; 25. Apresentar *feedback* positivo; 26. Elogiar; 27. Incentivar; 28. Demonstrar empatia; 29. Remover evento aversivo; 30. Estabelecer seqüência de atividade (Princípio de Premack); 31. Expressar discordância/reprovação; 32. Promover a auto-avaliação.

Del Prette e Del Prette (2006) ainda salientam que essas classes amplas requerem componentes mais específicos que constituem combinações de pelo menos 10 subclasses de habilidades sociais, das quais destacam as seguintes: 1. escutar atentivamente; 2. observar acuradamente; 3. fazer perguntas; 4. responder perguntas; 5. resumir/parafrapear; 6. demonstrar empatia; 7. dar e solicitar *feedback*; 8. aprovar comportamento; 9. reprovar comportamento; 10. apresentar modelo. Cabe ainda aos pais, ao executar cada uma dessas classes ou subclasses de habilidades sociais educativas, apresentar flexibilidade e coerência nos componentes não-verbais de seu desempenho (contato visual, sorriso, proximidade, toque, gestualidade etc.).

Além das habilidades sociais parentais, estudos têm evidenciado a relevância da participação de ambos os pais na educação de seus filhos (Cia et al., 2006, 2007), cujos dados sugerem uma maior parceria do casal na responsabilidade pela educação da prole evidenciada na divisão de tarefas nas atribuições familiares, o que parece resultar em melhor relacionamento entre ambos e destes com os filhos. De modo geral, pais socialmente competentes, que estabelecem um ambiente familiar acolhedor, organizam contextos favoráveis aos mecanismos de resiliência e de proteção diante de fatores ameaçadores aos quais usualmente as crianças estão expostas (Del Prette & Del Prette, 2005). Além disso, essa mudança pode reverter em uma boa qualidade da interação entre os filhos, favorecendo o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito aos aspectos socioemocionais (Del Prette & Del Prette, 2003a, 2005) e ao desempenho acadêmico (Hill & Taylor, 2004; Newcombe, 1999).

Ao abordar as relações pais-filhos, a literatura inclui termos como estilos parentais e práticas educativas. Autores dessa área associam essa temática ao desenvolvimento de habilidade e competência social das crianças, e identificam correlações positivas com auto-estima, autocontrole, condutas pró-sociais e empatia e correlações negativas com a agressividade dos filhos, por contribuírem para minimizar conflitos e maximizar a satisfação nas relações parentais (Gomide, 2003, 2004; Costa, Teixeira & Gomes, 2000; Pacheco, Teixeira, Gomes, 1999). Krevans e Gibbs (1996) puderam concluir em seus estudos a existência de uma relação positiva entre disciplina parental e empatia com comportamento pró-social dos filhos.

5.2.2. Práticas Educativas e Estilos Parentais

As atividades educativas dos pais são variadas e têm sido referidas na literatura sob denominações abrangentes como práticas e estilos parentais. Os termos estilos parentais e

práticas educativas são tidos por alguns autores como sendo sinônimos (Costa, Teixeira & Gomes, 2000), mas outros os conceituam diferentemente. Estilo parental pode ser entendido como sendo o conjunto de atitudes dos pais que cria um clima psico-emocional em que se expressam os comportamentos (Weber et al., 2005), ou seja, refere-se ao padrão global de características da interação dos pais com os filhos em diversas situações, que geram um clima emocional (Darling & Steinberg, 1993). Os estilos parentais incluem as práticas parentais e outros aspectos da interação pais-filhos, tais como: tom de voz, linguagem corporal, atenção, mudanças de humor etc. As práticas educativas referem-se, então, às estratégias utilizadas pelos pais para atingir objetivos específicos em diferentes domínios (acadêmico, social, afetivo) sob determinadas circunstâncias e contextos (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque, 1998), constituindo exemplo dessas práticas o uso de explicações, de punições ou de recompensas. Na presente pesquisa adotou-se a compreensão desses termos como sendo distintos de modo que as práticas parentais sejam contidas em estilo parental alterando-o de acordo com a forma que essas práticas são exercidas pelos pais, sendo melhores descritas em habilidades sociais educativas parentais.

O estudo nesta área vem sendo valorizado nos últimos anos (Darling & Steinberg, 1993), cabendo destacar a revisão efetuada por Barclay e Houts (1995) ao estudar uma ampla diversidade de classes de respostas de habilidades parentais. Desde os estudos preliminares de Baumrind (1966), que impulsionou o estudo dos estilos parentais ao integrar tanto os aspectos comportamentais quanto os afetivos envolvidos na criação dos filhos, até os mais recentes (Bolsoni-Silva, 2000, 2003; Del Prette & Del Prette, 2006; Freitas, 2005; Garcia, 2001; Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006; Gomide, 2003, 2004; Pinheiro, 2006; Pinheiro et al., 2005) têm destacado um conjunto de habilidades para promoção de comportamentos desejáveis e manejo de indesejáveis, contribuindo para que vários aspectos do relacionamento pais-filhos sejam compreendidos.

Gomide (2003; 2004) opta por trabalhar com um conjunto de diferentes práticas educativas utilizadas pelos pais na socialização de seus filhos denominado “Estilo Parental”, que pode ser 1. positivo: a) monitoria positiva (supervisão dos pais sobre o comportamento da criança) e b) comportamento moral (ensino de valores); ou 2. negativo: a) monitoria negativa (estressante), b) negligência, c) disciplina relaxada, d) punição inconsistente ou não contingente e e) abuso físico e psicológico. Nessa vertente, dependendo do estilo que o casal parental utiliza como estratégia educacional, poderão ser desenvolvidos comportamentos pró-sociais ou anti-sociais nos filhos, que nesta pesquisa serão respectivamente nomeados, de acordo com os conceitos de Del Prette e Del Prette (2001), por socialmente competentes ou

com déficits em habilidades sociais. Nota-se, portanto, que as relações pais-filhos têm sido associadas na literatura ao desenvolvimento de habilidade social das crianças.

Em pesquisas nas quais as práticas parentais são objeto de estudo, os objetivos podem variar desde o estabelecimento e definição do que são as práticas parentais, sua frequência, antecedentes e conseqüentes de cada prática, bem como o contexto no qual ocorrem e são mantidas. Uma outra forma eficiente de estudar as práticas parentais é por meio da análise funcional do comportamento. Para Banaco (1999), a análise funcional é a grande ferramenta que os analistas do comportamento possuem para descrever e manipular as relações entre indivíduos e ambiente. Meyer (1997) reitera a utilidade da análise funcional afirmando que se trata do instrumento básico de trabalho de qualquer analista do comportamento porque é por meio dela que se identificam as contingências que estão operando e partindo disto possivelmente inferir quais que operaram no passado.

Sabe-se que os pais são muito importantes ao passarem para as crianças suas formas de ação no mundo sendo vários os aspectos que a criança observa nas suas relações com a família, os quais podem, então, segundo Jonas (1997), ser aprendidos por ela via observação do modelo, inclusive a criação de regras, pois esta depende dos modelos a que são expostas e às contingências (contextos e conseqüências a seus comportamentos) estabelecidas em sua história de interações. Bandura (1979) também mostrou a importância social do modelo para o observador e das conseqüências do comportamento para a aprendizagem do modelo, enfatizando ainda o fato de que as pessoas baseiam-se em ordens ou instruções verbais para dirigir seus comportamentos.

Ingberman & Löhr (2003) afirmam que pais que permitem ou não a expressão das emoções, que são ou não consistentes em suas reações com relação aos comportamentos da criança, vão propiciar a ela o desenvolvimento ou não de uma expressividade que lhe permita colocar-se em seu ambiente com maior ou menor nível de efetividade, com maior ou menor nível de ansiedade, podendo tender a se esquivar ou a enfrentar inadequadamente situações para as quais não tem habilidades. Hübner (1999) acrescenta que o efeito das regras sobre o comportamento vai depender de muitos fatores, dentre eles, a história de coerência ou incoerência entre regras e contingências, sendo que regras e contingências incoerentes são muito frequentes em crianças e jovens que estão tendo problemas de estudo. Nesse sentido, essas crianças cujos pais não desenvolveram tais habilidades poderão alcançar desempenhos escolares inferiores em relação às crianças que apresentam facilidade nesse repertório comportamental, visto que a exposição da criança a práticas parentais pouco construtivas ou a sua privação de envolvimento afetivo com pais e mães constituem fatores de risco para o

desenvolvimento da criança, aumentando sua vulnerabilidade a eventos ameaçadores externos ao seu ambiente familiar (Marturano, 2004; Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini, & Hutz, 2005).

Segundo Costa, Teixeira e Gomes (2000), estudos têm demonstrado que as práticas educativas parentais têm grande influência em diversas áreas do desenvolvimento psicossocial de crianças, tanto nas relações entre os membros da família quanto em outros ambientes, como a escola.

6. Habilidades Sociais para Pais e sua relação com a aprendizagem dos filhos

A importância da qualidade da relação pais-filhos sobre o desenvolvimento das crianças tem sido atestada por muitos estudos nos últimos anos. Alguns deles correlacionam práticas educativas inadequadas a problemas no desenvolvimento cognitivo e social e no desempenho acadêmico dos filhos (Gomide, 2003). Por exemplo, pesquisas indicam que crianças na idade escolar, com pouca interação com ambos os pais, apresentam atrasos no desenvolvimento cognitivo e mais problemas de comportamento (Anselmi, Piccinini, Barros, & Lopes, 2004; Stocker, Richmond, Low, Alexander, & Elias, 2003).

Em relação à influência da interação familiar sobre o desempenho acadêmico dos filhos, alguns autores (Hill & Taylor, 2004; Newcombe, 1999) mostram que as crianças com melhor desempenho acadêmico têm pais e mães mais envolvidos, afetuosos e verbalmente sensíveis, que evitam o uso de punições e restrições.

Na literatura brasileira, ainda são poucos os estudos sobre a relação entre as habilidades sociais dos pais e o desempenho social e acadêmico dos filhos. Com relação aos pais, constata-se uma avaliação menos positiva destes sobre o repertório social dos filhos com dificuldades de aprendizagem, em comparação com crianças sem essas dificuldades (Feitosa, 2003; Marturano, Linhares & Parreira, 1993; Mello, 2004; Pinheiro et al., 2005; Romero, 1995), em aspectos como autocontrole, ansiedade, impulsividade e habilidades verbais, modos inadequados de enfrentamento (irritação, resistência, agressão/ataque, ansiedade, oposição e afastamento), tendência a comportamentos pouco adaptativos (agitação, apego, desorganização e esquiva social) e alterações funcionais (do sono, da fala etc.).

O crescente interesse na temática de práticas parentais demonstra os desafios que os problemas de comportamentos dos filhos representam para pais e educadores em geral e o importante papel dos pais como co-terapeutas, motivando pesquisadores a realizarem estudos de sondagem, junto aos pais, sobre habilidades sociais desejáveis para seus filhos e suas próprias habilidades sociais educativas, visando caracterizar a população e/ou relacionar

variáveis (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2006; Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000).

Em uma análise de prontuários de 55 crianças entre 7 e 12 anos, todas com dificuldades escolares, atendidas em um ambulatório, Marturano, Linhares e Parreira (1993) notaram que as mães dessas crianças traziam queixas sobre os comportamentos destas crianças, porém não foram estudados os comportamentos das mães em relação às dificuldades escolares dos filhos.

D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) fizeram uma pesquisa de levantamento investigando o suporte parental recebido por crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em comparação com crianças não encaminhadas. Os resultados, em concordância com estudos anteriores (Marturano, Linhares, Loureiro & Machado, 1997; Medeiros, 2000), indicam que o grupo encaminhado à clínica mostrou desempenho cognitivo e acadêmico mais baixo e mais problemas de comportamento, e identificam menor suporte desenvolvimental e emocional nos relatos das mães, apresentando problemas nas práticas educativas e relacionamento pais-criança conflituoso.

Concordando com esta pesquisa, um estudo sobre a associação entre ambiente familiar adverso e problemas do comportamento em crianças com dificuldades escolares, Ferreira e Marturano (2002) concluíram que as dificuldades escolares aumentam a vulnerabilidade psicossocial da criança, envolvendo fracasso escolar, problemas nas relações interpessoais, falhas parentais na supervisão, no monitoramento e no suporte, investimento pobre dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. As autoras enfatizam a importância de incluir a família em intervenções preventivas voltadas para essa clientela, visto que todos os contextos interpessoais significativos para o desenvolvimento parecem afetados: o lar, a escola e o grupo de companheiros. Conforme tem sido recomendado na literatura sobre prevenção em saúde mental (Conduct Problems Prevention Research Group, 2000), há necessidade de implementar modalidades de intervenção preventiva que incluam o sistema familiar e focalizem as tarefas de desenvolvimento e os mecanismos de proteção e vulnerabilidade da fase escolar, no contexto das condições de vida e desenvolvimento dessa população.

A pesquisa desenvolvida por Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) teve por objetivos: a) comparar características de relacionamento pais-filhos de duas amostras: pais que possuem filhos com indicação escolar de problemas de relacionamento e pais que possuem filhos com indicação escolar de comportamentos socialmente adequados; b) examinar eventuais relações entre indicadores comportamentais de problemas de comportamento das crianças e

habilidades sociais educativas de seus pais; c) comparar possíveis habilidades sociais educativas dos pais na prevenção e remediação de problemas de comportamento dos filhos e d) analisar características do relacionamento mãe-filho e pai-filho. De forma geral, este estudo sugeriu que pais com mais habilidades sociais educativas possuem filhos com repertório social mais adequado e, ao contrário, pais com maiores dificuldades interpessoais reconhecem mais indicadores de problemas de comportamento em seus filhos, confirmando assim que a forma como os pais educam seus filhos poderia influenciar no surgimento de comportamentos adequados ou inadequados em seus filhos.

Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003) tiveram por objetivo descrever e comparar o que pais que possuem filhos com indicação escolar de problemas de comportamento e pais que possuem filhos com indicação escolar de comportamentos socialmente adequados relatam a respeito de comportamentos socialmente adequados e inadequados dos filhos, bem como o que relatam sobre suas próprias habilidades sociais educativas. Os resultados dos autores apontaram que: a) os indicadores de problemas de comportamento foram mais freqüentes em meninos que em meninas; b) houve diferenças entre os grupos, pois as crianças indicadas por problemas de comportamento realmente apresentam mais indicadores de tais comportamentos do que o grupo socialmente adequado; c) houve semelhanças entre os grupos nos indicadores de comportamento socialmente adequados, com alta freqüência em ambos e d) foram identificadas algumas semelhanças e algumas diferenças entre as habilidades sociais educativas dos pais dos dois grupos.

Bolsoni-Silva e Marturano (2006), a partir da tese de doutorado de Bolsoni-Silva (2003) sob orientação da segunda autora, enfocam nesta publicação as relações interpessoais entre pais e filhos com idade entre 5 e 7 anos, comparando grupos de 48 pais/mães de crianças com problemas de comportamento e de 48 pais/mães de crianças socialmente competentes. As autoras buscam identificar variáveis relacionadas à educação dos filhos (por exemplo, repertório de habilidades sociais educativas parentais), que poderiam favorecer relações mais satisfatórias e minimizar problemas de comportamento. De modo geral, os resultados indicam que as mães, especialmente as das crianças socialmente competentes, apresentam melhor repertório de habilidades sociais educativas.

Estudos sobre a relação entre conflitos parentais e problemas comportamentais dos filhos apresentaram resultados que demonstram que crianças expostas a conflitos parentais com alta freqüência ou que viviam com um dos pais sofrendo com estresse crônico possuíam um número menor de relacionamentos com os pares, apresentaram externalização de seus problemas, demonstraram menos habilidades para solução de problemas e evidenciaram

maiores dificuldades acadêmicas (Cia, 2005). Complementar a esses dados, Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette (2006, 2007) observaram que os cônjuges com maior repertório de habilidades sociais apresentaram maior envolvimento na educação dos filhos, não havendo diferença na intensidade do envolvimento de mães e pais com a prole. Esses estudos sugerem que o repertório de habilidades e práticas específicas dos pais pode influenciar a intensidade e a qualidade do envolvimento destes com os filhos e, por outro lado, os pais que apresentam dificuldades interpessoais certamente podem comprometer a qualidade desse relacionamento, além de oferecer modelos inadequados de desempenhos sociais para os filhos. Tais resultados são tomados como sugestivos da importância do repertório de habilidades sociais educativas dos pais para maximizar o desenvolvimento infantil e da necessidade de programas nessa área junto aos pais, visando melhorar a qualidade de seu relacionamento com os filhos.

O envolvimento parental na escola e o seu papel no ajustamento acadêmico tem sido alvo de múltiplos estudos internacionais, que revelam, em sua maioria, uma associação positiva entre envolvimento parental na escola e desempenho acadêmico (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Epstein, 1991; Griffith, 1996; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill & Taylor, 2004; Hong & Ho, 2005; Iverson, Brownlee & Walberg, 1981; Reynolds, 1992; Stevenson & Baker, 1987; Van Voorhis, 2003; Villas-Boas, 2001; Zellman & Waterman, 1998) e apontam o baixo envolvimento parental na escola como um fator de risco para o abandono escolar (Potvin, Deslandes, Beeaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999).

Um grupo de pesquisadores portugueses (Pereira, Canavarro, Cardoso, Mendonça, 2004) que estudou o envolvimento parental, obtiveram resultados confirmando essa associação positiva entre o envolvimento parental na escola e o ajustamento das crianças, ou seja, quanto menos problemas de comportamento, menos abandono escolar, e mais sucesso acadêmico. O nível de escolaridade alto dos progenitores e as práticas educativas parentais positivas foram variáveis relevantes para maior participação dos pais na vida escolar dos filhos. Os pesquisadores enfatizam a implantação de programas para desenvolver maior envolvimento dos pais em atividades escolares e em tarefas em casa para haver melhoras nas dificuldades escolares dos filhos.

A partir desses relatos de estudos, é possível presumir que intervenções podem preventivamente modelar práticas socialmente habilidosas, no sentido de apontar o impacto positivo da comunicação, da expressão de afeto e de opiniões, da consistência e da participação de ambos os progenitores na educação dos filhos, favorecendo, assim, a

expansão de repertórios para todas as pessoas envolvidas na interação, gerando reforçadores fundamentais para seu desenvolvimento.

Bolsoni-Silva, Del Prette e Del Prette (2000) descrevem e analisam o resultado de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com um grupo de pais implementado com uso de técnicas da área (instrução, ensaio comportamental, modelação, tarefas de casa etc.), utilizando a avaliação de uma intervenção, com medidas pré e pós-intervenção. Participaram quatro casais de famílias nucleares intactas sem queixa clínica, com filhos de dois a quinze anos de idade. A avaliação da eficácia do programa foi efetuada utilizando entrevistas e um inventário, aplicados antes e após a intervenção. Os resultados mostraram redução dos problemas de relacionamento com os filhos e melhora em habilidades interpessoais relevantes para esse relacionamento, por exemplo, expressão de carinho e atenção, uso de reforçamento positivo, resolução de problemas e redução no uso de punições. Alguns problemas de desobediência e agressividade dos filhos persistiram apesar da diminuição em frequência e intensidade. A análise dos dados destaca a importância das aquisições obtidas e a necessidade de estudos adicionais sobre as relações familiares e a efetividade de programas com pais em nossa cultura.

Para Marinho e Caballo (2002), as práticas educativas ineficientes dos pais são vistas como determinantes desse problema de comportamento infantil. Este trabalho visou descrever um Programa de Intervenção Grupal para Pais que consta de sessões de orientação parental e desenvolvimento de habilidades sociais em crianças. Os principais componentes são: identificar, descrever e reforçar comportamento infantil adequado; analisar funcionalmente comportamento infantil e parental; aplicar procedimentos de solução de problemas. O Programa se mostrou adequado em produzir mudanças comportamentais positivas em 70% das famílias submetidas à intervenção e manutenção da melhora nos seguimentos de 3 e 9 meses.

Pinheiro (2006), em sua pesquisa cujo objetivo foi adaptar um Programa de Treinamento de Pais com enfoque nas habilidades sociais educativas parentais, encontrou resultados sugerindo redução na frequência e na gravidade de problemas de comportamentos na maioria das crianças relacionadas à sua intervenção.

Os resultados desses estudos salientam que programas de suporte às famílias para desenvolver habilidades sociais podem ser de grande ajuda para atenuar o risco associado a ambientes pouco apoiadores e a experiências de fracasso escolar.

Há evidências consistentes de que o comportamento anti-social na adolescência e vida adulta tem como preditores práticas educativas parentais deficitárias quanto à disciplina e ao

monitoramento, fracasso acadêmico e rejeição entre pares (Murta, 2005). Neste sentido, uma intervenção em prevenção secundária juntamente a pais de crianças com dificuldades de aprendizagem para desenvolver habilidades sociais educativas poderia prevenir possíveis complicadores na adolescência e vida adulta dessas crianças.

Estes programas de treinamento seriam uma das alternativas possíveis e viáveis para minimizar as dificuldades interpessoais, porém cabe apontar que em geral os relatos de intervenção fazem descrições sucintas do processo e enfatizam mais os resultados obtidos, sem focar os dados referentes à redução das queixas escolares como um dos objetivos principais, também consideradas como uma consequência negativa que atua sobre a qualidade de vida e as perspectivas de desenvolvimento dessas crianças.

Fica evidente a necessidade de haver um maior empenho na descrição da elaboração de programas que facilitem aos pais, às escolas e aos órgãos públicos competentes o acesso ao conhecimento de habilidades educativas eficazes para criar e manter um repertório de comportamentos adequados e ajudar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais nas crianças pode contribuir para ampliar as possibilidades de intervenções comunitárias visando atender às necessidades daqueles que possam usufruir seus benefícios.

7. Problema de Pesquisa

Diante do exposto, constata-se a grande relevância social e científica do estudo das habilidades sociais parentais e queixas escolares. Isso ocorre uma vez que o estudo destas variáveis poderá contribuir para o desenvolvimento de um programa de treinamento de pais, por meio de uma descrição pormenorizada do processo, voltado à intervenção junto às queixas escolares, relação ainda pouco estudada, além da prevenção de repetência, abandono dos estudos, violência doméstica, entre outros.

Portanto, cabe questionar: a descrição da elaboração, aplicação e avaliação de um programa de treinamento de habilidades sociais para pais pode facilitar sua utilização e replicação com objetivo de desenvolver uma melhor interação familiar, como possibilidade de ser um fator contribuinte para a melhora do rendimento escolar de seus filhos?

Ao corroborar com as pesquisas aqui explanadas, é possível inferir como **hipótese** a possibilidade da descrição da elaboração, aplicação e avaliação de um treinamento de habilidades sociais se articular à melhora no desempenho dessas habilidades dos pais e sua relação com a redução das queixas escolares de seus filhos para a obtenção de seu sucesso escolar e futura realização pessoal e acadêmica.

Este estudo propõe investigar, simultaneamente, as habilidades sociais dos pais e a articulação ou influência desta variável nas queixas escolares de seus filhos para a compreensão da relação pais-filhos no processo de ensino-aprendizagem. Naturalmente, não é objetivo estabelecer uma relação de causalidade exclusiva e direta entre as variáveis “habilidades sociais de pais” e “queixas escolares”, até porque comportamentos complexos podem envolver múltiplas contingências. Assim, diante da gama de variáveis envolvidas neste contexto, para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa pretende ater-se especificamente à análise da correlação positiva do treino de pais para sua aquisição de habilidades sociais e a mediação na melhoria da interação de seus filhos tanto com seus pais como com a escola e os estudos.

Para articular a necessária compreensão sobre as habilidades sociais dos pais com as queixas escolares dos filhos, este estudo tem como **objetivo geral** descrever a elaboração, aplicação e avaliação de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais para pais e seus efeitos na melhora do desempenho escolar dos filhos com queixas escolares. Propondo como **objetivos específicos**:

1. planejar e elaborar um programa de treinamento de pais focado no Treinamento de Habilidades Sociais com o uso de técnicas comportamentais (instrução, ensaio comportamental, modelação, tarefas de casa etc.) para desenvolver habilidades sociais em 13 encontros;
2. aplicar um programa de treinamento de habilidades sociais para pais no grupo participante;
3. descrever detalhadamente o processo do programa de intervenção;
4. avaliar o programa de intervenção e seus efeitos nas habilidades sociais dos pais por meio de procedimentos de avaliação dos pais;
5. elaborar um procedimento de avaliação dos pais por meio de auto-relatos do comportamento dos pais na interação pais-filhos e caracterização do repertório comportamental dos pais, e aplicá-lo nos pais participantes; e
6. apresentar alguns indicadores de aceitabilidade social, relevância clínica e os efeitos do programa sobre o desempenho acadêmico dos filhos escolares.

Método

“Thomas Gordon, psicólogo americano, foi um dos pioneiros na sistematização de programas de treinamento em formas de comunicação para pais. O objetivo desse trabalho é ampliar os recursos de comunicação e as alternativas de manejo em situações do dia-a-dia da família.” (Maldonado, 1997, p. 163)

MÉTODO

Este estudo adotou um delineamento quase-experimental de grupo que envolveu a manipulação de variáveis independentes, neste caso um programa de intervenção em grupo utilizando Treinamento de Habilidades Sociais, com a aplicação de Pré-teste-Pós-teste para avaliação de programas e para estabelecer relações com as variáveis dependentes que foram estudadas, ou seja, o comportamento dos pais referentes às suas habilidades sociais e dos filhos quanto o seu desempenho escolar, incluindo a utilização de um Grupo Controle não equivalente que não passou pelo treinamento.

Cozby (2003) afirma que a pesquisa também é importante para o desenvolvimento e a avaliação de programas planejados para atingir certos objetivos, podendo-se verificar os efeitos sobre cada participante ou sobre o conjunto deles. O autor apresenta cinco processos de avaliação: avaliação de necessidades (da população-alvo); da teoria do programa; do processo (implementação); do resultado (efeitos positivos – eficácia); e da eficiência (custo-benefício). Tais processos podem ser considerados como as fases da avaliação de um programa ou como sendo tipos distintos, cabendo ao pesquisador optar por um deles. Neste estudo, avaliou-se o processo inerente à implementação de um programa de intervenção com Treinamento de Habilidades Sociais para pais, seu custo-benefício e seus efeitos positivos nesta população-alvo.

1. Aspectos éticos

Os participantes foram comunicados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, garantindo a eles o direito de confidencialidade, de preservação do anonimato, a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, assegurando-lhes também sobre o caráter estritamente confidencial das filmagens, solicitando a assinatura de uma autorização informando o seu consentimento em participar voluntariamente da pesquisa (Anexo A).

Este estudo foi elaborado sob as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, de acordo com a Resolução 196/96 (CNS). A presente pesquisa foi aprovada, em 09 de julho de 2006, pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde pertencente ao Ministério da Saúde, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o CAAE – 0058.0.135.000-06 e parecer número 172/2006 (Anexo B).

2. Participantes

Para compor a amostra, foram indicados 70 pais e responsáveis de alunos por intermédio de professores de escolas da rede pública e particular, segundo seus próprios critérios para identificação das queixas escolares. Devido à disponibilidade e ao interesse dessa população, a amostra foi composta por 15 cuidadores⁴ com idades entre 27 e 52 anos (Média=37,20 anos; DP=6,77), divididos entre o Grupo Controle, com 7 cuidadores (Média=35,14 anos; DP=8,15) e o Grupo Experimental com 8 cuidadores (Média=39,00 anos; DP=5,18) de ambos os sexos (totalizando três do sexo masculino, dois no Grupo Controle e um no Grupo Experimental), cujos 14 filhos⁵ (Média=10,33 anos; DP=2,13) apresentavam baixo rendimento escolar e estudavam de 1.^{as} a 8.^{as} séries do Ensino Fundamental durante esta pesquisa (Média=5^a série; DP=1,69), sendo 7 escolas públicas (11 crianças) e 4 escolas particulares (4 crianças, uma de cada escola). Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes fictícios para identificá-los. A seguir, os dados dos participantes de cada grupo (Experimental e Controle) foram organizados em duas tabelas.

Tabela 1.

Caracterização dos componentes do Grupo Experimental

Características	Participantes							
	Ana	Berenice	Cátia	Érica	Olavo	Renata	Sílvia	Teresinha
Sexo	F	F	F	F	M	F	F	F
Idade	39	48	36	35	40	33	45	36
Estado civil	“amiga-da”	casada	“amiga-da”	casada	casado	solteira	divorciada	casada
Grau de parentesco	Tia materna	Mãe	Mãe	Mãe	Pai	Mãe	Mãe	Mãe
Nível de escolaridade	ensino fundamental completo	ensino fundamental completo	ensino médio completo	superior completo	ensino médio completo	superior incompleto	ensino médio completo	ensino médio completo
Criança	Bruna	Yago	Luciana	André	Ricardo	Junior	Pedro	
Sexo idade	F, 10	M, 11	F, 11	M, 14	M, 13	M, 12	M, 10	
Série	4 ^a	5 ^a	4 ^a	8 ^a	6 ^a	6 ^a	4 ^a	
Escola	pública	particular	pública	pública	pública	pública	pública	pública
Nível socioeconômico*	C	C	B2	B1	C	B2	C	

Nota. *Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (Brasil, 2007).

⁴ Optou-se por esta nomenclatura por abranger não só os pais mas outras pessoas que desempenham a mesma função na vida das crianças, visto que a amostra foi composta por uma tia e uma avó, além de pais e mães.

⁵ Foram 15 “pais” e 14 “filhos” (sendo 1 sobrinha e 1 neto), pois houve um casal (pais de uma criança) na composição da amostra que participou do treinamento e, portanto, responderam a um único Checklist referente ao filho.

Tabela 2.
Características dos componentes do Grupo Controle

Características	Participantes						
	Denilson	Ilda	Keila	Lilian	Mary	Nazaré	Valdir
Sexo	M	F	F	F	F	F	M
Idade	36	36	33	29	33	52	27
Estado civil	casado	casada	casada	casada	“amigada”	viúva	solteiro
Grau de parentesco	Pai	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe adotiva	Avó materna	Pai
Nível de escolaridade	ensino médio completo	ensino médio completo	ensino médio completo	ensino médio completo	superior completo	ensino fundamental completo	ensino médio completo
Criança	Thaís	Gabriel	Ugo	Manuela	Valéria	Neto	Ivan
Sexo idade	F, 9	M, 8	M, 10	M, 8	F, 8	M, 9	M, 8
Série	1 ^a	2 ^a	4 ^a	2 ^a	1 ^a	3 ^a	2 ^a
Escola	pública	pública	pública	particular	particular	particular	pública
Nível socioeconômico*	C	C	B2	B2	A1	C	C

Nota. *Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (Brasil, 2007).

3. Contexto de estudo

O estudo foi realizado nas dependências de uma clínica psicológica, localizada em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, sendo disponibilizada uma com espaço amplo livre de ruídos e interrupções, dispondo as cadeiras em semicírculo, lousa branca e retro-projetor para facilitar a aplicação dos instrumentos em ambos os grupos, de modo que o Grupo Experimental recebeu o programa de treinamento de habilidades sociais para pais e o Grupo Controle não foi submetido à intervenção até o término do presente estudo. Foram agendadas filmagens feitas em visitas às residências dos pais do Grupo Experimental e em um ambiente montado na clínica psicológica, próprio para esta situação.

4. Instrumentos, materiais e equipamentos

Sanders e Dadds (1993) defendem que para uma investigação mais detalhada dos possíveis problemas das crianças e das famílias devem ser utilizadas medidas de observação, de auto-relato e de automonitoramento. Os autores descrevem métodos efetivos de investigação, avaliação e levantamento de comportamentos para fins psicoterápicos. Contudo, sua contribuição na descrição de procedimentos de observação pode ser generalizada para o contexto da pesquisa aplicada. O tipo de informação obtida na investigação dos problemas comportamentais depende do método pelo qual a informação é coletada. Cada tipo de informação, por exemplo, a obtida pelos relatos dos pais, professores, da criança e das observações do terapeuta, iluminará diferentes facetas do problema. Nas avaliações psicoterápicas às quais procedem os autores, a multimodal é a indicada como a mais efetiva.

Foram utilizados instrumentos para avaliação por meio de auto-relatos para observação indireta do comportamento:

- **Checklist para Pais** (Anexo C): foi elaborado um instrumento para (a) levantamento do repertório inicial dos pais (linha de base) quanto a seus comportamentos nas interações com seus filhos, a partir do qual foi organizado o conteúdo programático do programa de treinamento; e (b) verificação de mudanças nos repertórios finais dos pais quanto ao seu desempenho diante do conteúdo teórico-prático do Treinamento Habilidades Sociais. Composto por 40 itens abordando afirmações sobre a forma como os pais auto-avaliam seu modo de educar os filhos, o instrumento contém respostas “sim” ou “não” para serem assinaladas em cada item. A escolha por apenas duas opções de respostas foi motivada pela intenção de simplificar o instrumento tanto para o participante responder quanto para sua posterior correção. Os itens foram elaborados a partir da literatura referente a Treinamento de Pais (Weber et al., 2005; Faber e Mazlish, 2003; Shapiro, 1998; Gottman, 1997), Estilos Parentais (Gomide, 2003, 2004) e Habilidades Sociais Educativas (Del Prette e Del Prette, 2007⁶). A soma total de itens, que representam o repertório comportamental auto-relatado pelos pais sobre a relação pais-filhos, é calculado somando-se o total de respostas “não” nos itens 02., 05., 18., 22. e 25. (afirmativas com sentido contrário ao defendido na literatura) com o total de “sim” dos demais itens, gerando no máximo o total de 40 pontos obtidos. Neste sentido, o total de pontos do instrumento informa a quantidade de itens que os pais apresentam em seu repertório, ou seja, quanto maior os índices, maior o número de situações que os pais auto-relatam apresentarem na relação pais-filhos. Para correção, foi considerado o total de pontos alcançados por cada um dos participantes e analisados item a item. O instrumento foi testado quanto a sua compreensão semântica em um estudo piloto para minimizar possíveis incompreensões e distorções das afirmações pelos pais, além de permitir que a pesquisadora adquirisse prática para o manejo adequado do instrumento, refinamento e alterações necessárias a partir das observações feitas.

- **Teste de Desempenho Escolar-TDE** (Stein, 1994): É um instrumento psicométrico, de aplicação individual, para a avaliação das capacidades fundamentais do desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Foi concebido para avaliação de escolares de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental, ainda que possa ser utilizado com algumas reservas para a 7^a e 8^a séries, e está validado no Brasil a partir de uma amostra de Porto

⁶ Esta literatura vem sendo elaborada desde 2006, portanto, foi consultada em sua versão anterior, datada de 2006, que foi acrescida de novas descrições e conceituações em 2007, quando foi novamente consultada, porém a posteriori ao treinamento elaborado na presente pesquisa.

Alegre-RS. O teste apresenta resultados em escores brutos, com contagem de acertos (Anexo D). O desempenho acadêmico do aluno na realização desse teste recebe ainda a classificação de Inferior (até o percentil 25 dos sujeitos de cada série com os escores mais baixos), Médio (escores entre o percentil 25 e 75) e Superior (acima do percentil 75 com os escores mais altos), incluindo Médio-Inferior e Médio-Superior apenas para escolares da 1ª série. Como indicadores de confiabilidade, os coeficientes alfa referidos para o TDE são respectivamente: Escrita=0,95, Aritmética=0,93, Leitura=0,99 e Total=0,99. Este teste permite avaliar as capacidades fundamentais do aluno em relação às seguintes habilidades: 1. escrita (nome próprio e 34 palavras isoladas apresentadas sob forma de ditado, totalizando 35); 2. aritmética (solução oral de 3 problemas e 35 cálculos de operações aritméticas por escrito, totalizando 38); e 3. leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas no contexto).

- **Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB** (Brasil, 2007): questionário, extraído do IBOPE, respondido pelos pais para fazer a avaliação socioeconômica das famílias dos participantes tanto para distribuição da amostra como para caracterização e complemento para análise dos dados (Anexo E).

5. Procedimentos de coleta de dados

a) Planejamento do programa: Anteriormente ao início da coleta de dados, foi elaborado um programa de treinamento de habilidades sociais para pais. A definição dos objetivos desse programa de treinamento de habilidades sociais baseou-se nos dados da avaliação pré-intervenção e seguindo as recomendações de Del Prette e Del Prette (2005) na identificação de: 1. habilidades consideradas socialmente importantes e de alto impacto provável no funcionamento da família em seu ambiente, conforme a percepção dos próprios pais como informantes significativos; 2. tipos de déficits (de aquisição, desempenho ou fluência) que permitem levantar hipóteses sobre as possíveis contingências relacionadas ao desempenho social dos pais com seus filhos na sua história passada e atual; 3. recursos comportamentais disponíveis no repertório dos pais em termos de habilidades sociais e comportamentos adaptativos correlatos, caracterizando-se, também, a funcionalidade e a forma como apresentam tais recursos. Quanto à ordenação das vivências ao longo do programa, foram organizadas de acordo com os objetivos das sessões e periodicamente eram revistos em função da aquisição do grupo. Embora tenha sido definida logo no início uma seqüência gradualmente mais complexa de objetivos e vivências, esse planejamento foi alterado quanto à ordem das sessões em função do desempenho dos participantes, tanto nas sessões quanto nas tarefas de casa. Foi também planejada a generalização, com a inclusão de tarefas

de casa, promoção de habilidades significativas, variação de desempenho da habilidade e de contextos, desvanecimento das conseqüências reforçadoras, promoção de colaboração dos colegas do grupo e exercício da auto-aprovação, conforme literatura da área sugere (Michelson, Sugai, Wood & Kadin, 1983; Stokes & Baer, 1977).

- b) Divulgação e contato inicial: Primeiramente, foram contatados os responsáveis legais (diretores) pelas escolas próximas à clínica psicológica onde ocorreriam os encontros, solicitando a indicação de alunos que apresentassem queixas escolares. Os professores ou orientadores/coordenadores pedagógicos ou educacionais das escolas indicaram os alunos de 1.^{as} a 8.^{as} séries seguindo seus próprios critérios para avaliar o desempenho escolar e comportamental. A direção das escolas elaborou bilhetes aos pais dos 70 alunos indicados para ser divulgada a proposta do programa e participação das atividades. Desses 70 pais, 30 retornaram o bilhete às escolas demonstrando interesse em participar da pesquisa. Os dados desses 30 pais compuseram uma lista com seus nomes e telefones para posterior contato pela pesquisadora para agendar o início do trabalho conforme adequação quanto aos seus horários disponíveis para as avaliações antes e depois e os encontros semanais. Os 15 pais interessados e disponíveis em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em uma reunião prévia realizada nas escolas de seus filhos.
- c) Composição dos grupos: Para tornar possível a comparação das avaliações entre os grupos, os pais selecionados foram distribuídos aleatoriamente entre os grupos (Participante e Controle), possibilitando que os dois grupos tivessem a possibilidade de ter participantes com características diversas. Como a distribuição foi aleatória (determinada por sorteio), nos dois grupos (o Grupo Experimental e o Grupo Controle) foram incluídos pais de crianças alunas de escolas particular, em quantidade desigual devido ao sorteio. O grupo que se caracterizou com menor favorecimento quanto a sua classificação socioeconômica da família (Brasil, 2007) foi escolhido para compor o Grupo Experimental (classificações: B1=1; B2=2; C=4), visando minimizar possíveis vantagens que o grupo a ser treinado poderia ter em relação ao Grupo Controle independentemente da intervenção (classificações: A1=1; B2=2; C=4). Neste sentido, os grupos foram compostos por sexo, idade, nível socioeconômico e grau de escolaridade variados, não sendo possível considerá-los grupos equivalentes.

Treino de Monitoras: Para auxiliar nas avaliações durante intervenção referentes às filmagens, alunas do 2º ano do curso de psicologia da Universidade Paulista (UNIP) foram recrutadas e receberam treinamento prévio sobre a utilização das câmeras filmadoras de forma a não interferirem nos objetivos do presente estudo (posicionamento discreto da câmera,

distância dos participantes, situações que deveriam ser privilegiadas nas filmagens etc.), e sobre sua função enquanto responsáveis pela manipulação da câmera filmadora, sendo extremamente restrito qualquer outra forma de interação social com os membros da família durante as filmagens. As monitoras ficaram responsáveis pela execução das filmagens, sendo apresentadas aos pais durante os minutos finais do primeiro encontro do grupo, quando foi explicado sobre as filmagens das tarefas escolares em domicílio e dentro de um ambiente propício na clínica psicológica onde ocorriam os encontros. Os pais escolheram seus melhores horários entre os disponibilizados por elas para agendarem a gravação das imagens. Para as filmagens domiciliares, as monitoras compareceram nas residências das famílias na data e horário previamente combinados, e para a filmagem do jogo, os pais compareceram à clínica onde as monitoras os aguardavam para gravação. No jogo, a câmera foi posicionada de modo a captar toda a cena do jogo, sem haver outras pessoas no local além da dupla pai/mãe-filho, ou seja, as alunas-auxiliares de pesquisa se retiraram da sala retornando em alguns momentos para verificar o equipamento e o tempo de duração. Nas tarefas, as alunas-auxiliares posicionaram a câmera de modo a abranger toda a cena da tarefa de casa, permanecendo no local em silêncio por 15 minutos para habituação da família a essa situação e ao equipamento, e posteriormente iniciou-se a filmagem propriamente dita.

d) Instrução para replicação: Foram dadas descrições das instruções para as monitoras de forma a verificar a facilidade de replicação dos procedimentos e dos instrumentos: “Um vez tendo determinado o local (residência ou clínica), verificado os equipamentos para o registro da atividade (filmadora, fitas, suporte) e agendada a participação da família (data e horário) podem dar início as atividades. Aos participantes, assim que cheguem, devem ser explicados os procedimentos. No caso do jogo (a ser explicado no Capítulo Resultados, p. 72): o pai ou a mãe jogarão um jogo com o(a) filho(a) da melhor maneira possível, sendo que aprenderão a jogá-lo juntos. No caso da tarefa: o pai ou a mãe auxiliarão a criança em suas tarefas escolares da maneira que costumam fazer em seu dia-a-dia em casa. Sem mais explicações, apenas posicione o equipamento de modo a captar imagens tanto da criança como dos pais, separadamente e dos dois juntos.” Como recomendações ao facilitador, Del Prette e Del Prette (2005) salientam alguns cuidados para a aplicação de programas, os quais também foram tomados nos encontros desse treinamento:

- dar instruções claras e assegurar-se de que foram completamente compreendidas pelos pais;
- oferecer modelo de desempenhos específicos como cordialidade, bom humor e cooperação;
- estabelecer, com os participantes, algumas regras de funcionamento do programa, incluindo normas para o trabalho em grupo;

- reforçar, explicitamente, os desempenhos de seguimento de instruções, regras e normas de alguns participantes ou do grupo como um todo, nos momentos em que ocorrerem;
- utilizar tom de voz audível, sem elevá-la quando alguns pais começam a falar simultaneamente; ao invés disso, escolher alternativas, tais como: interromper a própria fala e permanecer olhando para os participantes (o que costuma ser suficiente para interromper esse comportamento); falar mais baixo ainda até que eles próprios se controlem para ouvi-lo; escrever no quadro, de maneira resumida, o conteúdo que estava expondo, o que requer anotações por parte dos participantes;
- organizar a configuração de subgrupos para vivências e *role-playing*: número de participantes, distribuição dos possíveis líderes, reunião dos pais com mais dificuldades com os que possuem maiores recursos, variação na composição das equipes;
- evitar perguntas dirigidas ao grupo que costumam ser respondidas por apenas alguns dos participantes (por exemplo, os mais desinibidos e os que ficam mais ansiosos com o silêncio), ao invés disso, fazer perguntas dirigidas a participantes específicos, chamando-os cada um pelo nome e aguardando a resposta;
- suprimir qualquer tipo de punição para desempenhos considerados inadequados, ao contrário, recompensar as aquisições, mesmo as menores, incentivando e criando oportunidades para novos desempenhos;
- evitar qualquer tipo de comparação entre os pais e, sempre que possível, comparar o participante consigo mesmo, incentivando o seu esforço e progresso.

Especificamente para a condução de vivências, Del Prette e Del Prette (2005) apontam alguns requisitos técnicos e éticos:

- a motivação do facilitador para ajudar os pais e as crianças a superar suas dificuldades interpessoais é condição necessária, porém não suficiente para a implementação de programas minimamente efetivos;
- qualificação na área: envolve treinamento teórico-prático específico, recomendando-se a participação prévia como membro de um grupo de THS e, posteriormente, como condutor/facilitador, preferencialmente com no mínimo 30 horas de direção de grupo, realizadas como co-terapeuta sob supervisão, ou treinamento adicional supervisionado para conduzir esse tipo de programa;
- conhecer sobre os princípios de aprendizagem, especialmente o operante, o respondente e o observacional (vicária ou social), entendendo-se que: (a) tanto os comportamentos adequados da criança, como os inadequados, são aprendidos; (b) o repertório de comportamentos de entrada (o que os pais trazem para o programa) é produto de sua interação passada e presente

com o ambiente e, portanto, é o melhor que eles podem apresentar no momento; (c) a aprendizagem de novos comportamentos é possível na medida em que se criam condições favoráveis;

- habilidades específicas: (a) observação acurada de comportamento, incluindo a capacidade de estabelecer relações funcionais entre respostas e condições antecedentes ou conseqüentes; (b) automonitoria; (c) controle emocional; (d) comunicação verbal/não-verbal efetiva; (e) empatia diante das dificuldades e aquisições dos participantes; (f) manejo de condições eliciadoras e conseqüenciadoras de comportamentos (dicas, perguntas, modelos, *feedback*, elogio etc.);

- participação no planejamento do programa e conhecimento da clientela: embora se possa contar com auxiliares para avaliação e planejamento ou com programas previamente planejados para clientelas específicas, sempre que possível o facilitador que vai conduzir as sessões deve participar das etapas de planejamento e/ou escolha do programa para estar em condições de realizar os ajustes necessários, em função das características dos participantes;

- respeito às recomendações éticas: o facilitador deve estar consciente e comprometido com a ética e atento a aspectos tais como: (a) objetivos (validade social e bem-estar dos participantes); (b) procedimentos (consentimento livre e esclarecido); (c) conseqüências e desdobramentos da participação dos participantes e outros interlocutores e ambientes (escolar, familiar), buscando equilíbrio nas relações.

e) Divisão do trabalho em quatro etapas: (1) avaliação inicial; (2) intervenção; (3) avaliação final; e (4) avaliação de acompanhamento após seis meses (*follow-up*). Para medir o desempenho do mesmo participante nesses três momentos distintos, foram aplicados os instrumentos pré e pós-intervenção, porém os dados coletados para realização da avaliação de acompanhamento (*follow-up*) foram apenas utilizados para análise qualitativa e apresentados nos gráficos a título de ilustração, pois não puderam ser analisados estatisticamente devido à ausência significativa dos participantes neste momento de avaliação.

1. Etapa 1: Avaliação inicial. Para avaliação pré-intervenção, os participantes foram convidados a comparecerem na clínica psicológica acompanhados pelos seus filhos para que fossem aplicados os instrumentos, sendo que o mesmo tornou a ocorrer durante todas as etapas de avaliação da pesquisa, conforme a Tabela 3. Para aplicação simultânea dos instrumentos nos pais e nos filhos durante as avaliações, as famílias foram chamadas a comparecer na clínica e, enquanto os pais respondiam o Checklist por meio da auto-aplicação no salão onde ocorreria o programa posteriormente, as crianças eram chamadas

individualmente em outra sala para responder o Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994). Para auxiliar neste processo, adotou-se a participação de monitoras (alunas do 2º ano do curso de psicologia da Universidade Paulista-UNIP) que realizaram entretenimento com os filhos enquanto esperavam serem chamados para a aplicação do teste ou aguardavam seus pais encerrarem o preenchimento do instrumento. Cabe lembrar que as monitoras participaram de um treinamento prévio para serem auxiliares da pesquisa de forma a não interferirem nos objetivos do presente estudo.

2. Etapa 2: Intervenção. O programa foi iniciado com o grupo de oito pais em agosto e encerrado em novembro de 2006, sendo composto por 13 encontros estruturados em uma vez por semana com duração aproximada de 120 minutos cada, com início às 20:00 horas e término às 22:00 horas, realizados todas às quintas-feiras, tematicamente elaborados a partir das literaturas da área de Treinamento de Pais e das categorias Habilidades Sociais Educativas definidas por Del Prette e Del Prette (2007⁷) e subdivido em: a) disposição do lanche, b) entrega dos crachás, c) vivências, d) relato das tarefas, e) revisão teórica, f) explicação do tema, g) auto-relatos e exemplos, h) *role-playing*, i) sorteio de brindes, j) entrega das tarefas, k) relaxamento, l) avaliação do encontro, m) entrega de texto informativo. A descrição detalhada de cada momento dos encontros segue em Resultados.

3. Etapa 3: Avaliação final. Para avaliação pós-intervenção, os participantes foram novamente convidados no último encontro do programa a comparecerem na clínica psicológica na semana seguinte ao seu término, acompanhados pelos seus filhos para que fossem reaplicados os instrumentos, novamente com auxílio das monitoras.

4. Etapa 4: Avaliação de acompanhamento após seis meses (*follow-up*). Para esta avaliação, os participantes foram contatados por telefone para retomar os objetivos da pesquisa e serem convidados a comparecerem na clínica psicológica acompanhados pelos seus filhos para reaplicação final dos instrumentos. Como o período correspondeu ao término do primeiro semestre letivo e as crianças estavam em período de provas escolares, houve a necessidade de oferecer novas datas durante o período das férias de julho, o que dificultou a presença das famílias que viajaram. Foi novamente agendada para o mês de agosto, porém ainda assim não houve a participação de todas as famílias, ocasionando o pequeno número de participantes avaliados nesta última fase.

⁷ Esta literatura vem sendo elaborada desde 2006, portanto, foi consultada em sua versão anterior, datada de 2006, que foi acrescida de novas descrições e conceituações em 2007, quando foi novamente consultada, porém a posteriori ao treinamento elaborado na presente pesquisa.

Tabela 3

Instrumentos e procedimentos a serem aplicados nos participantes (pais) e nos informantes (crianças) da pesquisa

Instrumentos e procedimentos	Grupo Experimental				Grupo Controle			
	Etapas				Etapas			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Checklist para pais*	X		X	X	X		X	X
2. Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994): respondido pelas crianças	X		X	X	X		X	X
3. Critério de Avaliação Socioeconômica Brasil*: respondido pelos pais	X				X			
4. Treinamento de Habilidades Sociais para pais				X				

Nota. * auto-aplicação.

Nas auto-aplicações dos instrumentos, os participantes foram estimulados a se expressarem o mais verdadeiramente possível para minimizar a limitação da desejabilidade social (Cozby, 2003).

6. Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados foram tratados quantitativa e qualitativamente para possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem o tema, analisando-os quanto à significância estatística, relevância clínica, aceitabilidade e validade social.

6.1. Análise Quantitativa:

- Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994):

- 1) correção do instrumento, seguindo as recomendações contidas no manual;
- 2) análise estatística descritiva do grupo (média, desvio padrão) e comparação entre as avaliações pré, pós-intervenção e *follow-up*;
- 3) análises das variâncias entre pré e pós-intervenção, com aplicação do Teste F; e
- 4) a análise estatística inferencial (teste t de Student para amostras pareadas aplicado no grupo Controle e Experimental) para verificar se houve mudança significativa entre os resultados pré e pós-intervenção.

- Checklist para pais:

- 1) descrição do processo de elaboração do instrumento;
- 2) correção individual do instrumento;
- 3) análise item a item e comparação entre os grupos;

- 4) comparação entre as avaliações pré, pós-intervenção e *follow-up*; e
- 5) análises das variâncias entre pré e pós-intervenção, com aplicação do Teste F, para verificar se houve mudança significativa entre os resultados,

Essas análises foram feitas por permitir à pesquisadora testar a hipótese levantada inicialmente sobre os efeitos do programa de intervenção com os pais sobre suas habilidades sociais na relação com seus filhos (Levin, 1987).

Os resultados dos dois instrumentos foram utilizados na caracterização das famílias para descrição do repertório presente em nas relações pais-filho, sendo analisados qualitativamente.

6.2. Análise Qualitativa:

- Treinamento:

- 1) Descrição da elaboração e aplicação do programa e seus instrumentos e procedimentos;
- 2) Descrição dos 13 encontros do treinamento: detalhamento das técnicas e materiais utilizados em cada encontro;
- 3) Descrição da assiduidade/desistência dos pais no programa: com base nos registros semanais dos encontros, foi calculada a porcentagem de presença de cada participante nas sessões;
- 4) Análise e identificação da aceitabilidade e validade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia:

Na percepção dos pais:

a) Transcrições das verbalizações, dos depoimentos nos auto-relatos dos pais durante a filmagem dos encontros e dos auto-relatos escritos espontaneamente;

b) Aplicação de um questionário para os pais sobre auto-avaliação e avaliação do programa de intervenção (Anexo F): foi solicitado aos pais a: 1) estimar, em escalas de 0 a 10: (a) o desempenho, envolvimento e motivação do grupo como um todo; o crescimento do grupo como um todo; o seu próprio crescimento no grupo; o seu próprio crescimento em sua vida; o seu próprio desempenho, envolvimento e motivação; (b) o desempenho, envolvimento e motivação de duas pessoas que eles consideraram que mais se beneficiaram (melhoraram) com o grupo (caso eles se situassem nessa relação, era solicitado que colocassem os seus nome na ordem suposta), em ordem decrescente, e registro, em seguida, das mudanças que foram percebidas nesses participantes; 2) três questões sobre as tarefas de casa realizadas nas sessões; 3) avaliação das melhoras observadas nos próprios pais, nos filhos e na relação pais-filhos; e 4) opinião sobre as contribuições do programa para os pais.

Na percepção dos filhos: Avaliação dos pais pelos filhos (Anexo G): avaliação por meio de auto-relatos escritos a respeito das melhoras e pioras observadas pelas crianças em seus pais e sobre a descrição dos comportamentos apresentados pelos pais antes e depois do programa. A aplicação desta avaliação foi feita individualmente com cada criança, assegurando-lhes quanto ao sigilo das informações ali contidas, principalmente em relação aos seus pais, orientando-lhes sobre a importância de lembrarem honestamente o maior número de mudanças observadas em seus pais durante esse período.

5) Classificação e análise dos repertórios comportamentais dos filhos:

a) carimbos: os dados foram organizados em um gráfico para análise da evolução, ao longo do período do programa, da qualidade das tarefas de casa das crianças na avaliação dos pais, das Tarefas de Aprendizagem em Casa (“TAC”) feitas por eles (a ser explicada em Resultados) e das notas no boletim escolar;

b) execução de Tarefas de Aprendizagem em Casa –“TAC”: os dados foram comparados com as notas dos boletins das crianças e com as notas das disciplinas com o conteúdo das tarefas dadas pelo programa.

6) Classificação e análise dos repertórios comportamentais dos pais:

a) classificação e análise das tarefas de casa dos pais: os dados das tarefas de casa denominadas Tarefa para Observação em Casa (“TOC”) foram categorizados, pelo seu conteúdo, em classes comportamentais de acordo com os auto-relatos dos participantes, para classificar os dados em grupos funcionalmente relevantes para os objetivos do estudo, definidos com base na funcionalidade das ações e exemplificadas com a descrição das verbalizações escritas, buscando-se refinar o sistema com base nos critérios de exaustividade, exclusividade e manutenção (Alves, Koller, Silva, Reppold, Santos, Bichinho, Rode, Silva & Tudge, 1999). As demais tarefas de casa, por ser compostas por atividades práticas realizadas na interação entre pais e filhos, não foram categorizadas, visto que seu objetivo era estimular os pais a aplicarem o conteúdo aprendido durante o programa em casa e acompanhar as tarefas escolares dos filhos.

b) filmagens domiciliares das tarefas de casa de seus filhos: as filmagens executadas pelas monitoras, treinadas, em três momentos ao longo do programa de treinamento dos pais, entre: (1) a primeira e terceira semana; (2) sexta a oitava semana; e (3) décima primeira a décima terceira semana. Posteriormente foram assistidas pela pesquisadora para serem feitos registros cursivos das situações representativas de déficits ou excessos comportamentais inadequados e de comportamentos socialmente adequados quanto ao repertório de habilidades sociais na interação pais-filho, que foram colocadas em quadros, contendo:

situação antecedente; comportamento do filho; comportamento dos pais. Por fim, em cada um desses momentos, foram agendados encontros individuais com os pais após terem feito as filmagens, para serem exibidas imagens selecionadas contendo cada situação considerada relevante quanto às habilidades sociais para cada família, separadamente, visando proporcionar uma estratégia de modificação do comportamento familiar frente à situação de estudar em casa ao orientá-los quanto a alternativas de comportamentos mais adequados nessas situações. Neste sentido, o objetivo esperado foi de aprimorar seus comportamentos ao longo do tempo. Para classificação do repertório, foram classificadas: (a) as situações a partir das categorias propostas por Rocha (2003), (b) os comportamentos dos pais a partir das habilidades sociais e habilidades sociais educativas definidas por Del Prette & Del Prette (2001; 2007), e organizados em classes e subclasses de acordo com Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) (Anexo H).

c) filmagem dirigida à situação de jogo com o filho (a ser explicado no Capítulo Resultados, p. 72 e no Anexo K): as filmagens foram feitas pelas monitoras, treinadas, entre a quarta e oitava semana do programa de treinamento dos pais. Após a gravação, foram agendados encontros individuais com os pais para ser exibida a imagem completa da filmagem do jogo, cuja duração correspondeu a cerca de uma hora, contendo diversas interações consideradas relevantes quanto às habilidades sociais para cada família, separadamente, visando proporcionar uma estratégia de automonitoramento e modificação do comportamento e de solução dos problemas encontrados no dia-a-dia frente à situação de interação pais-filho ao orientá-los quanto as habilidades presentes em seu repertório comportamental, e também a alternativas de comportamentos mais adequados em situações de déficits dessas habilidades, além de auxiliá-los a praticar os conceitos aprendidos durante o programa de intervenção ao observar situações reais nas quais eles ocorriam. Neste sentido, o objetivo esperado foi de ensiná-los a aplicarem na prática o conteúdo teórico que estava sendo aprendido no treinamento e a auto-avaliarem seus comportamentos buscando aprimorá-los ao longo do tempo. As ações interativas das filmagens foram assistidas e organizadas pelos próprios pais em classes e subclasses a partir dos conceitos aprendidos por eles no programa, incluindo habilidades sociais e habilidades sociais educativas (Del Prette e Del Prette, 2001; 2007³). Enquanto os pais assistiram ao vídeo do qual participaram, foi solicitado a eles que formulassem opiniões, análises e observações a respeito de sua “atuação” relacionada aos temas abordados durante o programa, sendo oferecida ajuda sobre os conceitos, dando pistas para que observações mais acuradamente as situações de modo a desenvolver neles a habilidade social de automonitoria. Cada relato de observação foi lido e

analisado sem alterar sua forma literal escrita pelos pais, e foram feitas anotações a partir dos próprios relatos, identificando situações conforme a fundamentação teórica da área de habilidades sociais, análise do comportamento e práticas parentais, para serem posteriormente montados quadros referentes a cada um dos relatos de observação dos pais de forma literal, incluindo apenas os conceitos correlacionados a cada item mencionado por eles, as práticas parentais e habilidades sociais categorizadas empiricamente determinadas a partir de outros estudos realizados anteriormente a esta pesquisa, sendo organizadas a partir de categorias e subcategorias da literatura da área de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001; 2007) e a classificação de 20 habilidades de manejo de comportamentos categorizadas por Grossi (2003) que permite ser aplicada em diferentes situações do cotidiano da família, conforme Anexo H. A utilização destas categorias na observação da situação de jogo foi priorizada para auxiliar na análise e investigação do padrão de interação entre os membros de uma família e relaciona-lo às habilidades sociais estudadas.

d) filmagens do grupo participando durante os encontros: Foram selecionados relatos dos pais referentes a percepções quanto a melhora de seus filhos e a auto-relatos avaliando suas próprias mudanças comportamentais, que foram organizados em categorias de acordo com Rocha e Brandão (2001):

- Pais falam sobre os filhos: organizado em subcategorias de comportamentos adequados (1. organização, 2. cumprimento de obrigações, 3. responsabilidade) e inadequados (1. hábitos de higiene, 2. reações anti-sociais, 3. desorganização, 4. lazer, 5. expressão de sentimentos negativos);
- Pais falam das interações: organizados em categorias e subcategorias a partir da literatura (Deshler & Schumacher 1986 apud Neves, 1996; Swanson 1989 apud Neves, 1996) (Anexo H);
- Pais falam sobre si mesmos;
- Pais estabelecem novas contingências.

Ao final, os dados foram cruzados para confirmar os efeitos do treino por meio do aumento da frequência de auto-relatos dos pais referentes à presença de habilidades sociais educativas e sua interferência na redução das queixas escolares dos filhos a partir dos carimbos e do aumento dos escores no TDE, indicando a possibilidade de haver relações entre as variáveis estudadas (Gresham, 1992 em Del Prette & Del Prette, 2005).

Resultados

“Aver implica mudança e transformação. A relação homem-mulher vai passando por modificações ao longo do tempo, o relacionamento pais-filhos transforma-se na medida em que as crianças crescem e a experiência de trabalho se amplia com o tempo e a experiência. Por isso, desde que comecei a trabalhar com famílias e com grupos, muitas mudanças ocorreram. O que está descrito sobre o funcionamento dos grupos refere-se ao modo de trabalho atual, em muitos aspectos diferente de tempos atrás e talvez diferente do que será o futuro.” (Maldonado, 1997, p. 164)

RESULTADOS

São apresentados, a seguir, os resultados referentes a: **(1)** análise qualitativa do treinamento: a) descrição e elaboração dos procedimentos usados no programa; b) descrição do programa de intervenção; c) assiduidade/desistência aos encontros; d) classificação e análise dos repertórios comportamentais dos filhos; e) classificação e análise dos repertórios comportamentais dos pais; f) análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica na percepção dos pais; e g) análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica na percepção dos filhos sobre os pais; e **(2)** análise quantitativa com comparação dos resultados pré, pós-intervenção e avaliação de acompanhamento (*follow-up*): a) Checklist; e b) TDE.

1. ANÁLISE QUALITATIVA DO TREINAMENTO

a. Descrição e elaboração dos procedimentos usados no programa:

Subsidiada por autores da área da Análise do Comportamento que já haviam demonstrado a efetividade da observação de categorias de comportamentos de pais e crianças, principalmente Banaco (1999) e Meyer (1997), a presente pesquisa idealizou instrumentos e procedimentos para observar práticas parentais e habilidades sociais na interação pais-filho: 1. Carimbos; 2. Tarefas de casa; 3. Filmagens; 4. Avaliação dos pais pelas crianças; 5. Questionário aos pais para avaliação do programa.

- **Carimbos** (Anexo I): foi elaborado em duas cores (preta e vermelha) para monitoramento do desempenho escolar nas tarefas de casa, a ser utilizado pelos pais semanalmente nos cadernos de seus filhos, seguindo os 3 critérios de avaliação contidos no carimbo quanto à qualidade do material escolar (“muito bom”, “regular”, e “ruim”) devendo ser escolhida a cor vermelha para carimbarem o material avaliado como “ruim”, e a cor preta para o material “muito bom” ou “regular”. Os pais também puderam anotar outras informações no item “Obs.:", como, por exemplo, suas reações frente ao material do filho (o que verbalizou a ele; o que fez) ou o motivo de ter avaliado seu caderno dessa maneira (por não ter caprichado; por ter melhorado a letra etc.). O objetivo desse instrumento foi de estimular os pais a monitorar as tarefas escolares de seus filhos, levando as crianças a esforçarem-se para obter mais avaliações positivas (de cor preta) do que negativas (de cor vermelha) e, por outro lado, levar os pais a observarem os cadernos de seus filhos frequentemente como sendo uma estratégia de monitorar positivamente o desempenho escolar dos filhos e, dessa forma, provocar mudança de comportamento nos pais quanto às suas habilidades sociais e estratégias educativas.

Os carimbos foram entregues no primeiro encontro com os pais do Grupo Experimental, explicando sua utilização.

- **Tarefas para casa** nomeadas por “TIC-TAC-TOC” (Anexo J): Com base na identificação inicial dos déficits e recursos interpessoais dos participantes, foram programadas um conjunto de “tarefas de casa” a partir da literatura da área, abordando os mesmos temas referidos em cada sessão. As tarefas de casa tiveram como objetivos (Del Prette e Del Prette, 2005): (a) avaliar e fortalecer as aquisições ocorridas na sessão, (b) promover e avaliar a generalização dessas aquisições para outros ambientes e interlocutores, (c) facilitar aquisições adicionais relacionadas ao treinamento, em particular a aprendizagem de efetuar análises funcionais do próprio comportamento (requisito da automonitoria). Por serem exercícios interpessoais, as tarefas de casa foram propostas desde o início do programa em uma seqüência que instigasse a experimentação de diferentes desempenhos sociais, devendo ser preenchidas em seus três campos para que fossem discutidas no encontro seguinte: 1) Tarefa para Observação em Casa (“TOC”): duas tabelas referentes a situações ou comportamentos (ações, reações, sentimentos e pensamentos) dos filhos e dos pais a serem observados durante os momentos de convívio entre eles, baseando-se em Del Prette & Del Prette (2001), Shapiro (1998) e Gottman (1997); 2) Tarefa para Interação em Casa (“TIC”): relatos verbais escritos de interações sociais adequadas ocorridas no decorrer daquela semana entre os pais e o filho, utilizando as tarefas citadas em Faber e Mazlish (2003) e Weber et al. (2005); 3) Tarefa para Aprendizagem em casa (“TAC”): baseado em Hübner e Marinotti (2000) e Antunes (1999), consiste na execução dos passos de estratégias de estudo pelos filhos sob orientação e apoio dos pais. Para ensinar aos filhos estratégias de hábitos de estudos, foi passado aos pais essas tarefas escolares semanalmente, pois autores afirmam que a aprendizagem de estratégias, por ser um conjunto de processos ou técnicas usadas para realizar uma tarefa particular (Deshler & Schumacher 1986 apud Neves, 1996; Swanson 1989 apud Neves, 1996), cujos vários modelos visam substituir uma aprendizagem ineficiente e pouco efetiva por estratégias que levem ao sucesso e a um nível mais alto de realização.

Todas as tarefas de casa atribuídas foram genéricas para todos os participantes, para promover maior proficiência em algumas habilidades. As tarefas eram entregues separadamente ao final de cada encontro, acompanhadas de explicação verbal sobre como executá-las e preenchê-las. No entanto, Del Prette e Del Prette (2005) lembram que não basta solicitar tarefas para membros de um grupo de treinamento, pois mesmo estando de acordo e até mesmo desejando realizá-las, os participantes podem simplesmente retornar à sessão seguinte sem tê-las feito. Existem alguns fatores citados por esses autores sobre os quais se

tem pouco ou nenhum controle e que constituem empecilhos à realização da tarefa, por exemplo, a falta de oportunidade para realizá-la. Mas há obstáculos sobre os quais é possível alguma previsão e controle, os quais foram objetos de preocupação deste programa: (a) esquecimento; (b) incompreensão do enunciado da tarefa; e conseqüentemente (c) crença na impossibilidade de realização.

Para evitar tais empecilhos, antes da atribuição da tarefa, foi definido junto aos participantes os mnemônicos que pudessem ser utilizados por eles para lembrarem das tarefas, sugerindo que cada um pensasse num recurso “infalível” para si próprio, dando alguns exemplos: sinalizadores (despertar o relógio, o celular), mudança de mão ou dedo no uso do anel/aliança ou relógio, cobrir com adesivo o mostrador do relógio, escrever na palma das mãos etc. Quanto aos enunciados das tarefas, eles foram escritos do modo mais claro possível, referindo-se a um tema específico de cada vez e o seu entendimento foi cuidadosamente verificado em todas as sessões quando cada uma das tarefas foi entregue aos pais, fazendo inclusive um treino prévio durante o encontro para facilitar sua execução em casa. Já para sanar a crença de impossibilidade de realização, procurou-se fazer nas tarefas solicitações que tivessem dentro das possibilidades do repertório dos participantes para executá-las.

- **Filmagens:** para obtenção de dados de observação direta do comportamento em situação natural e como recurso terapêutico para o programa de intervenção, foram utilizadas câmeras filmadoras, fitas VHS, uma TV e um aparelho de videocassete para filmar alguns encontros do grupo e duas situações semi-estruturadas de interação pais-filhos para serem transmitidas aos pais no intuito de realizar uma análise posteriormente (*vídeo feedback*), visto que

um dos alicerces das abordagens comportamental e sócio-interacionista para avaliação é o uso de observações diretas e fidedignas do comportamento, tal como ele ocorre em seu contexto social natural. O nível no qual tais observações podem ser promissora e utilizadas depende do sistema de observação empregado, da natureza dos comportamentos e do contexto no qual eles ocorrem, e ainda, dos recursos disponíveis para o clínico. Embora os objetivos da observação direta variem, geralmente eles são: (a) medir a frequência, duração e intensidade dos comportamentos-problema; (b) identificar os antecedentes imediatos e as conseqüências dos comportamentos-problema; e (c) avaliar o contexto ecológico mais amplo dos comportamentos (por exemplo: ambiente físico, rotinas e atividades familiares, nível de ruído, e assim por diante). (Sanders & Dadds, 1993, p. 66)

As situações filmadas incluíram momentos que facilitaram a observação de interações que envolveram ajuda, cooperação, regras e outros contextos educativos que se relacionam com as habilidades sociais, conforme a seguir:

1. Jogo infantil “Será que conheço você? Jogo terapêutico para pais e filhos” (Moura, 2002): confeccionado para avaliação do quanto os pais conhecem seus filhos, foi utilizado para auxiliar na aquisição, desempenho e fluência de habilidades sociais dos pais, envolvendo a aprendizagem de um novo jogo sob a seguinte instrução: *“Faça o seu melhor durante a interação com o seu filho”*. Com duração aproximada de uma hora, cada filmagem ocorreu em instalações planejadas para tal finalidade, nas dependências da clínica psicológica. O jogo foi elaborado para ser jogado pela dupla pai/mãe-criança havendo 2 quites de fichas de alternativas (ambos com as A, B, C ou D) para os jogadores escolherem a resposta de acordo com as questões contidas nos 4 conjuntos de cartões a serem escolhidos de acordo com a casa que o jogador pára durante o jogo, marcando ponto quando a criança e pai/mãe escolhem a mesma resposta, ou seja, quando a dupla “se conhece bem”. Os cartões estão agrupados em: a) 15 cartões “pais respondem criança adivinha”, quando pai/mãe deve responder refletindo como se comporta (pensa, sente ou age) e a criança precisa adivinhar o que seu pai/mãe marcou; b) 15 cartões “criança responde pais adivinham”, quando a criança deve responder refletindo como se comporta (pensa, sente ou age) e seu pai/mãe precisa adivinhar o que ela marcou; c) 15 cartões “tanto faz”, nessas cartas a dupla escolhe quem adivinha ou quem responde; e d) 12 cartões de “comemoração”, quando a dupla deve executar a atividade estipulada no cartão, comemorando um certo número de avanços obtidos até aquele momento do jogo. Se a dupla acertar, o peão (só há um único peão para a dupla) avança, e quando erra, o peão permanece no mesmo lugar, sendo necessário retirar mais cartões de questões para tentarem acertar novamente as respostas. Todas essas regras acompanham o jogo e os pais participantes da pesquisa foram orientados apenas a lerem as regras, sem prévia explicação de como proceder durante o jogo, justamente para verificar quais habilidades sociais os pais utilizariam com o filho para resolver suas dúvidas e preservar o relacionamento de forma harmoniosa (Anexo K).

2. Execução de tarefas escolares pelos filhos: foram realizadas filmagens nos domicílios das famílias, conforme ocorre naturalmente no ambiente familiar de cada participante, ou seja, os pais poderiam oferecer ou não ajuda aos filhos durante os trinta minutos de cada filmagem ocorrida dentro do domicílio dos participantes.

Os dois tipos de filmagens foram assistidas pelos pais durante o programa de treinamento com o objetivo de fornecer um vídeo *feedback* para identificar e analisar conforme sua avaliação e classificação sobre a adequação ao contexto (imediatamente precedente ou subsequente em que ocorreram as situações), forma (verbal ou não-verbal) e

em relação ao iniciador da interação (pai/mãe ou filho). Essa posterior reapresentação das imagens aos pais para auto-avaliação, discussão e orientação sobre as interações pais-filho com o objetivo de auxiliar a melhora das habilidades sociais apresentadas pelos pais durante o processo de treinamento, que pode ser também denominada por vídeo *feedback*, proporcionou capacitá-los a reconhecerem as habilidades presentes e ausentes em seus repertórios comportamentais e incentivá-los na modificação dos mesmos, ampliando e fortalecendo as habilidades presentes, aprendendo e desenvolvendo as habilidades ausentes e reduzindo ou até extinguindo comportamentos inadequados para educação de seus filhos (como a agressão verbal ou física, por exemplo).

As práticas parentais e habilidades sociais categorizadas foram empiricamente determinadas a partir de outros estudos realizados anteriormente a esta pesquisa (Rocha, 2003; Del Prette et. al, 1998; Grossi, 2002; Del Prette & Del Prette 2001, 2007). A necessidade de utilizar a observação como instrumento de levantamento de dados de pesquisa surgiu frente à dificuldade de obter um instrumento tipo questionário ou inventário, validado para a realidade brasileira. Desta forma, a observação pareceu ser a maneira mais efetiva e menos arriscada de proceder à coleta de dados.

b. Descrição da elaboração e aplicação do programa de intervenção no grupo de pais

Para facilitar o entendimento do que será descrito a seguir sobre a elaboração e aplicação do programa de treinamento para pais, abaixo foi elaborada uma “linha do tempo” contendo os principais procedimentos adotados:

encontros												
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°	13°
A	ACD	A	AE	AE	ABDE	AE	ACDE	AE	AE	AE	AEG	ACDEFGH

Legenda:

- A) carimbos
- B) filmagem do jogo
- C) filmagens das tarefas de casa
- D) encontro individual das filmagens
- E) sessões individuais agendadas em horários escolhidos pelos pais
- F) avaliação dos pais pelas crianças
- G) filmagem dos encontros
- H) avaliação do programa

b.1. O programa

De acordo com a literatura estudada, este programa foi caracterizado como uma intervenção multicomponente em prevenção secundária, orientada para diminuir os desempenhos interpessoais negativos e maximizar os positivos com ênfase em um bom repertório de habilidades sociais dos pais, que tenham um impacto favorável na interação pais-filho e no desempenho escolar e comportamental de suas crianças. O programa se baseou no pressuposto de que as crianças precisam ser reforçadas de modo freqüente, contingente, de maneira intensa, diferenciada e sistemática pelos pais, tendo como eixo principal os princípios e procedimentos derivados da área do Treinamento de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001).

A consideração do papel dos pais, enquanto mantenedores do comportamento da criança, deu suporte teórico a idéia de intervenções que utilizassem os pais como mediadores na modificação do comportamento infantil. A característica principal destas abordagens apóia-se na idéia de que os pais desempenham um papel importante também na superação das desordens comportamentais de seus filhos (Rocha & Brandão, 2001). A princípio, como bem lembram essas autoras, pode parecer ser uma proposta paradoxal, podendo-se questionar como mantenedores do comportamento podem, também, atuar como modificadores destes mesmos comportamentos. Exatamente o fato de serem mantenedores é que dá sustentação à proposta, visto que mudanças em seus comportamentos refletirão em mudanças no comportamento dos filhos. Na busca de práticas terapêuticas com pais, o desenvolvimento de um repertório em habilidades sociais oferece uma perspectiva de intervenção, ressaltando formas de intervenções que levem em conta o papel ativo do cliente (pais) no processo, o que difere grandemente de outras intervenções que ensinam, guiam, orientam ou aconselham o cliente.

O presente programa partiu do princípio de que, ao habilitar pais de crianças com queixas escolares na aprendizagem e aplicação dos diferentes princípios da análise do comportamento, das habilidades sociais e das práticas parentais seria necessário incluir atividades realizadas por eles em situação natural para conseguir alguns resultados importantes quanto à generalização e à manutenção dos comportamentos aprendidos, pois reduziria a necessidade de transferência das habilidades treinadas, tanto dos pais como dos filhos, visto que as modificações já estariam sendo feitas no ambiente da família.

Neste sentido, foram incluídos os carimbos, as tarefas “TIC-TAC-TOC”, as filmagens de tarefas de casa e o *role-playing* durante os encontros tendo em vista o desenvolvimento de situações que suscitassem a ocorrência de comportamentos típicos de interação familiar para

que fosse possível ser observados de maneira mais similar à qual ocorrem naturalmente, sendo este o primeiro passo para que os pais aprendessem utilizar a análise funcional. A riqueza da técnica está na possibilidade de identificar as relações funcionais, por exemplo, entre as práticas parentais e o comportamento infantil, as práticas parentais e a situação conjugal, e várias outras contingências da interação familiar.

Ele (o analista do comportamento) também pode propor, criar ou estabelecer relações de contingência para desenvolver ou instalar comportamentos, alterar padrões (...), assim como reduzir, enfraquecer ou eliminar comportamentos dos repertórios do indivíduo. (Souza, 1995 apud Meyer, 1997, p. 32)

Com base na análise das habilidades socialmente relevantes, dos déficits e fatores associados e dos recursos comportamentais dos pais, o planejamento do programa de intervenção pode ser orientado para os seguintes objetivos gerais (Del Prette & Del Prette, 2005):

1. ampliar o repertório de habilidades sociais, promovendo novas aquisições;
2. melhorar a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais disponíveis no repertório dos pais;
3. facilitar a manutenção das aquisições obtidas no programa de intervenção e sua generalização para diferentes ambientes e interlocutores;

O programa de intervenção se propôs como objetivos específicos: (a) favorecer a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos adequados dos pais para o manejo de comportamentos inadequados e de estudos dos filhos; (b) instrumentalizá-los em habilidades sociais e estratégias educativas para maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos, favorecendo a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos adequados dos pais para o manejo de comportamentos inadequados e de estudos dos filhos; (c) orientá-los, de forma didática, sobre os fundamentos da análise aplicada do comportamento; (d) instruí-los quanto à necessidade de motivar os filhos a desenvolverem comportamentos de estudo; (e) levá-los a aplicar, no dia-a-dia, alguns procedimentos básicos de modificação de comportamento; (f) desenvolver nos pais recursos e repertórios comportamentais para enfrentarem situações de modo assertivo e empático, (g) verificar a satisfação dos pais quanto aos componentes do programa; e (h) verificar a manutenção e generalização das mudanças comportamentais, pelo menos a curto e médio prazo.

De acordo com os tipos de déficits identificados e os fatores a eles associados, a literatura sugere ao facilitador definir os procedimentos potencialmente mais efetivos e a estrutura geral da intervenção (Gresham, 1995; Del Prette & Del Prette, 2005). De modo

geral, foram propostos procedimentos para sanar os déficits inicialmente encontrados referentes aos fatores “falta de conhecimento”, “restrição de oportunidades e modelos”, “falhas de reforçamento”, “ausência de *feedback*” e parte das “dificuldades de processamento”:

- no caso dos déficits de aquisição: o objetivo da intervenção foi ensinar novas habilidades para os pais a partir dos déficits encontrados no Checklist (nos itens respondidos negativamente), o que requereu procedimentos de modelagem, modelação, instrução e ensaio comportamental (por meio do vídeo *feedback* e *role-playing*), com planejamento de contingências para viabilizar sua ocorrência e manutenção posterior no ambiente natural;

- no caso dos déficits de desempenho: o objetivo foi ampliar a frequência de emissão de determinadas habilidades observadas nas filmagens como sendo esporádicas (elogiar descritivamente, por exemplo), garantindo-se conseqüências reforçadoras para suas eventuais ocorrências no contexto das sessões (nas vivências, *role-playing*); sendo importante orientá-los para estabelecer antecedentes para ocorrência do comportamento (nos momentos dos vídeos *feedbacks* foram dadas instruções, dicas e modelos) e conseqüências para o desempenho dos pais (o que foi feito nos vídeos *feedbacks*, fornecendo reforçamento e *feedbacks*).

- no caso dos déficits de fluência: o objetivo foi melhorar a proficiência em termos de forma e funcionalidade com que os pais emitiam a habilidade (como no caso habilidades de dar *feedbacks* negativos, fazer crítica, pedir mudança de comportamento, recusar pedidos), implicando em ampliação de acesso a modelos socialmente competentes (no *role-playing*), instruções sobre padrões esperados e o uso de contingências positivas (reforçamento e *feedbacks* dados nos encontros e durante as sessões de vídeo *feedback*) para as mudanças comportamentais dos pais em direção a tais padrões.

A seleção dos procedimentos com base nos tipos de déficits ainda abrange os seguintes fatores separadamente:

- no caso de excesso de ansiedade interpessoal: a intervenção incluiu procedimentos de dessensibilização diante das demandas interativas, com práticas no *setting* terapêutico para reduzir a ansiedade e promover a autoconfiança nos pais, além de técnicas de relaxamento, auto-instrução e autocontrole, recomendando a eles a criação de ambiente familiar tranquilo e acolhedor que facilite o desempenho da criança;

- no caso de dificuldades de processamento: em termos de fatores cognitivo-afetivos (padrões errôneos de crenças, auto-regras, auto-estima, auto-eficácia, expectativas, planos e metas), acrescentou-se procedimentos e técnicas específicas para lidar com eles, tais como

modelos simbólicos em histórias durante o relaxamento e nas vivências, exercícios de observação de desempenho de outro em resolução de problemas (no *role-playing*), confrontação de auto-avaliações distorcidas quando relatavam seus exemplos, treino de auto-instrução e auto-reforçamento, feedback para desempenho na sessão e nos vídeos *feedbacks*;

- no caso da presença de problemas de comportamento: quando a aquisição e estimulação de determinadas habilidades sociais não foram suficientes para inibir ou reduzir os conflitos familiares e conjugais e as dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos filhos, os pais eram indicados para as sessões individuais em paralelo com o treinamento (cabendo lembrar que todos os pais eram convidados, mas nessas situações o convite era refeito enfatizando sua necessidade), focalizando tais comportamentos, dando orientações.

Skinner (1983) fala da efetividade da intervenção dizendo que somente é efetiva na medida em que o controle é exercido, isto é, aumenta a probabilidade de ocorrência de um determinado comportamento. Ressalta também que é útil a criação de um ambiente que proporciona a aquisição rápida de um comportamento eficaz e sua manutenção, pois são as contingências que produzimos, mais do que um desenvolvimento de um modelo pré-determinado, as responsáveis pelas mudanças observadas.

De maneira geral, a presente proposta de intervenção baseia-se no papel do terapeuta ser o de criar condições para que os participantes do grupo cheguem à discriminação de contingências e assim tornarem-se observadores mais acurados de seu próprio comportamento. A partir do momento que adquire esta habilidade, o indivíduo estará mais apto a modificar seu comportamento e/ou ampliar seu repertório (Rocha & Brandão, 2001).

Portanto, o programa se orientou nos fundamentos teórico-práticos do Treinamento de Pais enfocando na área de Treinamento de Habilidades Sociais que constitui uma metodologia de intervenção com objetivo de desenvolvimento do repertório de habilidades sociais dos participantes seguindo a proposta por Del Prette & Del Prette (2001) ao utilizar vivências, conceitos teóricos, técnicas comportamentais (instrução, ensaio comportamental, modelação, tarefas de casa etc.). Foram implementados temas relativos à interação pais-filhos, extraídos de outras literaturas (Cannan-Oliveira, Neves & Robert, 2002; Faber & Mazlish, 2003; Maldonado, 1997; Zagury, 2001; Dunn & Dunn, 1997; Parreira e Marturano, 1999). Ao final de cada encontro introduziu-se técnicas de relaxamento apresentadas por Caballo (2002) como uma forma de minimizar qualquer possível ansiedade dos pais.

Esse treinamento foi inteiramente planejado anteriormente ao seu desenvolvimento, sendo que parte do programa já havia sido aplicada em um grupo piloto de pais para que a pesquisadora adquirisse prática para o manejo adequado dos procedimentos utilizados,

refinando e fazendo alterações necessárias a partir das observações feitas. Embora tenha uma elaboração prévia, planejada e construída com base na definição de habilidades sociais e habilidades sociais educativas de Del Prette & Del Prette (2001, 2007³) e nas avaliações iniciais destas no repertório dos participantes, o programa visou atender tanto quanto possível as queixas dos participantes à medida em que elas apareciam nas sessões.

b.2. Questões éticas do programa

Toda intervenção, terapêutica ou educativa, impõe um conjunto de questões éticas que devem ser estritamente consideradas. Essas questões foram organizadas por Hoagwood (2003) em princípios que, de maneira integrada, funcionam como guias para a reflexão e ação educativa ou terapêutica e estão, mais diretamente, associadas ao planejamento, condução e efeitos do programa de intervenção. Os três princípios mais gerais que nortearam a conduta ética profissional podem ser resumidamente apresentados em termos de:

- Respeito: indica que todas as pessoas que participaram da intervenção foram consideradas em sua autonomia e direitos e, principalmente, protegidas de qualquer tipo de risco à sua integridade e bem-estar;

- Benefício: requer a previsão de resultados da ação terapêutica e que tais resultados se estendessem do indivíduo para seu entorno. Além disso, os procedimentos asseguraram que transtornos e desconfortos fossem minimizados, obtendo-se ganhos;

- Justiça: refere-se a ganhos razoavelmente equitativos para todos os participantes, sem qualquer tipo de distinção na disponibilização dos recursos para isso, inclusive quanto à participação no grupo, com cuidados adicionais para que todos tivessem a mesma oportunidade de exposição e treinamento.

Esses princípios embasaram o atendimento desde a seleção de objetivos até a metodologia de avaliação de resultados.

b.3. A organização de cada encontro

O *setting* terapêutico é uma condição importante para a condução do processo, sendo dispostas as cadeiras em um formato de semicírculo com a cadeira do facilitador posicionada à frente, a uma distância de cerca de três metros do semicírculo, o que viabilizou o contato visual e a aproximação do facilitador com todos os participantes. O espaço interno do semicírculo foi destinado às vivências e *role-playing* (ensaios comportamentais). A maior parte do tempo a facilitadora permaneceu em pé, movimentando-se no espaço de treinamento conforme o tipo de procedimento que estava utilizando, o quadro e o retro-projetor, por exemplo.

A seqüência de atividades de cada um dos encontros semanais foi organizada em até 12 momentos:

a) lanche: no intuito de motivar os pais a participarem dos encontros ofereceu-se um lanche em todas as sessões, estando disponíveis no transcorrer dos encontros bolachas doces e salgadas, chá, refrigerante e café sobre uma mesa central de fácil alcance a todos os participantes;

b) utilização de crachás contendo uma carinha de humor (☺ feliz, ☹ triste ou com raiva): no primeiro encontro, todos os pais confeccionaram um crachá, feito em um pedaço de papel sulfite inserido em um crachá de plástico com prendedor, contendo o nome ou apelido pelo qual gostariam de serem chamados durante os encontros. Dentro do plástico dos crachás foram colocadas as “carinhas de humor”, feitas em um pequeno círculo de cartolina amarela contendo na frente um sorriso (representando os sentimentos positivos, por exemplo, de alegria) e no verso contendo um sorriso invertido para baixo (representando os sentimentos negativos, por exemplo, de tristeza ou raiva), com o objetivo de auto-avaliação dos próprios sentimentos dos pais no momento de cada encontro, com possibilidade de expressarem a origem destes, caso desejassem (Anexo L). Poucas vezes os pais escolheram a expressão negativa (☹), mas quando isso ocorria lhes foram dadas oportunidades de comunicarem ao grupo ou até mesmo agendarem sessões individuais para ser conversado a respeito.

c) vivências, baseadas em Del Prette e Del Prette (2001): proposição de atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações, com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS em grupo [...], criando oportunidade de observação, descrição e *feedback* por parte do terapeuta ou facilitador e também pelos demais participantes. (p. 106-107).

Com base na definição adotada, o método vivencial trouxe para o contexto do treinamento terapêutico-educativo demandas para diferentes tipos de desempenho, pelos pais, de comportamentos sociais relevantes para a intervenção, favorecendo para a facilitadora a análise e intervenção sobre esses desempenhos e estabelecendo condições para utilização de procedimentos cognitivo-comportamentais, tais como: instrução, modelagem, modelação, ensaio comportamental (*role-playing*), *feedback*, reforçamento, esvanecimento, relaxamento, reestruturação cognitiva.

Em termos mais detalhados, conforme Del Prette e Del Prette (2005) apresentam, as condições estabelecidas pelo método vivencial criaram, para a facilitadora, oportunidades de:

- observar o desempenho dos pais em diferentes situações papéis, avaliando suas dificuldades, recursos, aquisições e progressos alcançados;
- verificar se havia ansiedade e em qual situação ela era mais forte, incentivando o relato de sentimentos, percepções e cognições a ela associados;
- introduzir dificuldades para fortalecer o desempenho e aumentar a probabilidade de generalização;
- estabelecer, apresentar ou mediar conseqüências para desempenhos esperados (*feedback*, elogios verbais e gestuais) e, no caso de déficits de aquisição, reforçar e mediar reforçamento para desempenhos incipientes e gradualmente mais elaborados em direção à habilidade que se pretendeu instalar;
- rever e alterar objetivos das sessões e mesmo do programa de acordo com a velocidade de aprendizagem do grupo e de cada participante em particular, fato que levou a incluir revisão teórica de temas anteriores e a alteração da seqüência dos encontros, por exemplo;
- melhorar o conhecimento sobre os valores culturais e as crenças do grupo, ao julgarem as reações propostas nas atividades;
- expor os pais a diferentes vivências, com demandas de desempenhos semelhantes, para promover a generalização para diferentes interlocutores e situações.

Para esses autores, a metodologia vivencial facilita, portanto, a organização do processo de intervenção, ao compor cenários de promoção de habilidades específicas que podem ser organizadas numa seqüência gradualmente mais complexa de desempenhos interpessoais. Adicionalmente, o uso de vivências no treinamento permitiu um maior envolvimento dos pais por se tratar de atividades bastante prazerosas. Expô-los, especialmente aqueles pais com maior dificuldade, a um processo de aprendizagem com custo de resposta ajustado às suas possibilidades e com pouca ou nenhuma aversividade, constituiu estratégia importante para manter e aumentar sua motivação para as tarefas do programa, condição básica para a consecução dos objetivos.

As vivências foram organizadas de acordo com as dificuldades dos participantes e os objetivos previamente estipulados, adequando uma seqüência em ordem de nível de complexidade e incentivando a cooperação intragrupo, visto que sua metodologia implica em selecionar aquelas que estabelecem o contexto e as demandas para a emissão dos desempenhos interpessoais correspondentes aos objetivos do programa de intervenção. A escolha das que foram inseridas no programa foi baseada, portanto, no ajuste de seus objetivos às necessidades e recursos dos participantes, conforme identificados na avaliação prévia. Além disso, como os objetivos do programa foram organizados em uma seqüência

crescente de complexidade, a organização das vivências ao longo do programa também ajustou-se a esse critério, levando em conta:

- necessidades gerais do grupo: as dificuldades mais comuns à maioria dos participantes, garantindo ampla participação de todos (como foi o caso de habilidades sociais educativas de estabelecer limites e disciplina);

- necessidades específicas: para os pais com déficits específicos, porém relevantes (como foi o caso do casal Érica e Olavo quanto a explicar os porquês ao filho e perguntar sua opinião), escolher vivências que contribuíssem para a superação desses déficits, privilegiando a participação desses pais em tais vivências;

- recursos do grupo: priorizar vivências cuja complexidade de conteúdo e/ou de procedimento se ajustasse melhor às possibilidades de compreensão do grupo, respeitando o conhecimento do repertório de habilidades do grupo e de cada um de seus participantes em particular.

Cabe mencionar que os objetivos de cada vivência foram retomados e verbalizados em cada sessão pela facilitadora, oferecendo-se modelos e incentivos para o exercício das habilidades recém-adquiridas pelos pais;

d) relatos das tarefas “TIC-TAC-TOC”: discussão das tarefas, propostas para serem desenvolvidas e praticadas pelos pais na semana em curso. Nesse momento, as dúvidas, os exemplos, as dificuldades, as falhas e os sucessos eram analisados pelo grupo com mediação da terapeuta-pesquisadora;

e) revisão da explanação teórica do encontro anterior: ocorria apenas quando avaliou-se necessário para melhorar a compreensão dos pais sobre o tema;

f) apresentação em retro-projetor de explanação teórica sobre os temas: conforme a seqüência pré-estabelecida, eram dadas instruções, recorrendo a procedimentos de ensaio comportamental por ser uma prática que fortalece a aprendizagem e facilita a generalização, incentivando os pais a relatarem suas dificuldades e acertos, dentro dos temas explanados, baseados em diversos autores (Cannan-Oliveira, Neves & Robert, 2002; Faber & Mazlish, 2003; Maldonado, 1997; Zagury, 2001; Garcia-Serpa, 2007; Del Prette & Del Prette, 2001; Shapiro, 1998; Gottman, 1997; Dunn & Dunn, 1997; Parreira & Marturano; 1999);

g) auto-relatos e exemplos e h) *role-playing*: os relatos dos pais além de ilustrarem a teoria ensinada, possibilitaram o estabelecimento de um processo terapêutico utilizando dramatizações e representações de papéis pelos pais durante os encontros em grupo, que foi posteriormente organizado sendo dividido em quatro classes, adaptadas de Rocha e Brandão

(2001), sendo adotadas estratégias específicas diante de cada tipo de verbalização, conforme apresentadas abaixo:

Tabela 4

Classes dos auto-relatos, exemplos e role-playing

Classes	Descrição: levar os pais à...	Procedimentos e estratégias evocadoras de comportamentos clinicamente relevantes
Pais falam sobre os filhos	...falarem dos fatores que contribuem para a manutenção dos comportamentos dos filhos considerados inadequados e também os adequados.	1- perguntas sobre a queixa, o motivo de estarem encontrando dificuldades; 2- afirmações que incentivam ou proporcionam a fala sobre um assunto específico considerado importante pelo terapeuta naquele momento do programa; 3- dramatizações/simulações de comportamentos relatados pelos pais, porém com conseqüências alternativas mais desejáveis e adequadas.
Pais falam das interações	...reconhecerem a influência dos seus comportamentos sobre o comportamento dos filhos; ...observarem-se como agentes de mudança no processo de interação; ...considerarem a individualidade de cada membro da família; e ...valorizarem interações mais empáticas e satisfatórias com os filhos.	1- frases para discussão sobre fator hereditário <i>versus</i> fator ambiental (com ênfase no aspecto ambiental); 2- comentários exemplificando a influência recíproca entre pais e filhos; 3- dramatizações para esclarecimento dos papéis de cada membro da família, dos comportamentos presentes em cada situação de interação entre pais e filhos e suas conseqüências para ambas as partes desse relacionamento. Ex.: os pais eram voluntários para sentarem a frente do grupo e simularem uma situação vivida em casa.
Pais falam sobre si mesmos	...relatarem comportamentos abertos e encobertos, presentes no dia-a-dia nas interações com os filhos; ...discriminarem os seus comportamentos e analisarem os abertos e encobertos, produtos do processo terapêutico e/ou das interações vivenciadas no dia-a-dia; ...propiciarem o entendimento e alteração destes comportamentos aos filhos.	1- lembrar/imaginar as relações mantidas enquanto pais de seus filhos e filhos de seus pais (com ou sem relato verbal do vivenciado, dependendo do momento do processo) com ênfase nos comportamentos encobertos, ou seja, pensamentos e sentimentos destas interações; 2- análise e discriminação das contingências ambientais que dão suporte a estes processos; 3- dramatizações das situações relatadas e analisadas pelos pais para auxiliá-los na modificação de algumas crenças e auto-regras identificadas a partir das vivências. Ex.: os pais eram voluntários para sentarem a frente do grupo e simularem situações diferentes daquelas vividas em casa, como forma alternativa para favorecer uma interação mais adaptada e saudável.

Pais estabelecem novas contingências	...relatarem vivenciadas com o filho; ...procederem funcional do comportamento pais e do comportamento da criança enquanto filho; ...diferenciarem quais dos seus comportamentos propiciam comportamentos adequados no filho e quais aqueles que propiciam comportamentos inadequados.	relações análise do enquanto 1- solicitação de relato de situações, com seus antecedentes e conseqüentes, trazidas pelos participantes sobre os temas abordados tanto em relação ao comportamento do filho como dos pais; 2- perguntas e técnicas de confrontação verbal para estimular os pais a refletirem sobre a função e adequação de seus comportamentos; 3- dramatizações desses relatos de forma a alterar as situações avaliadas como geradoras de conseqüentes inadequados, visando ampliar o repertório comportamental adequado dos pais e fornecer modelos alternativos de interações positivas com os filhos.
---	--	---

h) sorteio de brindes: No intuito de motivar os pais a participarem dos encontros sorteou-se pequenos brindes, oferecendo-os contingentemente à participação (sabonetes decorativos; velas perfumadas; marcadores de livros; lápis, apontadores, borrachas e canetas coloridas; adesivos; imãs de geladeira; enfeites para árvore de natal, ingressos para eventos);

i) entrega das tarefas “TIC-TAC-TOC”: explicitação da nova tarefa a ser realizada no decorrer da semana, dando exemplos, questionando e respondendo possíveis dúvidas dos pais;

j) relaxamento: disposição de colchonetes, escurecimento das luzes da sala, som lento, baixo e instrumental, voz da facilitadora com tom e intensidade baixas para relatar textos pré-estabelecidos na literatura (Caballo, 2002);

k) avaliação do encontro (“carinhas”): foi elaborada uma transparência contendo oito expressões faciais ilustradas de meninos e meninas, sendo quatro expressões positivas e quatro expressões negativas, organizadas seqüencialmente da expressão mais positiva em direção à expressão mais negativa, simbolizando: 1. muito bom; 2. bom; 3. alguns pontos chamaram a atenção; 4. mais ou menos; 5. cansativo; 6. ruim; 7. confuso; e 8. péssimo, dentre as quais os pais escolhiam uma, por encontro, que melhor representasse seu contentamento com o encontro de modo geral, e escrevia o número correspondente a ela em um pequeno pedaço de papel, dobrando-o e inserindo-o em uma caixa, anonimamente. Logo após o encontro, essas avaliações eram abertas pela facilitadora e eram computados seus resultados, verificando quantas “carinhas” positivas e quantas “carinhas” negativas tiveram no encontro ocorrido (Anexo M);

l) entrega dos textos informativos: no intuito de motivar os pais a participarem dos encontros, ao final de cada encontro os pais receberam um material informativo (textos, apostilas), contendo um resumo e/ou complemento de cada encontro do programa. E,

posteriormente, entregou-se certificados de participação (Anexo N) a todos os participantes do grupo que receberam intervenção (Grupo Experimental).

No intuito de auxiliar e motivar os pais a participarem dos encontros também foram disponibilizadas monitoras (alunas do 2º ano do curso de psicologia da Universidade Paulista-UNIP) na sala de espera para realizarem entretenimento com os filhos enquanto aguardavam os pais participantes que não puderam deixá-los em casa (com TV, vídeo, jogos, brinquedos, lanches, materiais para escrita e desenho etc.). E, posteriormente, confeccionou-se declarações de participação na pesquisa para as monitoras (Anexo O).

b.4. Os encontros em grupo

As sessões do programa foram cuidadosamente planejadas estudando previamente as vivências, preparando com antecedência os equipamentos e os materiais indicados, planejando o tempo e a data destinada a cada vivência, as tarefas de casa e as formas de avaliação da efetividade de uma vivência ou seqüência de atividades (como a eliciação de um comportamento específico), garantindo:

- participação simultânea de todos os pais, por meio da distribuição de tarefas a todos nos *role-playings* e vivências;
- igualdade de oportunidades para participação de todos os pais nas verbalizações das tarefas de casa e relatos de exemplos, tendo em vista suas necessidades específicas;
- aproveitamento máximo de todo o potencial de cada sessão, cada instrução, vivência, *role-playing*, relaxamento, relatos, fortalecendo-se a motivação e a aprendizagem de novos comportamentos com pequenas variações e aumentando-se gradualmente as exigências de desempenho.

A seguir será apresentado o resumo esquemático de cada um dos encontros:

Primeiro encontro: “Reunião para apresentação do programa”. a) contrato (datas, faltas etc.); b) explicação sobre o planejamento das sessões (seqüência dos encontros, objetivos etc.); c) desenvolvimento de motivação nos pais (intrínseca: explicação da relação pais-filhos e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem na escola; extrínseca: explicação da possibilidade das sessões individuais, do uso de brindes, da oferta de lanches, opção de monitoras para entretenimento com os filhos, entrega de materiais e do certificado); d) explicação sobre a utilização das filmagens e dos carimbos; d) entrega do primeiro texto para leitura.

Segundo encontro: “Princípios de aprendizagem e análise funcional I”. a) vivência: “Meu nome é...” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) apresentação em retroprojeter de explanação teórica baseada em Cannan-Oliveira, Neves e Robert (2002): comportamento, aprendizagem

por contingências e regras, importância das consequências sobre o comportamento; e) auto-relatos de exemplos dos pais; d) *role-playing*; e) entrega da tarefa de casa TIC-TAC-TOC 1: “comportamentos adequados e inadequados”; f) relaxamento apenas utilizando música com olhos fechados e técnicas de respiração profunda (Caballo, 2002); g) avaliação do encontro (“carinhas”); h) entrega do texto.

Terceiro encontro: “Princípios de aprendizagem e análise funcional II”. a) vivência: “Perguntas sem respostas” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 1; c) revisão da explanação teórica do encontro anterior: comportamento, aprendizagem por contingências e regras, importância das consequências sobre o comportamento (Cannan-Oliveira, Neves & Robert, 2002); d) apresentação em retroprojeter de explanação teórica: redução de comportamento, alternativas à punição e consequências da punição (Cannan-Oliveira, Neves & Robert, 2002); d) auto-relatos de exemplos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega da TIC-TAC-TOC 2: “comportamentos tidos como obrigações e como proibidos”; g) relaxamento progressivo indutivo: flexão e extensão dos membros superiores (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega do texto.

Quarto encontro: “Habilidades Sociais Educativas”. a) vivência: “Conduzindo o outro” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 2; c) exibição do vídeo elaborado como parte da pesquisa de Pinheiro (2006): “Habilidades Sociais Educativas: programa de educação de pais” e explanação teórica baseada em Del Prette & Del Prette (2001) sobre os conceitos de Habilidades Sociais, Competência Social, Interação Social e Habilidades Sociais Educativas, enfocando detalhadamente a expressão de sentimento positivo e a apresentação de modelo; d) auto-relatos e exemplos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega dos “9 Passos” e seus exercícios (Pinheiro, 2006) como Tarefa 3 (ênfase no exercício do Passo 7: contato com escola); g) relaxamento progressivo indutivo: flexão e extensão dos músculos da face (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega dos textos.

Quinto encontro: “Estabelecer limites e disciplina I”. a) vivência: “Peça o que quiser” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da Tarefa 3; b) revisão da explanação teórica dos encontros anteriores, utilizando atividades com exemplos situacionais; c) apresentação em retroprojeter de explanação teórica baseada em Faber e Mazlish (2003): alternativas ao castigo; custo de resposta; aprovar e reprovar comportamento; c) auto-relatos e exemplos dos pais; d) *role-playing*; e) entrega da TIC-TAC-TOC 4: “interações positivas e negativas”; f) relaxamento progressivo indutivo: flexão e extensão dos membros inferiores (Caballo, 2002); g) avaliação do encontro (“carinhas”); h) entrega do texto.

Sexto encontro: “Estabelecer limites e disciplina II”. a) vivência: “Nosso e o do outro” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 4; b) revisão da explanação teórica do encontro anterior; c) apresentação em retroprojektor de explanação teórica baseada em Zagury (2001): diferença entre desejo e necessidade dos filhos, estratégias para dar limites e disciplina; c) auto-relatos e exemplos dos pais; d) *role-playing*; e) entrega da TIC-TAC-TOC 5: “perguntas que meu filho faz que eu digo *sim* e que eu digo *não*”; f) relaxamento autógeno: pensar os músculos quentes e pesados (Caballo, 2002); g) avaliação do encontro (“carinhas”); h) entrega do texto.

Sétimo encontro: “Monitorar positivamente I”. a) vivência: “Inocente ou culpado?” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 5; b) apresentação em retroprojektor de explanação teórica baseada em Garcia-Serpa (2007), Del Prette & Del Prette (2001), Faber e Mazlish (2003), Shapiro (1998), Gottman (1997) e Maldonado (1997): habilidades sociais empáticas (resumir/parafrasear; demonstrar empatia) e de civilidade; c) auto-relatos e exemplos dos pais; d) *role-playing*; e) entrega da TIC-TAC-TOC 6: “sentimentos positivos de meu filho e sentimentos negativos”; f) relaxamento: percepções corporais e lembranças boas (Caballo, 2002); g) avaliação do encontro (“carinhas”); h) entrega do texto.

Oitavo encontro: “Monitorar positivamente II”. a) vivência: “Reconhecendo e comunicando emoções” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 6; c) apresentação em retroprojektor de explanação teórica baseada em Del Prette & Del Prette (2001), Faber e Mazlish (2003) e Maldonado (1997): escutar atentamente, dar e receber feedback positivo; d) exemplos e auto-relatos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega da TIC-TAC-TOC 7: “assuntos que você conversa com facilidade com seu filho e assuntos que são conversados com dificuldade”; g) relaxamento: inspira “bom”, expira “ruim” (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega do texto.

Nono encontro: “Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades sociais I”. a) vivência: “Nem passivo nem agressivo: assertivo!” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 7; c) apresentação em retroprojektor e materiais escritos para explanação teórica baseada em Del Prette & Del Prette (2001): habilidades sociais assertivas (reações sociais habilidosas e não habilidosas, reações passivas e agressivas); d) exemplos e auto-relatos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega da TIC-TAC-TOC 8: “reações que você considera *assertiva* de seu filho e reações consideradas *passivas ou agressivas*”; g) relaxamento passivo: pensar os músculos relaxados (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega do texto.

Décimo encontro: “Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades sociais II”. a) vivência: “Direitos humanos e interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 8; c) apresentação em retroprojektor de explanação teórica baseada em Del Prette & Del Prette (2001): habilidades sociais de enfrentamento (dar e receber críticas, expressão de raiva/desagrado, pedido de mudança de comportamento); d) exemplos e auto-relatos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega da TIC-TAC-TOC 9: “habilidades sociais que você desempenhou bem com seu filho e habilidades sociais que seu filho desempenhou bem com você”; g) relaxamento: imaginar um lugar agradável (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega do texto.

Décimo primeiro encontro: “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos I”. a) vivência: “Misto quente” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 9; c) explanação teórica baseada em Faber e Mazlish (2003) e Maldonado (1997): incentivo a autonomia e cooperação, solução de problemas em conjunto, supervisão “não-invasiva”; d) exemplos e auto-relatos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega da TIC-TAC-TOC 10: “situações que você considera “*problema*” com seu filho e situações consideradas “*resolvidas*”; g) relaxamento: resposta pela palavra “relaxamento” sugerida (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega do texto.

Décimo segundo encontro: “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos II”. a) vivência: “Buscando saídas” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relatos da TIC-TAC-TOC 11; c) revisão da explanação teórica dos dois encontros anteriores; c) explanação teórica baseada em Faber e Mazlish (2003): elogio descritivo; habilidades de comunicação; reações construtivas, observação acurada; d) exemplos e auto-relatos dos pais; e) *role-playing*; f) entrega da TIC-TAC-TOC 11: “habilidades sociais e comportamentos que você e seu filho melhoraram ou que vocês pioraram”; g) relaxamento silencioso (Caballo, 2002); h) avaliação do encontro (“carinhas”); i) entrega de texto.

Décimo terceiro encontro: “Como ajudar seu filho na escola” e “encerramento”. a) vivência: “*Feedback*: como e quando” (Del Prette & Del Prette, 2001); b) relato dos pais da TIC-TAC-TOC 11, complementando o relato com informações sobre o comportamento dos filhos antes-durante-depois do grupo; c) revisão da explanação teórica de todos os encontros anteriores; c) explanação teórica baseada em Dunn & Dunn (1997) e em Parreira e Marturano (1999): dificuldades de aprendizagem e estratégias de estudo; d) exemplos e auto-relatos dos pais; e) *role-playing*; f) avaliação do encontro (“carinhas”); g) avaliação do programa por meio de relatos verbais e bilhetes dos pais; h) dinâmica de encerramento: “limão = limonada”,

ênfatizando as diferenças individuais; i) entrega do certificado e esclarecimento de dúvidas; j) confraternização com lanche coletivo.

b.5. As sessões individuais

Além dos encontros grupais, foram oferecidos aos pais horários para sessões individuais igualmente gratuitas com a psicóloga-pesquisadora, caso sentissem necessidade de conversar mais sobre algum determinado assunto, esclarecer dúvidas ou falar sobre assuntos pessoais. Tal procedimento foi adotado considerando as contribui es de Gresham (1991) ao notar que as queixas que persistem até o final da infância e na adolescência são mais resistentes às interven es, requerendo programas individualizados e maior esforço para obten o de resultados satisfatórios. Interessante notar que justamente pais com filhos com idade entre 11 e 14 anos foram os que usufruíram desses encontros, não agendando sessões os pais com filhos de 10 anos de idade. Segue abaixo a forma como as sessões se organizaram:

Tabela 5

Descri o das sessões individuais

Pais que agendaram	Momentos das sessões	Tema principal das sessões	Objetivo das sessões	Resultado das sessões
Sílvia	4� encontro ao 13� encontro, semanalmente	Sofrimento referente � separa�o conjugal	Acolher o sentimento e oferecer breves orienta�es relativas a consequências para o filho	Orienta�es quanto a procurar psicoterapia para a mãe e para o filho
Olavo e �rica	5� encontro ao 13� encontro, semanalmente	Conflitos conjugais	Oferecer breves orienta�es sobre comunica�o efetiva e soluço de problemas	Orienta�es quanto a procurar psicoterapia para o casal
Cátia	4�, 5� e 6� encontro	Preocupa�es com as dificuldades escolares da filha	Acolher e levar a reflexões que levem � compreensão e � busca de solu�es	Orienta�es quanto a procurar avalia�o e psicoterapia para a filha
Renata	9�, 10� e 11� encontro	Preocupa�es com as dificuldades escolares do filho	Acolher e levar a reflexões que levem � compreensão e � busca de solu�es	Orienta�es quanto a procurar aulas de reforço e psicoterapia para o filho
Berenice	9�, 10� e 11� encontro	Preocupa�es com as dificuldades emocionais do filho	Acolher e levar a reflexões que levem � compreensão e � busca de solu�es	Orienta�es quanto a procurar psicoterapia para o filho

b.6. As queixas dos participantes

- Grupo Experimental:

1) Ana e Bruna: Ana, gerente comercial, mora com o segundo companheiro (técnico em eletrônica) com o qual tem uma filha de seis meses, possui a guarda de suas duas sobrinhas, uma com seis anos e outra com 10 anos, devido a maus tratos dos pais; tem um filho com 18 anos de relacionamento anterior. A sobrinha mais velha chama-se Bruna e apresenta problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem na escola por consequência da ausência dos pais. Ana ausentou-se nos três últimos encontros, pois retornou ao trabalho após licença maternidade, apesar de ter mantido contato com o grupo, recebendo as tarefas e leituras e comparecendo nas avaliações pós-intervenção.

2) Berenice e Yago: Berenice, diarista e manicure, o marido é sapateiro, possui dois filhos, o caçula com 11 anos e o primogênito com 19 anos. O filho caçula chama-se Yago e estuda desde o ensino infantil com bolsa de 50% de desconto, apresentando problemas de comportamento e emocionais referentes à timidez e ansiedade social durante toda sua vida escolar, sem acarretarem dificuldades de aprendizagem, mas interferindo em seu rendimento em trabalhos escolares em equipe.

3) Cátia e Luciana: Cátia, berçarista na rede pública municipal, mora com o segundo companheiro com o qual tem um filho de seis anos; é mãe de mais um rapaz de 18 anos e uma menina de 11 anos diagnosticada em 2006 como portadora da Síndrome do X Frágil que apresenta hiperatividade e muitas dificuldades de aprendizagem. A filha chama-se Luciana, sendo repetente da 4ª série e em 2006 frequentou a sala denominada por “classe de aceleração de ciclo”.

4) Érica, Olavo e André: Érica e Olavo são casados há 16 anos, com dois filhos do sexo masculino, um de quatro anos e outro de 14 anos, sendo que o mais velho apresenta algumas dificuldades de aprendizagem. Érica, 35 anos, professora de ensino infantil, fundamental e de jovens e adultos (EJA) da rede pública municipal e estadual, respectivamente, e pedagoga com pós-graduação em psicopedagogia. Olavo é marceneiro, fez magistério. O filho mais velho chama-se André e vivenciou grandes problemas de comportamento na escola entre a 5ª e 8ª séries o que comprometeu seu desempenho escolar atual.

5) Renata e Ricardo: Renata fez o 1º ano do curso de direito, interrompido em 2005 por dificuldades financeiras e atualmente é corretora de imóveis, reside com o pai diabético, o irmão alcoólatra, uma sobrinha de 18 anos e a filha desta com 4 anos. Renata é mãe solteira de uma menina de nove anos e um adolescente de 13 anos que apresenta dificuldades de aprendizagem desde o início da alfabetização, cujo pai é ex-presidiário. O filho chama-se

Ricardo e é repetente da 4ª série, quando freqüentou a sala denominada “classe de aceleração de ciclo”.

6) Sílvia e Junior: Sílvia, dona de casa formada em economia, mãe de um pré-adolescente de 12 anos e uma adolescente de 16 anos, e vem passando por uma crise conjugal há quatro anos e atualmente está se separando depois de 20 anos de casamento. O filho chama-se Junior e apresenta problemas de atenção e concentração em classe, sendo que freqüentemente solicita ajuda da mãe em casa para conseguir realizar suas tarefas escolares.

7) Teresinha e Pedro: Teresinha trabalha como diarista todos os dias, é casada com o zelador de edifício residencial onde moram, tem dois filhos, um menino de 10 anos e uma adolescente de 18 anos. O filho chama-se Pedro e apresenta problemas de atenção e disciplina em classe os quais, apesar de não comprometer seu desempenho escolar atualmente, a professora e a mãe concordam sobre a importância preventiva de resolvê-los.

• Grupo Controle:

1) Denilson e Thaís: Denílson é supervisor em indústria e sua esposa é auxiliar de enfermagem, com quem tem um menino de nove anos e três meninas, de nove anos, seis anos e a caçula de cinco anos. A filha mais velha chama-se Thaís e apresenta dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais que comprometem seu desempenho escolar.

2) Ilda e Gabriel: Ilda é comerciante na área alimentícia, casada com segundo marido, com o qual tem uma menina de seis anos e um menino de oito anos, possui mais uma adolescente de 14 anos fruto do primeiro casamento. O filho chama-se Gabriel e apresenta dificuldades de aprendizagem desde o início da alfabetização.

3) Keila e Ugo: Keila é esteticista, trabalha em casa, o marido trabalha em empresa estatal na cidade, com quem possui dois meninos, o primogênito de 10 anos e o caçula de oito anos. O primogênito chama-se Ugo e apresenta dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores emocionais que comprometem seu desempenho escolar, levando-o a reprovar a 4ª série e a cursar a “classe de aceleração de ciclo” em 2007. Desde o segundo semestre de 2006, ele freqüenta “Kumon” de matemática para auxiliar em seu rendimento nesta disciplina.

4) Lílian e Manuela: Lílian é dona de casa, fez magistério e atualmente confecciona artesanatos, o marido trabalha em uma grande empresa multinacional da cidade, com quem possui duas meninas, a caçula de quatro anos e a primogênita de nove anos. A primogênita chama-se Manuela e apresenta algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores emocionais que comprometem seu desempenho escolar.

5) Mary e Valéria: Mary é advogada, mas atualmente não exerce a profissão, sendo dona de casa, reside com a avó materna bastante idosa e vive em união civil estável há 10 anos com

uma médica, que adotou uma filha, agora com 8 anos. A filha chama-se Valéria, que é repetente da 1ª série e apresenta dificuldades de aprendizagem relacionadas a fatores emocionais que comprometem seu desempenho escolar desde o ensino infantil.

6) Nazaré e Neto: Nazaré é aposentada, mas ainda trabalha como doméstica em uma casa na qual reside, é avó de uma menina de três anos e um menino de nove anos, participando ativamente da educação dos netos, pois sua filha é mãe solteira e trabalha o dia todo inclusive aos sábados. O neto chama-se Neto e apresenta problemas de comportamento desde o ensino infantil o que comprometeu seu desempenho escolar atual.

7) Valdir e Ivan: Valdir é metalúrgico, pai solteiro de um menino de sete anos, noivo da segunda companheira, com quem reside há um ano, e que está grávida de cinco meses. O filho chama-se Ivan, e apresenta algumas dificuldades emocionais que interferem em seu desempenho escolar, associadas à separação litigiosa dos pais. Fez terapia fonoaudiológica para auxiliá-lo na fala, pois sua leitura e escrita estavam sendo prejudicadas.

c. Assiduidade/Desistência aos encontros

O Grupo Experimental iniciou suas atividades com a participação de onze pais, sendo que 3 abandonaram o programa no decorrer dos encontros de avaliação inicial, sendo que uma das participantes não pôde frequentar o grupo a partir do décimo encontro por ter retornado ao trabalho após sua licença maternidade, porém continuou a receber os materiais e a participar à distância das atividades inclusive realizando as avaliações pós-intervenção. O índice de abandono foi de 27,27%, ou seja, 3 pais. Para a análise da eficácia do programa, foram analisados os resultados obtidos pelos pais frequentes no programa (inclusive esta participante que se ausentou).

A média de frequência dos participantes nos encontros semanais do Grupo Experimental foi de 82,7%. Esse dado sugere que as condições motivacionais (intrínsecas e extrínsecas) estabelecidas pelo programa foram efetivas. O 8º e o 10º encontro, datados respectivamente em 28/09 e 19/10/2006, apresentaram o maior número de participantes ausentes, totalizando os mesmos quatro participantes em cada encontro, que foi justificado por eles devido ao mau tempo ocorrido nesses dias, o que atrapalhou o transporte até o local do encontro. As presenças individuais em cada sessão seguem na Tabela 6, e a assiduidade do grupo em cada um dos encontros do programa de intervenção está apresentada na Figura 1.

Quanto às motivações dos participantes, estas podem ser configuradas da seguinte forma:

a) a motivação intrínseca: desejo dos pais em solucionar problemas de casa, de ajudar os filhos, aprendizagem de novos comportamentos etc. (que pode ser expresso pelo agendamento de sessões individuais);

b) a motivação extrínseca: estratégias utilizadas pelo programa para manter os pais envolvidos, desde oferta de sessões individuais, sorteios de brindes, oferta de lanches, de monitoras para os filhos, até aprovações, elogios, forma de recebê-los etc.

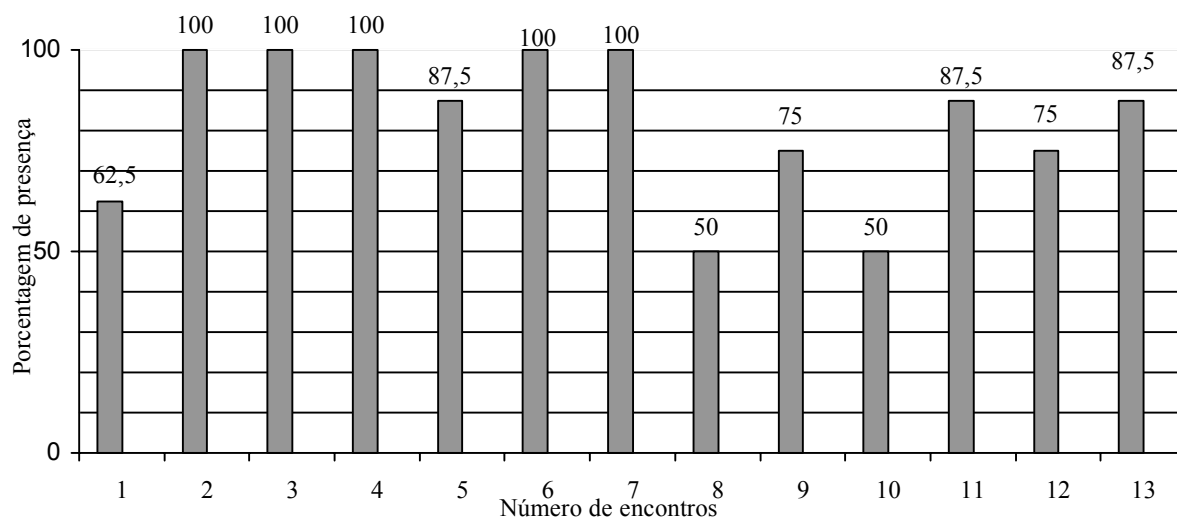


Figura 1. Assiduidade do grupo nas sessões do Grupo Experimental.

Tabela 6

Presenças individuais nas sessões do Grupo Experimental

	Ana	Berenice	Cátia	Érica	Olavo	Renata	Sílvia	Teresinha
1. sessão	+	+	F	F	+	+	+	F
2. sessão	+	+	+	+	+	+	+	+
3. sessão	+	+	+	+	+	+	+	+
4. sessão	+	+	+	+	+	+	+	+
5. sessão	F	+	+	+	+	+	+	+
6. sessão	+	+	+	+	+	+	+	+
7. sessão	+	+	+	+	+	+	+	+
8. sessão	F	+	F	F	+	+	+	F
9. sessão	+	F	+	+	+	F	+	+
10. sessão	F	+	F	F	+	+	+	F
11. sessão	F	+	+	+	+	+	+	+
12. sessão	F	+	F	+	+	+	+	+
13. sessão	F	+	+	+	+	+	+	+
Porcentagem	53,85%*	92,31%	69,23%*	84,61%	100%	92,31%	100%	84,61%

+ Presente F faltou

Nota. * índices de freqüência abaixo de 75% de aproveitamento.

Não foi possível isolar quais fatores motivacionais provavelmente puderam ser mais atuantes e decisivos para o envolvimento dos pais durante a intervenção, porém, ao serem analisadas e discutidas as demais variáveis presentes neste estudo, pode ser possível levantar algumas hipóteses tendo como referência os relatos e comportamentos dos pais em consequência da apresentação de cada estímulo motivacional.

Levando em conta cada estímulo motivacional adotado, segue abaixo seus possíveis efeitos sobre os pais:

Tabela 7

Análise de cada estímulo motivacional

Motivadores	Utilização pelos pais
lanche	Pais elogiavam e ingeriam os alimentos durante todos os encontros, porém a quantidade de alimentos ingeridos foi diminuindo ao longo dos encontros (visto que sobravam bolachas, por exemplo).
sorteio de brindes	Os pais riam e torciam para receber os brindes, brincando ao compararem quem havia ganhado mais.
entrega dos textos informativos	Os pais, mesmo quando faltavam, solicitavam o material do encontro passado, liam e comentavam sobre ele.
certificados de participação	Os pais ficaram orgulhosos de receberem o material, sendo inclusive verbalizado por alguns que iriam mostrar na escola como prova de estarem envolvidos com a solução do problema dos filhos.
disponibilização de monitoras para entretenimento com os filhos enquanto aguardavam os pais	Alguns pais levaram seus filhos para os encontros, sendo comentado que: Ana: <i>“eu não tenho com quem deixar”</i> Berenice, Teresinha, Sílvia, Olavo e Érica: <i>“Achei que era obrigatório trazer”</i> Renata, Cátia: <i>“eles gostam de vir aqui brincar com elas”</i> Portanto, apenas Ana realmente precisaria desse tipo de motivação, sendo que Renata e Cátia também continuaram a trazer os filhos para diversão deles.
escolha dos temas dos encontros	Os temas iniciais eram mais voltados para solução de problemas diretamente relacionados aos filhos (encontros em que houvessem menos faltas), os temas intermediários relacionados com a interação pais e filhos, e os temas finais já relacionavam-se mais especificamente aos comportamentos dos pais (momentos em que houvessem mais faltas), fato que pode ter desmotivado os pais, visto que os pais procuraram ajuda para os filhos.
sessões individuais	Cinco das sete famílias usufruíram dessas sessões, sendo mais usadas por Sílvia, Olavo e Érica, justamente os pais mais assíduos, talvez os mais interessados, visto que eram os pais quem agendavam as sessões caso quisessem.

A partir do quadro acima, é possível identificar que estímulos motivacionais intrínsecos parecem ser mais efetivos para controlar a participação dos pais, visto que os pais procuraram ajuda para seus filhos e o que está relacionado a essa condição estabelecedora (como as sessões individuais, os temas dos encontros e seus textos informativos) parecem estar mais diretamente relacionados com os índices de presença dos pais, apresentados na Tabela 7 anteriormente. Embora caiba ressaltar que afirmações mais seguras ainda são prematuras visto que essa análise carece de dados mais precisos e quantificáveis.

d. Classificação e análise dos repertórios comportamentais dos filhos

d.1. Uso dos carimbos

Após receberem os carimbos e a explicação sobre sua utilização durante o primeiro encontro do programa, os pais já começaram a usá-lo nos cadernos do filho uma vez por semana, variando as disciplinas escolares.

Um fato interessante ocorrido foi que os pais comentaram no grupo que as professoras elogiaram os carimbos e algumas até solicitam a aquisição dos mesmos para serem utilizados por outros alunos. Fato que foi avaliado como sendo positivo, a partir do qual foram doados carimbos às professoras de todas as crianças do Grupo Experimental. Os carimbos passaram a ser adotados nas salas de aula para todos os alunos, o que provavelmente amenizou possíveis chacotas dos colegas de classe diante da diferença de comportamento que antes seria adotado unicamente às crianças participantes. Portanto, as professoras e os colegas de classe reconheceram e valorizaram a contribuição dos carimbos para melhora no rendimento escolar de toda a turma.

O repertório comportamental dos filhos obtido por meio das classificações das tarefas escolares de acordo com os Carimbos foram utilizados como indicativos de rendimento escolar (2=“muito bom”, 1=“regular” ou 0=“ruim”), conforme ilustram os gráficos a seguir.

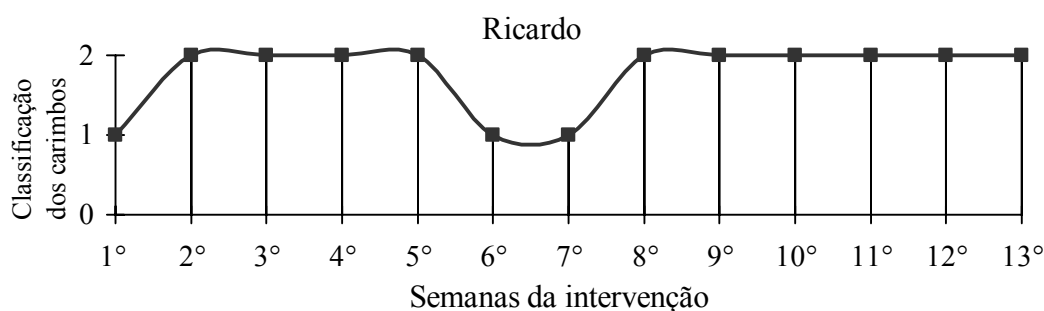


Figura 2. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Ricardo.

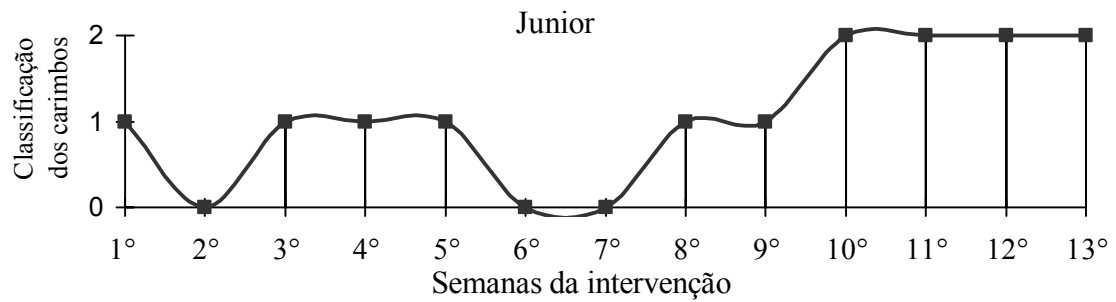


Figura 3. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Junior.

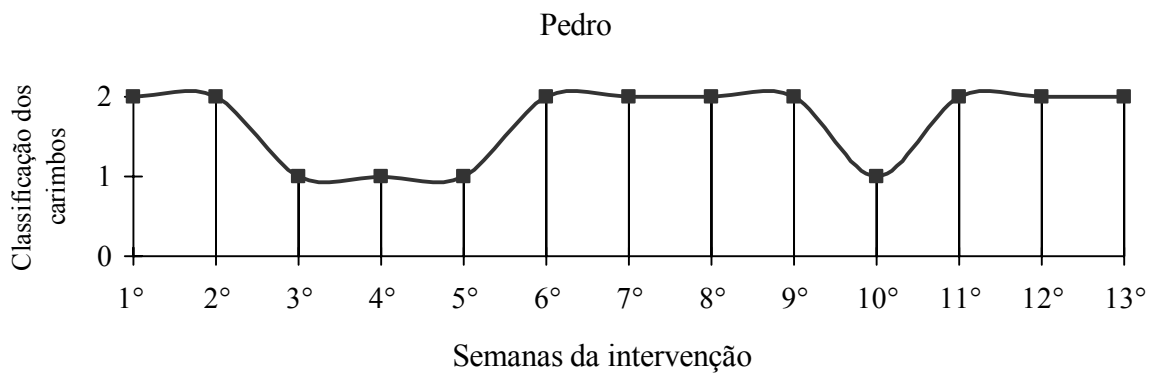


Figura 4. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Pedro.

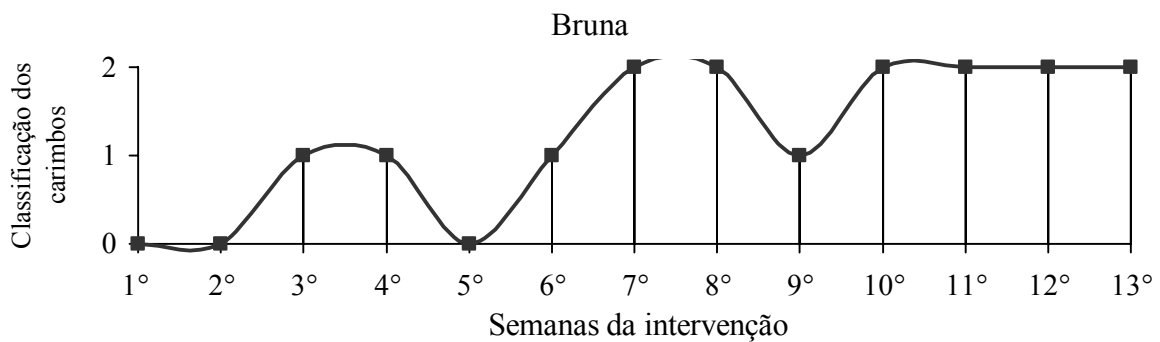


Figura 5. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela tia nos cadernos de Bruna.

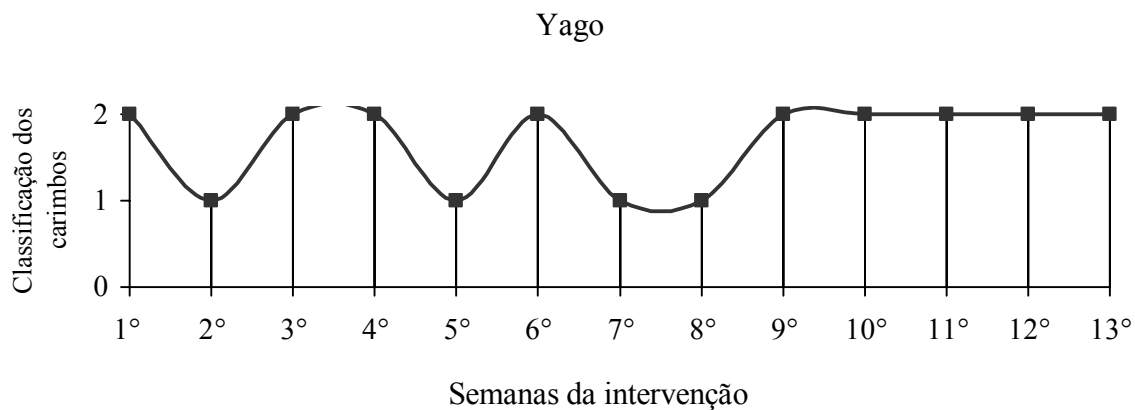


Figura 6. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Yago.

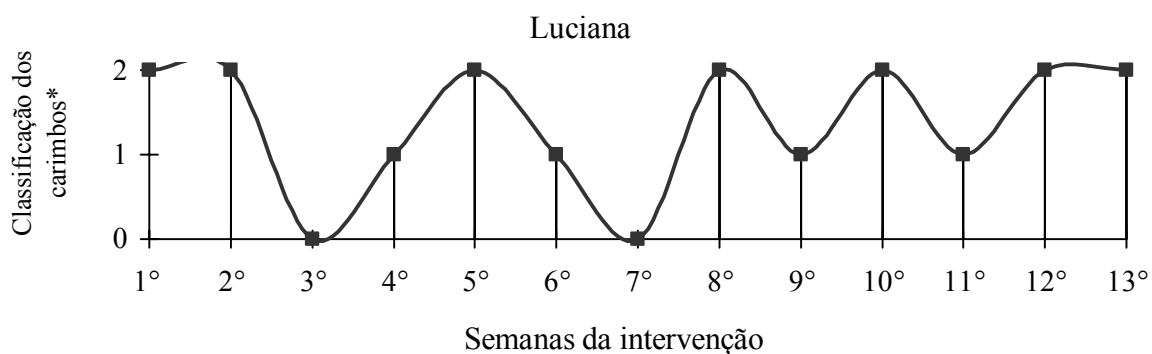


Figura 7. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pela mãe nos cadernos de Luciana.

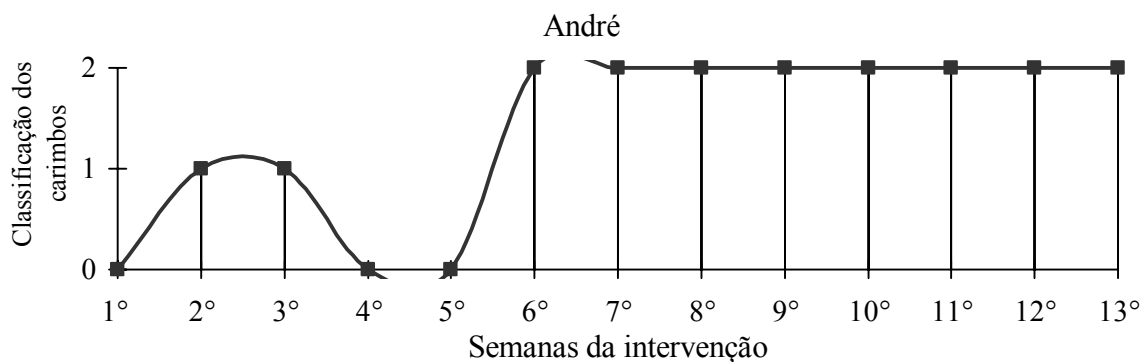


Figura 8. Desempenho escolar de acordo com os carimbos feitos pelo pai nos cadernos de André.

Os gráficos mostram a evolução das classificações dos carimbos em cada criança, permitindo perceber que a partir da 8ª semana de intervenção, todas as crianças passaram a

obter mais carimbos indicando tarefa “muito boa” do que no início do programa. Tal constatação pode estar relacionada ao maior monitoramento dos pais sobre as tarefas escolares de seus filhos e às “TAC” – Tarefas de Aprendizagem em Casa – oferecidas aos pais em cada encontro do programa para serem feitas com os filhos, o que poderia ter estimulado-os a aumentarem sua dedicação aos estudos em casa, ao organizarem horários e locais para tal comportamento.

Quanto aos dados observados pelos pais (no item “Obs.:" contido no carimbo), foram encontradas afirmações relativas à:

Tabela 8

Avaliação das observações dos pais no Carimbo

Elogio	Críticas
“ <i>muito bem</i> ” (Ana)	“ <i>fez às pressas</i> ” (Cátia)
“ <i>ficou bom</i> ” (Sílvia)	“ <i>não está bom</i> ” (Sílvia)
“ <i>está melhorando</i> ” (Renata)	“ <i>precisa melhorar</i> ” (Teresinha)
“ <i>parabéns</i> ” (Teresinha)	“ <i>não teve atenção</i> ” (Ana)
“ <i>continue assim</i> ” (Berenice)	“ <i>você pode fazer melhor</i> ” (Berenice)
“ <i>caprichou!</i> ” (Érica e Olavo)	“ <i>sem capricho</i> ” (Renata)
“ <i>está muito bonito!</i> ” (Cátia)	“ <i>está com a letra ilegível</i> ” (Érica e Olavo)

Sendo discriminadas as disciplinas escolares nas quais as crianças receberam os respectivos carimbos, podem ser melhores discutidos os resultados deste instrumento, o que é visualizado na tabela abaixo:

Tabela 9

Discriminação dos carimbos por disciplinas

Pais	Filhos	Disciplinas escolhidas (por semanas)
Ana	Bruna	Português (1 ^a , 3 ^a , 5 ^a , 7 ^a , 9 ^a , 11 ^a , 13 ^a) Matemática (2 ^a , 4 ^a , 6 ^a , 8 ^a , 10 ^a , 12 ^a)
Berenice	Yago	Português (1 ^a , 3 ^a , 11 ^a) História (5 ^a , 7 ^a , 9 ^a), Ciências (2 ^a , 13 ^a) Matemática (4 ^a , 6 ^a , 8 ^a , 10 ^a , 12 ^a)
Cátia	Luciana	Português (3 ^a , 4 ^a , 7 ^a , 10 ^a) Matemática (1 ^a , 2 ^a , 5 ^a , 6 ^a , 12 ^a) Ciências (9 ^a , 11 ^a) Geografia (8 ^a , 13 ^a)
Érica e Olavo	André	Português (3 ^a , 7 ^a , 10 ^a) História (2 ^a , 6 ^a) Matemática (1 ^a , 5 ^a , 11 ^a) Ciências (8 ^a , 9 ^a , 13 ^a) Geografia (4 ^a , 12 ^a)
Renata	Ricardo	Português (1 ^a , 2 ^a , 10 ^a) História (5 ^a , 8 ^a) Matemática (3 ^a , 4 ^a , 11 ^a) Ciências (7 ^a , 9 ^a , 13 ^a) Geografia (6 ^a , 12 ^a)
Sílvia	Júnior	Português (1 ^a , 10 ^a) História (6 ^a , 8 ^a) Matemática (2 ^a , 4 ^a , 11 ^a) Ciências (7 ^a , 12 ^a) Geografia (5 ^a , 9 ^a) Artes (3 ^a , 13 ^a)
Teresinha	Pedro	Português (2 ^a , 4 ^a , 6 ^a , 8 ^a , 10 ^a , 12 ^a) Matemática (1 ^a , 3 ^a , 5 ^a , 7 ^a , 9 ^a , 11 ^a , 13 ^a)

Analisando os gráficos juntamente com a tabela acima, pode-se fazer comparações entre avaliações feitas pelos pais por disciplina no início e no término do programa, conforme ilustrado abaixo:

Tabela 10
Comparação entre as avaliações iniciais e finais dos carimbos

	Avaliação inicial e/ou intermediária			Avaliação final	
	“ruim”	“regular”	“muito bom”	“regular”	“muito bom”
Bruna	Português, Matemática				Português, Matemática
Yago		Ciências, História, Matemática			Ciências, História, Matemática
Luciana	Português	Matemática Ciências	Estudos Sociais	Ciências	Matemática, Português, Estudos Sociais
André	Matemática, Geografia	História, Português	Ciências		Português, Geografia, Ciências, Matemática, História
Ricardo		Português, Geografia, Ciências	Matemática, História		Português, Geografia, Ciências, Matemática, História
Júnior	Matemática, História, Ciências	Português, Geografia, Artes		Geografia, História	Matemática, Português, Artes, Ciências
Pedro		Matemática, Português			Matemática, Português

Comparando, portanto, as avaliações acima demonstradas, pode-se verificar que as crianças Bruna, Luciana, André e Júnior conseguiram melhorar seus carimbos de “ruim” para “muito bom” ao longo do programa, Yago, Ricardo, Júnior e Pedro melhoraram de “regular” para “muito bom”, e apenas Luciana (em Ciências) e Júnior (em Geografia) que mantiveram a mesma avaliação no carimbo em “regular”, sendo que os demais que mantiveram a mesma avaliação foi classificado como “muito bom” antes e depois. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças melhoraram na maioria das disciplinas, não havendo queda na avaliação de nenhuma criança, o que leva a pensar o quanto o carimbo realmente pode ter auxiliado nessa manutenção e ampliação do comportamento das crianças em ter conteúdo nos cadernos de modo desejável pelos pais.

d.2. Execução de Tarefas de Aprendizagem em Casa –“TAC”

As “TAC” foram formuladas para desenvolver estratégias básicas de ensino, referentes à compreensão de textos para ensinar hábitos de estudos conforme propostas por Hübner e Marinotti (2000) e Antunes (1999). As crianças fizeram essas tarefas semanalmente envolvendo atividades de leitura e escrita para mobilizar o desenvolvimento de estratégias de estudo a serem aplicadas pelas crianças para todas as disciplinas que requeressem textos (como História, Geografia, Ciências, Português), exceto a “TAC 11”, que abordou Matemática, a partir de estratégias de cálculos sugeridas por Antunes (1999). Foi verbalizado aos pais, quando as “TAC” foram entregues, que tais tarefas poderiam auxiliar todas as disciplinas da escola, e que seria interessante utilizá-las com os conteúdos das tarefas escolares passadas na semana.

As “TAC” foram então identificadas quanto ao seu conteúdo, sendo verificado que a maioria dos pais selecionou textos referentes ao conteúdo escolar dos filhos, geralmente relacionados às provas bimestrais. Portanto, optou-se por relacionar o conteúdo das “TAC” às notas dos boletins das crianças, conforme tabela abaixo:

Tabela 11
Comparação entre o conteúdo das “TAC” e as notas nos boletins

	Notas no Boletim Escolar				Conteúdo e ordem das “TAC”	
	1º bim.	2º bim.	3º bim.*	4º bim.*	3º bim.	4º bim.
Bruna	5.0	5.0	5.5	6.0	Português	
	5.0	5.0	5.0	5.5	(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)	Matemática-11
Yago	7.0	7.5	7.5	8.0	Ciências (1,2,3,7,8)	
	7.5	7.5	8.0	8.5	História (4,5,6,9,10)	
	6.6	7.0	7.5	8.5		Matemática-11
Luciana	5.0	5.0	5.5	6.5		Matemática-11
	5.0	5.0	5.5	6.5	Português (1,2,3,4,5)	
	6.0	6.0	6.5	7.0	Ciências (6,7,8,9,10)	
André	5.0	6.0	8.0	10.0	Português (1,3,5,7,9)	
	5.0	5.0	6.0	7.0	Geografia (2,4,6,8,10)	
	6.0	6.5	7.0	9.0		Matemática-11
Ricardo	5.0	5.0	5.5	6.5	Português	
	5.0	5.0	5.5	6.0	(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)	Matemática-11
Júnior	5.5	5.0	5.5	6.5	Geografia (1,2,3,9,10)	
	5.0	5.0	5.5	6.5		Matemática-11
	6.0	6.0	6.5	7.0	Português (4,5,6,7,8)	
Pedro	6.0	7.0	7.0	7.5		Matemática-11
	6.5	6.0	6.5	7.0	Português (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)	

Nota. * bimestres durante os quais foi desenvolvido o programa com os pais.

Observando as notas das crianças nas disciplinas escolhidas pelos pais para serem feitas as “TAC”, pode-se notar que todas elas apresentaram melhoras, o que pode ser enfatizado se comparadas com as notas das demais disciplinas estudadas por eles no mesmo período, nas quais as notas dos 3º e 4º bimestre também melhoraram em quase todas as crianças, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 12

Notas dos boletins escolares das crianças

	Notas no Boletim Escolar				Disciplinas escolares
	1º bim.	2º bim.	3º bim.*	4º bim.*	
Bruna	5.0	5.5	5.5	6.0	Ciências
	5.0	5.0	5.0	5.5	Estudos Sociais
	7.5	7.5	7.0	7.0	Artes
Yago	7.0	7.5	7.5	7.0	Português
	7.5	7.5	7.0	7.5	Geografia
	8.0	8.0	8.5	8.5	Artes
Luciana	5.0	5.0	5.5	5.5	História
	5.0	5.0	5.0	5.5	Estudos Sociais
	6.0	6.5	6.5	6.5	Artes
André	5.0	6.0	7.5	8.0	Ciências
	5.0	6.0	6.0	7.0	História
	6.0	6.5	7.0	7.5	Artes
Ricardo	5.0	5.0	5.5	6.5	História
	5.0	5.0	5.5	6.0	Geografia
	5.0	5.0	5.0	5.5	Ciências
	6.0	6.5	6.5	6.5	Artes
Júnior	5.5	5.0	5.5	6.5	Ciências
	5.0	5.0	5.5	5.5	História
	6.0	6.0	6.5	7.5	Artes
Pedro	6.0	7.0	7.0	7.5	Ciências
	6.5	6.0	6.5	7.5	Estudos Sociais
	8.0	8.0	8.5	8.5	Artes

Nota. * bimestres durante os quais foi desenvolvido o programa com os pais.

A melhora em outras disciplinas pode estar associada, dentre outras possibilidades, ao fato de terem despertado o interesse pelo estudo e pelas disciplinas e aprimorado a forma de estudá-las, generalizando-as para as demais disciplinas escolares.

e. Classificação e análise dos repertórios comportamentais dos pais

Os repertórios comportamentais dos pais foram avaliados, classificados e analisados por meio de: **e.1.** filmagens domiciliares das tarefas de casa de seus filhos; **e.2.** filmagem

dirigida à situação de jogo com o filho; e.3. filmagens do grupo participando durante os encontros; e e.4. classificação e análise das tarefas de casa dos pais.

e.1. Filmagens domiciliares das tarefas de casa de seus filhos

▪ *Cátia e Luciana*

Luciana sempre estuda na mesa da copa de sua residência enquanto sua mãe lava as louças do almoço na cozinha, cômodo do qual ambas podem se ver, pois não há paredes separando os ambientes.

Tabela 13

Momento 1 de Cátia e Luciana

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz que ditará o conteúdo da matéria de prova no caderno da filha • Mãe dita a matéria 	<ul style="list-style-type: none"> • Filha levanta e anda pela sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe grita com filha dizendo para sentar-se e ouvir atentamente o que ela está dizendo

No quadro acima, pode-se observar que a mãe inicialmente exerceu a habilidade de **Supervisionar a execução da atividade** com sucesso ao ditar a matéria, porém ao **Reagir restritivamente a comportamentos incompatíveis com os requeridos** (Del Prette et al, 1998), apresentou, segundo Del Prette e Del Prette (2007) um **déficit na habilidade social educativa de Estabelecer limites e disciplina** ao **Pedir mudança de comportamento** gritando diante de um comportamento indesejável de sua filha e, portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal de Instrução Coercitiva** (Rocha, 2003).

Tabela 14

Momento 2 de Cátia e Luciana

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Filha escreve conteúdo da matéria no caderno • Mãe pede para a filha que copie novamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Filha se distrai com a televisão ligada enquanto copia a matéria 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz à filha que é necessário ter a matéria no caderno.

Acima, Cátia utiliza agora a mesma **habilidade social educativa de Estabelecer limites e disciplina** ao **Chamar atenção para normas pré-estabelecidas** relatando à filha uma regra que deveria controlar seu comportamento de copiar a matéria no caderno para auxiliá-la a estudar, de uma forma **assertiva** e contingente ao comportamento inadequado emitido pela filha anteriormente, visando corrigi-lo ao **Especificar produtos esperados da atividade** e **Especificar desempenhos requeridos da atividade** (Del Prette et al, 1998).

Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003), visto que a mãe emitiu um comportamento coerente, o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-la a manter tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 15

Momento 3 de Cátia e Luciana

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Filha lê seu livro da escola • Mãe pede para a filha ler com atenção que ela tem tempo suficiente para fazer 	<ul style="list-style-type: none"> • Filha diz que está entendendo o texto e que logo terminará a leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz à filha que está orgulhosa dela e vai em direção a ela, olhando seu livro e lhe tocando os ombros.

Neste último momento de filmagem, a mãe inicialmente emitiu a habilidade de **Controlar tempo de execução da atividade** e de **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** de modo adequado (Del Prette et al, 1998), gerando uma resposta da filha a seu pedido que a fez **Reagir favoravelmente à emissão de comportamento requerido** (Del Prette et al, 1998). Dessa forma, fica evidenciada a presença da habilidade social educativa de **Monitorar positivamente** ao **Manifestar atenção a relato** e **Elogiar** Del Prette e Del Prette (2007), podendo ser considerada uma **Interação Verbal e Não-Verbal Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para a mãe e a filha visando orientá-las sobre possíveis modificações dessa forma de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

▪ **Renata e Ricardo**

Renata é uma mãe que tem dificuldades em organizar seu tempo para ajudar seus dois filhos a fazerem suas tarefas, preferindo estudar na maioria das vezes com os dois juntos, o que em alguns momentos já gerou comparações entre eles, visto que a filha mais nova tem boas notas na escola e Ricardo tem dificuldades de aprendizagem.

Tabela 16

Momento 1 de Renata e Ricardo

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Mãe dá as instruções para as atividades a serem feitas por seus dois filhos 	<ul style="list-style-type: none"> •Filho reclama em voz alta com a irmã sobre a dificuldade da atividade: “Vix! Essa é difícil!” 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz aos filhos: “Pessoal, isso é coisa boba, é fácil. Vão terminar rapidinho.”

Na situação acima exposta, pode-se observar que mãe inicialmente exerceu a habilidade de **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** ao dar as instruções, porém ao **Utilizar estratégias e recursos motivacionais para atividade** (Del Prette et al, 1998), ela não foi eficiente e, segundo Del Prette e Del Prette (2007) apresentou um **déficit na habilidade social educativa de Monitorar positivamente** ao **Incentivar** e **Demonstrar empatia** (Del Prette & Del Prette, 2007), desvalorizando a dificuldade do filho expressa verbalmente por ele e, portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal Coercitiva** (Rocha, 2003).

Tabela 17

Momento 2 de Renata e Ricardo

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
• Mãe pede para que o filho copie conteúdo da matéria no caderno	• Filho conversa com a irmã que faz tarefa ao seu lado	• Mãe diz aos filhos: “Pessoal, vamos copiar. Pessoal, vocês estão falando muito.”

Acima, Renata utiliza agora a **habilidade social educativa de Estabelecer limites e disciplina** ao **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis** (Del Prette & Del Prette, 2007) após **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998) relatando aos filhos uma instrução que deveria controlar seu comportamento de copiar a matéria no caderno, porém que não é incompatível com o comportamento de conversar e, por isso, seu pedido é retomado diversas vezes no decorrer da execução das tarefas escolares. Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003), porém ineficiente, visto que não modificou o comportamento dos filhos de conversar, o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-la a corrigir tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 18

Momento 3 de Renata e Ricardo

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
• Mãe senta ao lado do filho e olha seu caderno.	• Filho diz: “ <i>Tá tudo errado, eu sei</i> ”	• Mãe diz ao filho: “ <i>Calma, querido. Eu sei que acha difícil, mas você está indo muito bem.</i> ”

Neste último momento de filmagem, a mãe inicialmente emitiu a habilidade de **Supervisionar a execução da atividade** de modo adequado (Del Prette et al, 1998), apesar de gerar uma resposta comportamental expressiva de encobertos relativos a sentimentos negativos do filho, oriundos de sua história de contingências do passado quando

provavelmente fora criticado. Porém, Renata contornou muito bem a situação desempenhando muito bem desta vez sua habilidade social educativa de **Monitorar positivamente** ao **Incentivar** e **Demonstrar empatia** Del Prette e Del Prette (2007), compreendendo a dificuldade do filho, expressa implicitamente na verbalização dele, e incentivando-o quanto ao seu rendimento escolar. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal e Não-Verbal Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para a mãe e para o filho visando orientá-los e motivá-los sobre possíveis modificações e manutenções dessas formas de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

▪ **Sílvia e Júnior**

Sílvia é uma mãe com dificuldades em expressar sentimentos positivos por meio de verbalizações e gestos aos filhos e demais interlocutores, porém é muito participativa quanto a apoiar, supervisionar e acompanhar os estudos, o que é feito na mesa da sala diariamente.

Tabela 19

Momento 1 de Sílvia e Júnior

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> Mãe apaga o conteúdo da matéria no caderno do filho, dizendo: “<i>Está sem capricho.</i>”, e pede para que o filho copie novamente 	<ul style="list-style-type: none"> Filho reclama de tal atitude dizendo que ainda nem havia feito a atividade da tarefa e que deixaria para arrumar a letra depois, se sobrasse tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe diz ao filho: “<i>Você só complica.</i>” Não cobra a correção do que ela havia apagado.

Na interação acima, observa-se que Sílvia apresentou um comportamento invasivo diante do material do filho ao exercer a habilidade de **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** (Del Prette et al, 1998), e por perceber isso, não persistiu com o filho, apresentando, segundo Del Prette e Del Prette (2007) um **déficit na habilidade social educativa de Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos** ao **Organizar materiais** e em **Estabelecer limites e disciplina** ao **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis**, por ter tomado a iniciativa de apagar sem consultar o filho, ser inconsistente na regra e desvalorizar o filho ao expressar verbalmente uma crítica de modo agressivo. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal Coercitiva** (Rocha, 2003).

Tabela 20

Momento 2 de Sílvia e Júnior

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> Mãe corrige o conteúdo da tarefa no caderno do filho. 	<ul style="list-style-type: none"> Filho em pé, diz que está procurando algo no quarto. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe diz: “<i>Sente comigo pra gente corrigir junto.</i>”

Acima, Sílvia utiliza agora a **habilidade social educativa de Estabelecer limites e disciplina** ao **Descrever/justificar comportamentos desejáveis** e **Pedir mudança de comportamento** (Del Prette & Del Prette, 2007) após **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** (Del Prette et al, 1998), corrigindo o caderno do filho e sendo explícita com seu pedido, porém de modo assertivo, para retomar a execução das tarefas escolares. Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003), porém com a presença da ação de **Fazer pela criança** (Rocha, 2003) no momento em que a mãe manipula o caderno do filho corrigindo-o inicialmente sem a participação dele, o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-la a corrigir tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 21

Momento 3 de Sílvia e Júnior

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Mãe pergunta da cozinha: “<i>Está acabando? Pois está quase na hora de sairmos.</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho diz, sorrindo: “<i>Tá quase, mãe. Falta só um pouquinho.</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz ao filho: “<i>Que bom. Vai dar tempo então de você se divertir.</i>” • Mãe vai em direção ao filho e olha seu caderno, sorrindo.

Neste último momento de filmagem, a mãe inicialmente emitiu a habilidade de **Controlar tempo de execução da atividade** adequadamente (Del Prette et al, 1998), procedendo de modo afetuoso diante do empenho do filho ao **Utilizar estratégias e recursos motivacionais para atividade** verbalizando a conseqüência agradável diante do cumprimento da tarefa em tempo. E ainda desempenha com muito sucesso sua habilidade social educativa de **Monitorar positivamente** ao **Incentivar**, **Manifestar atenção a relato** e **Estabelecer seqüência de atividade (Premack)**, segundo Del Prette e Del Prette (2007), estimulando o filho a terminar a tarefa. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal e Não-Verbal Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para a mãe e para o filho visando orientá-los sobre as modificações quanto à expressão de sentimentos positivos e motivá-los na manutenção dessa forma de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

▪ **Ana e Bruna**

Ana tem a guarda provisória de suas duas sobrinhas, com as quais tem dificuldades em estabelecer limites e disciplina, o que ela justifica dizendo que pelo fato da mãe apresentar problemas psiquiátricos sérios e as crianças terem presenciado suas crises, elas possuem um

modelo muito aversivo de interação com a figura materna. Ana trabalha o dia inteiro e só consegue acompanhar as tarefas escolares de Bruna nos finais de semana, quando a criança tende a querer acabar logo para ir brincar com a irmã e com suas amigas.

Tabela 22

Momento 1 de Ana e Bruna

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
• Tia entra no quarto e pergunta: “ <i>Está acabando?</i> ”	• Sobrinha sorrindo mostra o caderno e diz: “ <i>Terminei!</i> ”	• Tia olha em silêncio para a sobrinha, pega o caderno de sua mão e guarda-o na mochila.

Na interação acima, observa-se que Ana exerceu a habilidade de **Controlar tempo de execução da atividade** adequadamente (Del Prette et al, 1998), porém não procedeu de modo afetuoso diante do empenho de Bruna, apresentando, segundo Del Prette e Del Prette (2007) um **déficit na habilidade social educativa de Monitorar positivamente ao Incentivar, Elogiar**, não fornecendo nenhum tipo de consequência reforçadora para o comportamento adequado da sobrinha, o que tenderia a enfraquecer o repertório comportamental dela caso isso se repita freqüentemente. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal e Não-Verbal Coercitiva** (Rocha, 2003).

Tabela 23

Momento 2 de Ana e Bruna

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
• Tia olha em silêncio para a sobrinha, enquanto a sobrinha escreve no caderno.	• Sobrinha começa a escrever sua tarefa cantarolando uma música.	• Tia diz: “ <i>Vamos lá, filha, sem brincar.</i> ”

Acima, Ana utiliza agora a **habilidade social educativa de Estabelecer limites e disciplina** ao **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis** e **Pedir mudança de comportamento** (Del Prette & Del Prette, 2007) após **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998) relatando à sobrinha uma instrução que deveria controlar seu comportamento de escrever a matéria no caderno, porém que não é incompatível com o comportamento de cantar e, por isso, seu pedido é retomado diversas vezes no decorrer da execução das tarefas escolares. Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003), porém ineficiente, visto que não modificou o comportamento da sobrinha de cantar enquanto faz tarefa, o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-la a corrigir tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 24

Momento 3 de Ana e Bruna

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
• Tia arruma os cadernos da sobrinha na mochila.	• Sobrinha faz desenho no caderno de Artes.	• Tia diz: “ <i>Você ainda não terminou? Quer ajuda?</i> ”, e aproxima-se da mesa olhando o caderno dela.

Neste último momento de filmagem, a tia inicialmente emitiu a habilidade de **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos** ao **Organizar materiais** (Del Prette e Del Prette, 2007) e **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** adequadamente, procedendo de modo mais afetuoso diante do comportamento da sobrinha ao desempenhar sua habilidade social educativa de **Monitorar positivamente** ao **Obter informações** e **Incentivar**, segundo Del Prette e Del Prette (2007), estimulando a sobrinha a finalizar sua tarefa. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal e Não-Verbal Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para a tia e para a sobrinha visando orientá-las sobre as modificações quanto a maior participação ativa da tia e motivá-las na manutenção dessa forma de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

▪ ***Teresinha e Pedro***

Teresinha é uma mãe muito dedicada e amorosa com seus filhos, considerando-se companheira e amiga deles. Mesmo trabalhando fora vários dias por semana e apesar de queixar-se com frequência do escasso apoio que recebe do marido, estuda todas as noites com seu filho caçula, preparando a mesa da cozinha especialmente para isso: disponibiliza todos os materiais que irão usar sobre a mesa limpa e bem iluminada.

Tabela 25

Momento 1 de Teresinha e Pedro

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
• Mãe dita a tarefa para o filho copiar.	• Filho escreve sua tarefa, mas diz que não sabe como escreve uma das palavras.	• Mãe diz: “ <i>Então deixa que eu escrevo essa pra você aqui.</i> ” • Mãe pega o caderno e o lápis para escrever, e escreve.

Na interação selecionada acima, observa-se que Teresinha exerceu a habilidade de **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** (Del Prette et al, 1998), porém de modo a oferecer demasiada ajuda, apresentando, segundo Del Prette e Del Prette (2007) um **déficit na habilidade social educativa de Monitorar positivamente**, por não

Incentivar, e em **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos** sem saber ao certo quando e como **Alterar distância/proximidade** para fornecer auxílio sem impedir que o filho tente fazer sozinho. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal Simples e Fazer pela criança** (Rocha, 2003), o que foi mencionado com a mãe, visando auxiliá-la a alterar seu comportamento diante do filho.

Tabela 26

Momento 2 de Teresinha e Pedro

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> Mãe entra em silêncio na sala, enquanto o filho escreve no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> Filho aponta um trecho de sua tarefa olhando para a mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe diz: <i>“Muito bom querido. Continue assim.”</i>

Acima, Teresinha utiliza agora a **habilidade social educativa de Monitorar positivamente** ao **Incentivar** e **Elogiar** (Del Prette & Del Prette, 2007) após **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998). Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal Positiva** (Rocha, 2003), o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-la a manter tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 27

Momento 3 de Teresinha e Pedro

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> Mãe passa exercícios para o filho estudar para prova. 	<ul style="list-style-type: none"> Filho fica olhando a mãe fazer os exercícios e diz: <i>“Mas esse eu não sei fazer direito ainda.”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Mãe diz: <i>“Não tem problema, filho. Você tá estudando justamente pra aprender a fazer. Qualquer coisa a gente aprende junto. Que tal?”</i>

Neste último momento de filmagem, a mãe inicialmente emitiu a habilidade de **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos** ao **Organizar materiais** (Del Prette e Del Prette, 2007) e **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** adequadamente, procedendo de modo mais independente diante do comportamento do filho ao desempenhar sua habilidade social educativa de **Monitorar positivamente** ao **Incentivar** e **Obter informações**, segundo Del Prette e Del Prette (2007), estimulando o filho a persistir para finalizar sua tarefa. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para a mãe e para o filho visando orientá-los sobre as modificações quanto a permitir maior participação ativa do filho e

motivá-los na manutenção dessa forma de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

▪ ***Berenice e Yago***

Berenice relata ter preocupações com dificuldades emocionais de seu filho, expressas em comportamentos de retraimento, diante dos quais ela não sabe como comportar-se e, muitas vezes, acaba fazendo manutenção do isolamento do filho por se manter igualmente distante, o que é visível durante as tarefas, quando a mãe permanece na cozinha enquanto o filho fica na sala ou no quarto estudando.

Tabela 28

Momento 1 de Berenice e Yago

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Mãe grita de outro cômodo da casa: “<i>Tá fazendo a tarefa?</i>” • Filho escreve o conteúdo da tarefa no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho grita respondendo: “<i>Tô, mãe.</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe fica em silêncio.

Na interação acima, observa-se que Berenice exerceu a habilidade de **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998), porém de modo distante, apresentando, segundo Del Prette e Del Prette (2007) um **déficit na habilidade social educativa de Monitorar positivamente**, por não **Incentivar**, e em **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos** sem saber ao certo quando e como **Alterar distância/proximidade** para fornecer auxílio ao filho. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal de Instrução Coercitiva** (Rocha, 2003), o que foi mencionado com a mãe, visando auxiliá-la a alterar seu comportamento diante do filho.

Tabela 29

Momento 2 de Berenice e Yago

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Mãe grita de outro cômodo da casa: “<i>Tá fazendo a tarefa?</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho se levanta e leva o caderno até a mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz ao filho olhando em seu olho: “<i>Que bom meu filho. Agora é só guardar o caderno e pode sair pra brincar.</i>”

Acima, Berenice utiliza agora a **habilidade social educativa de Monitorar positivamente** ao **Incentivar** e **Estabelece seqüência de atividade (Premack)** (Del Prette & Del Prette, 2007) após **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998) ainda de modo distante. Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal**

Positiva (Rocha, 2003), o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-la a manter e aprimorar tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 30
Momento 3 de Berenice e Yago

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Mãe se aproxima do filho, dizendo: “<i>Tá precisando de ajuda na tarefa?</i>” • Filho escreve o conteúdo da tarefa no caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho diz: “<i>Não, mãe. Obrigada.</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Mãe diz: “<i>Qualquer coisa eu tô aqui do lado. É só chamar, tá?</i>”

Neste último momento de filmagem, a mãe inicialmente emitiu a habilidade de **Monitorar positivamente** ao **Incentivar** e **Obter informações** (Del Prette e Del Prette, 2007) e **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998) adequadamente, procedendo de modo mais próximo fisicamente do filho, estimulando-o a se comunicar com ela durante a tarefa. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para a mãe e para o filho visando orientá-los sobre as modificações quanto a oferecer maior aproximação entre mãe e filho e motivá-los na manutenção dessa forma de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

▪ ***Olavo e André***

A família de André apresenta dificuldades de relacionamento e, em sua opinião, seu irmão mais novo recebe muita atenção mesmo quando está se comportando de modo indesejado, gerando conflitos entre os membros da família. Olavo e Érika procuram ser presentes na vida dos filhos, apesar de terem pouco tempo livre para isso. Portanto, o pai acaba estudando com o André em seu quarto enquanto a mãe brinca com filho caçula na sala.

Tabela 31
Momento 1 de Olavo e André

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Pai pergunta definições de termos que leu no livro de conteúdo da escola do filho. • Filho lê ao pai sobre o que é a tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho responde que sabe, mas não sabe como explicar, e continua a folhear seu caderno a procura dos exercícios da tarefa. • Filho diz: “<i>Não é disso que eu tô falando!</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pai insiste em saber as definições, mesmo não tendo relação com a tarefa solicitada.

Na interação acima, observa-se que Olavo exerceu a habilidade de **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** ao **Especificar desempenhos requeridos da atividade** (Del Prette et al, 1998), porém de modo aversivo ao filho, apresentando, segundo Del Prette e Del Prette (2007) um **déficit na habilidade social educativa de Monitorar positivamente**, por não **Incentivar**, e em **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos** sem saber ao certo quando e como **Alterar distância/proximidade** para fornecer auxílio ao filho quando ele sentir necessidade. Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal de Instrução Coercitiva** (Rocha, 2003), o que foi mencionado com o pai, visando auxiliá-lo a alterar seu comportamento diante do filho.

Tabela 32

Momento 2 de Olavo e André

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Pai, sentado a frente do filho, folheia o livro de conteúdo da escola do filho. • Filho, sentado na cama de seu quarto, tem seu caderno em seu colo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho lê ao pai o que a tarefa lhe pede para ser feito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pai diz: “<i>Você precisa fazer um plano de estudos.</i>”

Acima, Olavo utiliza novamente a **habilidade de Explicitar/organizar condições para execução da atividade** ao **Especificar desempenhos requeridos da atividade** (Del Prette et al, 1998), porém de forma mais amena. O pai demonstra a **habilidade social educativa de Estabelecer limites e disciplina** ao **Descrever/justificar comportamentos desejáveis** (Del Prette & Del Prette, 2007). Neste sentido, essa situação foi considerada uma **Interação Verbal Positiva** (Rocha, 2003), o que lhe foi mostrado quando assistiu seu vídeo, de modo a motivá-lo a manter e aprimorar tal comportamento em situações semelhantes no futuro.

Tabela 33

Momento 3 de Olavo e André

Situação antecedente	Comportamento do filho	Comportamento da mãe
<ul style="list-style-type: none"> • Pai pergunta o que o filho vai estudar. • Filho lê ao pai sobre do que é a prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filho começa a procurar a matéria no caderno, folheando-o. • Filho diz: “<i>Nesse assunto eu tô meio fraco.</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pai oferece ajuda pra explicar o assunto, indo em direção à uma estante com livros e pegando um dos livros para ler ao filho.

Neste último momento de filmagem, o pai inicialmente emitiu a habilidade de **Monitorar positivamente ao Obter informações** (Del Prette e Del Prette, 2007) e **Supervisionar a execução da atividade** (Del Prette et al, 1998) adequadamente, procedendo posteriormente para **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos ao Organizar materiais** (Del Prette e Del Prette, 2007) e **Explicitar/organizar condições para execução da atividade** (Del Prette et al, 1998). Portanto, tal situação foi considerada como sendo uma **Interação Verbal de Instrução Positiva** (Rocha, 2003).

Ambas interações aqui ilustradas foram apresentadas para o pai e para o filho visando orientá-los sobre as modificações quanto a oferecer instruções de forma agradável e reforçadora ao filho e motivá-los na manutenção dessa forma de relacionamento durante a execução das tarefas escolares.

Os resultados obtidos por meio desse procedimento revelam que, nas situações de interação positiva durante a execução das tarefas escolares em casa o comportamento mais freqüente foi o de Prestar Atenção, no caso dos filhos, e Ajudar, no caso dos pais. Já nas interações negativas, o comportamento que os pais ainda apresentam déficits na forma de emitir foram relacionados com Reconhecer o Esforço e a Dificuldade dos filhos diante das tarefas escolares deles.

Foi possível verificar mudanças da primeira para a segunda e para a terceira avaliação que podem ser consideradas indicadoras da efetividade da intervenção, embora afirmações mais seguras sejam prematuras porque esta forma de avaliação teve como objetivo levar os pais a aumentarem seu automonitoramento contextualizando suas ações em termos situacionais e funcionais, não tendo como objetivo mensurar a freqüência desses comportamentos. O aparecimento dessas classes e subclasses indicam importantes aquisições na direção dos objetivos do programa, que se propôs a enfatizar, dentre outras habilidades, a habilidade de estruturar a atividade de tarefa de casa de modo a facilitar que ocorressem interações positivas entre os pais e os filhos, maior envolvimento dos pais e dos filhos durante as tarefas e maior controle dos pais sobre a participação e aprendizagem dos filhos ao recorrer à prática das habilidades sociais educativas aprendidas durante o programa de treinamento.

e.2. Filmagem dirigida à situação de jogo com o filho

Os pais se surpreenderam ao assistirem a si próprios na filmagem do jogo, mesmo desconsiderando o caráter ligeiramente constrangedor do vídeo *feedback* para algumas pessoas. Os pais relataram que não haviam percebido durante a gravação que a forma que interagiram com seus filhos estava sendo adequada ou inadequada, o que puderam constatar

durante a exibição do filme. Abaixo, encontram-se as auto-avaliações dos pais diante desse vídeo *feedback*.

Tabela 34

Categoria 1: Postura na análise da filmagem do jogo

Habilidades Sociais	Categorias (Grossi, 2003)	Auto-avaliação dos pais
componentes não-verbais (contato visual, sorriso, proximidade, toque, gestualidade etc.)	Categoria 1: Postura	<i>“conversar olhando no olho”</i> (Teresinha)
escutar atentivamente		<i>“ouvir/aceitar pedido do filho”</i> (Sílvia) <i>“ouvir as diferenças respeitando o outro”</i> (Olavo)
observar acuradamente		<i>“perceber baixa tolerância à frustração do filho”</i> (Sílvia) <i>“identificação de afinidade ente mãe-filho, pois houveram muitos acertos”</i> (Teresinha)
flexibilidade e coerência	1. Utilizar tom de voz apropriado	<i>“habilidade de ouvir e falar com calma”</i> (Olavo)
	2. Utilizar linguagem apropriada	<i>“Falta conseguir dar o direito de mudar de idéia, refazer, falta ser flexível nas interações”</i> (Sílvia)
	3. utilizar expressão fácil apropriada	

No quadro acima, foram organizadas as interações não-verbais identificadas e mencionadas pelos pais ao assistirem à exibição de seus próprios filmes. Em se tratando de habilidades sociais sutis, os componentes não-verbais são muitas vezes não avaliados pelas pessoas como sendo habilidades relevantes, o que justifica a pequena parcela dos pais que as identificaram em seus repertórios comportamentais.

Na tabela a seguir, estão exibidas as habilidades sociais consideradas popularmente como “positivas”, ou seja, socialmente aceitas e desejáveis, por não gerarem confronto com os interlocutores, muito pelo contrário, expressam sentimentos agradáveis e motivadores. São as habilidades sociais de comunicação, civilidade, empáticas, de expressão de sentimento positivo, e as habilidades sociais educativas de monitorar positivamente, sendo que os pais citaram itens em maior número nas habilidades sociais de expressão de sentimento positivo e na categoria demonstrar entusiasmo. Essa categoria, apesar de não ser considerada como habilidade social pela literatura da área, pode ser entendida como sendo um componente verbal ou não-verbal que enriquece e intensifica a expressão dos sentimentos positivos.

Interessante notar como de modo geral todos os participantes relataram apresentar tais habilidades, o que provavelmente pode ter ocorrido devido ao fato de ser mais reforçador

identificar em si mesmo aspectos considerados positivos pela comunidade ouvinte, do que identificar déficits ou mesmo aspectos negativos aos interlocutores. De qualquer forma, pôde-se notar o quanto os pais foram capazes de assimilar e identificar essas habilidades que são importantes para sua interação com os filhos, o que pode refletir positivamente em seu desempenho comportamental no dia-a-dia da família, causando um aumento em seu repertório habilidoso por avaliar tais habilidades como necessárias e presentes.

Por outro lado, duas verbalizações dos pais nessa categoria referiram-se a déficits em suas habilidades, quanto às habilidades sociais de civilidade (Olavo) e quanto às habilidades sociais de expressão de sentimentos positivos (Berenice), fato visto como pertinente por ser indício da presença de auto-crítica e automonitoramento, habilidade cujo desenvolvimento foi o objetivo deste tipo de filmagem.

Tabela 35

Categoria 2: Reforçamento na análise da filmagem do jogo

Habilidades Sociais	Categorias	Auto-avaliação dos pais	
Habilidade Social educativa de Monitorar positivamente: Manifestar atenção a relato; Obter informações; Expressar concordância; Apresentar <i>feedback</i> positivo; Elogiar; Incentivar; Demonstrar empatia; Remover evento aversivo; Estabelece seqüência de atividade (Premack); Expressar discordância/reprovação; Promover a auto-avaliação.	Categoria 2: Reforçamento	<i>“monitorar positivamente com reações positivas e paciência ao falar com a filha” (Cátia)</i>	
	incentivar	<i>“incentivá-lo a participar” (Renata)</i>	
	elogiar	<i>“elogiar” (Cátia)</i>	
	dar atenção	<i>“prestar atenção quando ela lê” (Ana)</i>	
	dar autonomia	<i>“deixar ela fazer sozinha” (Ana)</i>	
	manter contato físico		<i>“manter contato visual nas conversas” (Olavo)</i>
			<i>“manter proximidade física nas interações” (Olavo)</i>
	concentrar-se nas habilidades	<i>“dar valor aos acertos dele, e não aos erros” (Renata)</i>	
	demonstrar entusiasmo		<i>“dar risada juntos/ brincar” (Sílvia)</i>
			<i>“brincar, rir, se divertir juntos” (Berenice)</i>
			<i>“rir, divertir durante o jogo, mesmo quando erra” (Teresinha)</i>
			<i>“divertir, rir juntas” (Cátia)</i> <i>“rir, brincar” (Olavo)</i>
	utilizar reforço diferencial	<i>“quando ela distrai, eu finjo que nem vejo, pra ela perceber que quero que ela jogue” (Ana)</i>	
utilizar reforço natural	<i>“ficar feliz quando acerta fez ele gostar mais do jogo” (Renata)</i>		
habilidades sociais de comunicação: fazer e responder perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar <i>feedback</i> ; iniciar, manter e encerrar conversação	conversar/tratar como pessoas/amigo	<i>“melhorar déficit de habilidades de civilidade: pegar objetos (cartas) sem pedir ‘licença’” (Olavo)</i> <i>“falta ensinar o filho a receber,</i>	

habilidades sociais de civilidade: dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se	<i>retribuir e expressar sentimentos positivos, carinhos</i> [o filho limpou o beijo da mãe, dizendo que não gosta de beijo:] <i>“vai ficar a marca do batom”, “às vezes, até ele é meio frio”</i> (Berenice)
habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizade; expressar solidariedade; cultivar o amor	<i>“expressar sentimentos positivos e monitorar positivamente ao falar com carinho, sem criticar, apenas explicando”</i> (Teresinha)
habilidades sociais empáticas: parafrasear; refletir sentimentos; expressar apoio	<i>“expressar sentimentos positivos, carinho”</i> (Cátia) <i>“demonstrar solidariedade”</i> (Cátia) <i>“habilidade de expressar sentimentos positivos, carinho”</i> (Olavo)

Outra habilidade social muito citada pelos pais foi a habilidade social educativa de estabelecer limites e disciplina. Os pais reconhecem facilmente sua atuação diante de um comportamento inadequado de seus filhos, isso porque incomoda, ou mesmo envergonha revê-lo, sendo que alguns pais chegaram até verbalizar isso enquanto assistiam às imagens. Tal habilidade já havia sido tema dos encontros anteriores à filmagem, fato que também pode ter facilitado sua identificação.

Sendo habilidades importantes no manejo de comportamentos indesejáveis, o que se estende aos comportamentos de estudar inadequados, os pais relataram utilizá-las para ser possível aprender o jogo e jogá-lo corretamente, pois esse foi o objetivo da atividade informado aos pais antes de ser iniciada a filmagem. A maioria dos pais identificaram de modo mais descritivo suas habilidades, incluindo exemplos (Cátia, Ana, Berenice, Renata, Teresinha), porém alguns (Olavo, Sílvia) foram mais teóricos em suas falas, levando a pesquisadora a questioná-los, durante a exibição da imagem, sobre qual comportamento estavam se referindo especificamente, mas, apesar disso, os pais se explicaram apenas mencionando “impor limites à indisciplina”, por exemplo. Como o objetivo desse instrumento é o automonitoramento dos pais, tal situação foi entendida como sendo a forma desses pais compreenderem o conceito e de auto-avaliarem sobre o mesmo, visto que são termos banalizados na mídia (“dar limites”) que, talvez justamente por esse motivo, lhes pareçam tão óbvio seu entendimento.

Tabela 36

Categoria 3: manejo de Inadequado na análise da filmagem do jogo

Habilidades Sociais	Categorias	Auto-avaliação dos pais
Habilidade Social educativa de Estabelecer limites e disciplina:	Categoria 3: Manejo de Inadequado	
Descrever/justificar comportamentos desejáveis;	4. observar para antecipar conduta inadequada	<i>“Ficar olhando pra não deixar ela sair da sala” (Ana)</i>
Descrever/justificar comportamentos indesejáveis;	5. redirecionar comportamento	<i>“pedir mudança de comportamento ao filho” (Sílvia)</i> <i>“pedindo mudança de comportamento” (Olavo)</i>
Negociar regras;	6. utilizar a extinção	<i>“Não falar com ele quando ele fala palavrões” (Berenice)</i>
Chamar atenção para normas pré-estabelecidas;	7. estabelecer contato de contingências	<i>“Fiz ele perceber que ele já ta grande pra eu pegar ele no colo” (Renata)</i>
Pedir mudança de comportamento;	8. estabelecer limites	<i>“estabelecer limites, lembrando o que realmente acontece em casa não é bem igual a alternativa da resposta que foi escolhida no jogo” (Teresinha)</i> <i>“estabelecer limites: “isso aqui já ta tão difícil e você fica falando de outro assunto” (Cátia)</i> <i>“estabelecer limites lembrando regras” (Olavo)</i>
Interromper comportamento		

As habilidades a seguir apresentadas referem-se àquelas propriamente relacionadas à situação de aprendizagem, como habilidades sociais do trabalho, habilidades sociais educativas de estabelecer contextos interativos potencialmente educativos e de transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, e também habilidades para melhorar as interações sociais entre as pessoas, como habilidades sociais assertivas e de enfrentamento.

Quanto às habilidades assertivas e de enfrentamento, por serem habilidades que exigem maior auto-conhecimento e autocontrole foram ensinadas mais no final do programa, portanto os pais ainda não haviam entrado em contato com essa teoria, apenas dois pais referiram-se a elas, e mesmo assim de modo sutil, porém adequado.

Em relação às habilidades voltadas para o favorecimento da aprendizagem, apresentadas na tabela a seguir, nota-se novamente que todos os pais citaram-nas, sendo que apenas uma participante referiu-se a algum déficit nesta habilidade (Berenice). Visto que o objetivo do treinamento de pais de crianças com queixas escolares foi justamente o de capacitá-los para auxiliar na aprendizagem dos filhos, tal constatação levou a pesquisadora a avaliar esse procedimento como sendo muito rico em fornecer informações a cerca das percepções dos pais sobre eles mesmos, possibilitando ganhos para o repertório comportamental de modo mais eficiente ao utilizar o vídeo *feedback* como estratégia.

Tabela 37

Categoria 4: Favorecimento da Aprendizagem na análise da filmagem do jogo

Habilidades Sociais	Categorias	Auto-avaliação dos pais
habilidades sociais assertivas e de enfrentamento (direito e cidadania): manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relacionamento afetivo; encerrar relacionamento; expressar sentimento negativo/desagrado; lidar com críticas	Categoria 4: Favorecimento da Aprendizagem	
	9. manter-se relaxado	“saber ouvir os argumentos discordantes” (Teresinha) “aprendi a não falar brava com ele à toa” (Renata)
habilidades sociais de trabalho: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos	10. persistir nas instruções	“buscar/dar instrução ao filho” (Sílvia) “dar dicas para direcionar a resposta do filho” (Sílvia) “persistir para aprender” (Cátia)
Habilidade Social educativa de Transmitir ou expor conteúdos sobre Habilidades Sociais: Fazer perguntas de sondagem ou desafio; Parafrasear; Apresentar objetivos; Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência; Apresentar informação; Apresentar modelo; Resumir comportamentos emitidos; Explorar recurso lúdico-educativo; Apresentar instruções; Apresentar dicas; Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema.	11. aproveitar as situações	“proveitei pra deixa-lo treinar a leitura” (Renata)
	12. assegurar-se da atenção	“quando eu ia ler, pedia pra ela olhar pra mim” (Ana)
	13. utilizar ajuda graduada para independência	“gerar independência no filho” (Sílvia)
	• Independente	“perceber sentimentos de responsabilidade, confiança e autonomia no filho” (Sílvia)
	• Contextualização	
	• Indicação gestual	“apontava pra ela colocar o peão no lugar certo” (Ana)
	• Demonstração	“ler em voz alta seria melhor para motivar o filho a participar e entender o jogo” (Berenice) “explicar e ler as regras, em voz alta para tirar as dúvidas” (Teresinha) “ler em voz alta as regras poderia facilitar o entendimento das regras pela filha” (Cátia) “ler regras explicando em voz alta” (Olavo)
	• Ajuda verbal ou comando verbal	“oferecer ajuda ao filho” (Sílvia) “faltou convidar o filho para ler” (Berenice) “explicar o jogo, tentando ambos entender o jogo” (Berenice)
	• Seguir de perto	
	• Ajuda física parcial	
	• Ajuda física total	

e.3. **Filmagens do grupo participando durante os encontros**

Os relatos dos pais referentes a percepções quanto à melhora de seus filhos e a auto-relatos avaliando suas próprias mudanças comportamentais estão abaixo apresentados em categorias, organizadas de acordo com Rocha e Brandão (2001):

- **Pais falam sobre os filhos:**

Primeiramente, permitir aos participantes falar sobre os filhos foi o procedimento adotado por três razões primordiais: (1) os pais procuraram ajuda para o filho; (2) falar sobre os filhos poderia ser menos aversivo que falar sobre si mesmo; e (3) os pais geralmente atribuem a problemática da criança a características intrínsecas a mesma, conforme abaixo:

“Ciúmes da irmã.” (Ana)

“Não dá valor ao que tem em casa.” (Berenice)

Observou-se uma alta frequência de comportamento verbal relacionado ao comportamento dos filhos. O teor destas verbalizações refere-se a comportamentos com os quais, na maioria das vezes, os pais não sabem como lidar ou já lidaram de forma a não produzir qualquer tipo de alteração.

De forma geral, as queixas apresentadas pelos pais envolveram características individuais da criança que contribuem para o baixo rendimento escolar e ainda problemas de relacionamento criança-criança, criança-irmão, criança-pais.

Além de relatar a queixa foi solicitada aos pais a verbalização das possíveis causas do problema. Este tipo de verbalização permite ao terapeuta observar como os pais concebem a problemática de seu filho e como avaliam os fatores relacionados ao problema. São relatos predominantemente caracterizados por justificativa/atribuições do problema a variáveis que algumas vezes são alheias aos comportamentos deles, como:

“Desadaptação na escola por causa da sua idade.” (Teresinha)

“Gosta de ser chamada sua atenção pelos professores.” (Renata)

Mas também aparecem, em menor escala, as atribuições relacionadas ao comportamento dos pais:

“Os problemas dos filhos é sempre a mãe.” (Sílvia)

“Relacionamento conjugal tumultuado afeta as crianças.” (Érika e Olavo)

“Eu não sei lidar com os problemas da minha filha.” (Cátia)

Os comportamentos diretamente relacionados com os filhos foram subdivididos em comportamentos adequados e comportamentos inadequados para melhor visualização:

Tabela 38

Categorias de comportamentos adequados relatados pelos pais no grupo

Organização	Cumprimento de obrigações	Responsabilidade
“Deixar cama arrumada” (Ana)	“Fazer a tarefa escolar” (Olavo e Érica; Sílvia; Ana)	“Acordar cedo sem reclamar” (Sílvia)
“Não deixar as coisas fora do lugar” (Sílvia)	“Dormir no horário estipulado” (Ana)	“Ajudar nas tarefas de casa” (Berenice)
“Organizar com seus objetos pessoais” (Berenice, Renata)	“Fazer leitura” (Ana)	“Ter responsabilidade” (Olavo e Érica)
“Arrumar o quarto” (Olavo e Érica)	“Tomar banho no horário” (Olavo e Érica; Berenice; Cátia)	“Ir à igreja” (Sílvia; Berenice)
	“Escovar os dentes” (Cátia)	“Cuidar da higiene pessoal” (Berenice)
	“Cumprir obrigações” (Renata)	“Estudar” (Cátia; Berenice)
	“Fazer todas as atividades em sala de aula” (Cátia)	
	“Varrer quintal” (Cátia)	

Tabela 39

Categorias de comportamentos inadequados relatados pelos pais no grupo

Hábitos de Higiene	Reações Anti-sociais	Desorganização	Lazer	Expressão de sentimentos negativos
“Deixar roupa suja no banheiro” (Ana)	“Brigar com a irmã” (Ana; Sílvia)	“Fazer tarefa em qualquer lugar” (Berenice)		
“Não jogar no cesto a roupa suja” (Berenice)	“Brigar em casa” (Renata)	“Não cumprir horários” (Sílvia)	“Jogar vídeo game” (Sílvia)	“Ter ciúmes” (Cátia)
	“Responder, falar alto” (Ana)	“Não chegar na hora que combina” (Olavo e Érica)	“Não acompanhar a mãe” (Sílvia)	“Chorar” (Cátia)
	“Perturbar o irmão, ser irritante” (Olavo e Érica)	“Fazer tarefa escolar fora do horário” (Renata)		
	“Mentir” (Cátia; Teresinha)	“Ir ao banheiro sem levar a roupa” (Olavo e Érica)		

Observa-se que essas verbalizações são fatores relativamente aceitáveis na determinação de comportamento, sem, no entanto, ser precedida de uma análise mais exaustiva, que considere as contingências ambientais da vida da criança e que contribuam na aquisição de tais comportamentos. Entretanto, proporciona ao grupo uma amostra de um tipo de análise causal que passou a ser freqüente durante o processo grupal. São verbalizações que dão oportunidade ao início do processo de modelagem do comportamento verbal relacionado

ao falar sobre si mesmo e sobre a importância de seu comportamento na interação com os filhos.

▪ **Pais falam das interações:**

A ênfase exaustiva dos pais no comportamento da criança leva a discursos longos e com muitas justificativas. Em contrapartida, o falar sobre si mesmo é caracterizado por discursos curtos e poucas justificativas. Portanto, sabendo que o processo de diminuir verbalizações sobre os filhos e aumentar verbalizações sobre o comportamento dos pais não se dá de uma forma repentina, o procedimento foi o de reconhecer a influência recíproca e interdependente que há entre pais e filhos. Com isso, não há uma ruptura abrupta na concepção dos pais a respeito da problemática da criança, portanto podendo proporcionar uma contingência menos aversiva aos pais para falarem sobre si mesmo, e, mais do que isso, ainda há uma complementação da análise.

Utilizando estratégias evocadoras, como o *role-playing* e as vivências, essas verbalizações foram estimuladas a ocorrerem visto que incentivam o comportamento de auto-observação dos pais e auxiliam na intervenção junto ao relacionamento pais-filho. Foi possível observar os próprios membros do grupo questionando seus sentimentos em menor escala, sendo que a probabilidade destes questionamentos ocorrerem é aumentada quando é solicitado aos membros do grupo dirigir comentários e narrações aos outros membros não somente ao terapeuta, o que ocorreu em momentos de vivências e *role-playing*. Com isso, diminuiu a participação do terapeuta e aumentou a interação verbal do grupo, aumentando assim, a probabilidade dos pais falarem sobre eles mesmos.

Os relatos foram organizados em categorias e subcategorias a partir da literatura (Deshler & Schumacher 1986 apud Neves, 1996; Swanson 1989 apud Neves, 1996), dependendo de sua função:

1. Exigir o envolvimento da criança: *“Tem criança que se concentra melhor e tem criança que não, mas tem assuntos que faz com que a criança se motive a ficar na escola, a querer crescer, aprender e até a partilhar esse conhecimento.”* (Sílvia)
2. Identificar e ensinar os pré-requisitos: *“Nosso filho melhorou muito seu rendimento e desempenho na escola, pois escuto mais e procuro colocar em prática estratégias, conhecimentos que aprendi há muito tempo, e me empenho nas atividades e dou alguns conselhos de como estudar.”* (Berenice)
3. Reconhecer e recompensar o esforço da criança: *“Quando ele chega e conta como foi a aula, elogio-o, digo que estou feliz porque acho que o incentiva.”* (Renata)

4. Aprender a estratégia: “*Eu sei que eu tava assim tranqüila, eu tava fazendo o serviço de casa normalmente, mas aí ele me chamou: ‘– Mãe! Você pode vir dar uma olhadinha [na tarefa]?’ Daí eu falei: ‘– Lê então.’ Eu faço ele ler que daí é uma forma também de eu ver que ele tá ligado, tá interado ali, porque não adianta eu ler. Então, ele leu, que é uma coisa que ele não fazia, não tinha facilidade, ele sabe ler mas não gostava. Leu, daí eu falei: ‘– Ah. Lê de novo, porque acho que eu não entendi.’ Mas eu não falei que tava errado, eu falei: ‘– Lê de novo, porque eu não entendi.’, mas porque ele tava errado e eu queria que ele visse que tinha outra resposta. Assim foi, a segunda, a terceira, e aquilo foi subindo e eu perguntei: ‘– Quantas faltam? A gente vai buscar sua irmã. Falta muito?’ ‘– Não, mãe. Falta uma só.’ Isso em 35 minutos, mais ou menos. Rápido e assim sem forçar, sem xingar, sem brigar. Não foi irritante, não foi desgastante.” (Sílvia)*

5. Pedir o domínio de estratégias: “*Este período foi mais tranqüilo, pois não teve a cobrança da escola (tarefa e seu desempenho), por isso houve uma melhora, está mais calmo e ajudou bastante em casa, tudo sem pedir.” (Teresinha)*

6. Instrução integrada: “*Acho que fico muito tempo fora de casa, por isso, não fico todo tempo perto dele para lhe chamar a atenção, fico chateada com isso, pois acho que não estou sabendo educá-lo.” (Érica)*

7. Dar explicações diretas: “*Explicando quantas vezes for possível, sempre que sinto sua dificuldade, porque ele precisa aprender.” (Renata)*

8. Promover a generalização: “*Diz pra mim que acertou tudo em matemática e que em português teve alguns erros (ortografia). A professora elogiou e disse que é uma menina muito sorridente. E ela [, a professora,] me conta todos os dias como ela está na escola.” (Ana)*

9. Encorajar a adaptação e o desenvolvimento: “*Minha filha tem dificuldades, mas eu sei também das potencialidades dela. Eu incentivo ela a fazer as coisas que sabe do jeito dela, a tentar fazer sozinha, pois eu sei que ela sabe se virar.” (Cátia)*

▪ **Pais falam sobre si mesmos:**

O falar de si mesmo não implica em falar de si somente enquanto adulto/pai, implica também em uma oportunidade que se dá aos pais de observarem-se enquanto criança e seus encobertos decorrentes destas interações passadas, como filhos. Alguns tipos de interações e sentimentos foram relatados.

“*Apanhei muito, às vezes a gente apanhava e nem sabia porquê.” (Cátia)*

“*As palavras agressivas ouvidas na infância marcam muito.” (Érika)*

“Tive que trabalhar desde muito cedo, nem sei o que é ser criança.” (Olavo)

“Minha irmã e eu aprontávamos e brigávamos muito, e eu apanhava dela, mas não podia contar pra minha mãe nem pro meu pai senão apanhava mais ainda.” (Ana)

“Minha infância foi sofrida, meu pai bebia, minha trabalhava fora e a gente ficava largado.” (Renata)

“Meu filho não sabe o que é dar duro como eu dava na minha época.” (Berenice)

“Na minha época as coisas eram diferentes e por isso quero ser melhor com meu filho, pois não quero que ele passe o que eu passei.” (Teresinha)

“Minha família era muito humilde, não esse negócio de comprar brinquedo e ganhar presente, tudo que ganhávamos era usado e não podíamos reclamar, pois já era luxo.” (Sílvia)

A oportunidade dada aos pais de descreverem seus sentimentos como pais e como filhos de seus pais favorece criar empatia em relação ao filho, ajuda a compreender porque os filhos reagem de forma contrária ao que os pais esperam, proporciona uma aproximação maior da condição de filho favorecendo melhor entendimento do controle e poder que mantém com suas crianças. Para proporcionar este entendimento/aceitação empática, as estratégias adotadas tiveram que ser flexíveis em relação às exigências de exposição verbal das recordações da infância.

Um outro aspecto observado nesta categoria diz respeito a verbalizações de encobertos (sentimentos e pensamentos) atuais, que interessantemente foram comumente relatados usando a terceira pessoa do plural de forma a referir-se a todos os pais do grupo:

“A responsabilidade de criar e educar os filhos é nossa, e isso tem um peso que preocupa.” (Cátia)

“É a nossa família. Precisamos passar o melhor de nós para não sofreremos e não fazermos eles sofrerem.” (Ana)

“Cada um de nós tem a família que merecemos, colhemos o que plantamos.” (Olavo)

“É difícil pra nós como mãe educar nos dias de hoje.” (Renata)

“Depois da separação fica mais difícil pra qualquer um, até porque nós todos temos sentimentos.” (Sílvia)

“Criar nossos filhos, cuidar da casa, trabalhar fora e não ter apoio dos maridos é muito duro.” (Berenice)

“As filhas são companhias pra nós na hora do aperto e a gente é delas.” (Teresinha)

A contextualização verbal dos pais como “nós”, se por um lado oferece uma oportunidade de reflexão tanto do próprio comportamento como do comportamento dos

demais membros do grupo, por outro lado, constitui-se uma forma verbal genérica que foi observada pelo próprio grupo que estimulou o falar de si. Após sinalizações feitas pelos membros do grupo e pela terapeuta sobre este aspecto genérico, houve demonstração de uma certa facilidade em retomar verbalizações mais pessoais.

“Hoje eu estava tão angustiada que foi bom eu ter vindo, eu tava precisando ouvir isso.” (Renata)

“Fez muito bem pra mim esse relaxamento, me aliviou das preocupações, lembrei de coisas que sentia saudade.” (Ana)

“Estar separada é muito solitário pra mim, pois não tenho com quem contar.” (Sílvia)

“Meu filho me deixa muito tensa quando ele fica desse jeito quieto, e eu fico sofrendo com isso.” (Berenice)

“Eu já passei por maus bucados com meus problemas e agora eu estou aprendendo a falar sobre eles sem me constranger.” (Olavo)

“Eu estou sofrendo muito com essa história da minha filha, já nem sei que caminho escolher.” (Cátia)

“Melhorei muito meu jeito de ser com eles, e isso me fez muito melhor.” (Érika)

“Meu marido não me ajuda, eu já me importei muito com isso, mas hoje em dia sei lidar melhor com a vida.” (Teresinha)

Apontar apenas para o comportamento dos pais e sua interações com os filhos não se constitui a única meta do processo de análise dessas filmagens. Outras relações causais decorrentes de outros contextos sociais que a criança frequenta são assinaladas com menor frequência, demonstrando a importância da contextualização da vida da criança/filho.

- **Pais estabelecem novas contingências:**

As avaliações das interações vividas no dia-a-dia com os filhos começaram a surgir no discurso do grupo, ou seja, os pais traziam para os encontros o relato da situação e os sentimentos decorrentes destas interações, referentes a críticas e sugestões:

“Aqui [referindo-se ao Brasil] meu filho teve pouco ou nenhum apoio da escola pra resolver suas dificuldades. Nos Estados Unidos é diferente, pois o governo incentiva a educação da criança.” (Olavo)

“Atualmente, do jeito que ta, tem muito desinteresse, muito, muito, tanto por parte da criança quanto por parte do professor. Coloca ele pra estudar história, é complicado. Daí o que acontece? Você põe ele pra estudar, ele estuda má lê má, porque não consegue decorar, porque não tem aquela vontade, não é um assunto que lhe interessa. Chegou na escola: “ – Hoje não vai ter prova!” Isso desmonta! Você vai na escola brigar, vai lá brigar com a

professora? Eu fiquei sem resposta. Ela foi na escola mas não deu prova e deu aula e isso só desmotiva a criança.” (Silvia)

“Neste caso a gente fica a mercê da atitude escolar da professora, porque a gente não pode tomar uma atitude perante a ela porque a gente não tem aparato porque se você vai conversar, dar uma idéia eles dizem: “ – Não, você está equivocado!””. (Olavo)

“Eu to passando um dilema com minha filha lá na escola, porque ela tem dificuldade mesmo, outro dia eu até trouxe o pedido do exame que ela terá que fazer de DNA (...), é Síndrome do X Frágil, que seria um retardamento leve. Só que até na escola ela foi tratada como ‘levada’, que não presta atenção, e até hoje é. Na última reunião, a pedagoga me chamou para conversar e dispensou ela da aula. Eu falei: ‘ – Eu não vou assinar isso!’ Ela disse: ‘ – Você tem que assinar porque a escola decidiu.’ ‘ – E a minha filha, o que ela pode decidir? E eu, como mãe da minha filha, o que eu decido? Vocês estão aqui por causa da minha filha, senão não teria profissionais como vocês, e como eu que cuido de crianças também.’ Só que eu não assinei o papel, gente, porque minha filha precisa desse atendimento, só que o Laboratório [de Aprendizagem] dispensou ela assim, sabe? Ela falou que ela não tem nada, que a dificuldade dela é emocional e tal. Então, eu falei assim, tirei o documento, todo o papel, e falei: ‘ – Olha aqui, como é que você pode diagnosticar se você não é médica?! A minha filha tem algo. Vocês julgam.” (Cátia)

“Dentro dos portões da escola tem regras e normas que devem ser seguidas. Mas a partir do momento que você olha e vê, identifica que a criança tem algum problema pra aprender e exige um cuidado a mais do professor, não custa nada dar uma atenção especial.” (Teresinha)

Esses relatos foram incentivados com o objetivo de modelar análises funcionais destas interações. Juntamente com as verbalizações onde há demonstrações que os pais estão estabelecendo novas contingências, observa-se a análise de contingências feitas pelos outros membros do grupo, havendo até cobranças do grupo para que alguns pais percebam a necessidade de estabelecer novas contingências.

Como fase conclusiva do processo terapêutico, os pais relatam perceber as mudanças na forma de agir com os filhos e as conseqüências geradas, o que foi analisado no item “análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos pais”.

e.4. Classificação e análise das tarefas de casa dos pais

As tarefas de casa realizadas pelos pais foram classificadas e analisadas por meio dos auto-relatos escritos por eles nas “TIC-TAC-TOC”, mais especificamente nas Tarefas de Observação em Casa – “TOC”. A decisão em avaliá-las foi embasada nas recomendações feitas por diversos autores da área de habilidades sociais (Argyle, 1984; McFall, 1982; Ogilvy, 1994; Scott, Himadi & Keane, 1983) para melhorar a efetividade dos programas de THS, com a proposta de análise de tarefas para identificação dos componentes sociais específicos, dos generalizáveis para diferentes desempenhos, interlocutores e contextos, e a manutenção dos efeitos do programa de treinamento.

Para verificar evolução da identificação das habilidades sociais pelos pais no decorrer do programa, as tarefas foram organizadas de modo a permitir comparações entre elas nos diferentes momentos do grupo (inicial, intermediário e final). Portanto, a seguir serão analisadas as “TOC” entregues aos pais nos 2º e 3º encontros, nos 7º e 9º encontros, e no 12º encontro, e discutidas sempre nos encontros seguintes.

Momentos iniciais das Tarefas “TOC”

No 2º encontro, foram entregues aos pais as “TIC-TAC-TOC 1”, discutidas no 3º encontro, contendo auto-relatos dos pais sobre as seguintes informações organizadas nas categorias abaixo:

Tabela 40

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 1: comportamentos adequados dos filhos

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
Organização	“deixar cama arrumada” (Ana, Teresinha)	“Dar exemplo e modelo” (Renata, Teresinha, Sílvia)
	“não deixar as coisas fora do lugar” (Sílvia) “organizar com seus objetos pessoais” (Berenice, Renata)	“Elogiar” (Renata, Berenice, Teresinha, Ana)
Cumprimento de obrigações	“dormir no horário estipulado” (Ana)	“Conversar” (Renata, Ana, Cátia, Olavo e Érika)
	“fazer leitura” (Ana) “tomar banho no horário” (Olavo e Érica; Berenice; Cátia)	
	“escovar os dentes” (Cátia, Teresinha)	“Agradecer” (Teresinha, Renata, Berenice)
	“fazer tarefa escolar” (Ana, Olavo e Érica, Sílvia) “cumprir obrigações” (Renata) “fazer todas as atividades em sala de aula” (Cátia)	
Responsabilidade	“acordar cedo sem reclamar” (Sílvia, Teresinha)	“Incentivar” (Berenice, Teresinha, Sílvia)
	“ter responsabilidade” (Olavo e Érica)	“Elogiar”
	“ir à igreja” (Sílvia, Berenice)	(Érica e Olavo, Berenice)

Diante das categorias encontradas a partir dos comportamentos adequados dos filhos citados pelos pais, os pais relataram emitir comportamentos reforçadores coerentes com os comportamentos que desejam fortalecer no repertório de seus filhos, demonstrando a aplicação do conceito ensinado durante o 2º encontro.

Na tabela abaixo, foram apresentadas categorias encontradas a partir dos comportamentos inadequados dos filhos citados pelos pais.

Tabela 41

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 1: comportamentos inadequados dos filhos

Categorias dos filhos	Categorias dos pais	
Hábitos de Higiene	“deixar roupa suja no banheiro” Ana) “Não jogar no cesto a roupa suja” (Berenice)	“Brigar” (Ana, Berenice)
Reações Anti-sociais	“brigar” (Ana, Renata, Sílvia) “responder, falar alto” (Ana) “perturbar o irmão, ser ‘irritante’” (Olavo e Érica) “mentir” (Cátia, Teresinha)	“Conversar” (Cátia, Ana, Berenice, Renata) “Chamar atenção” (Teresinha, Érica e Olavo, Sílvia)
Desorganização	“fazer tarefa em qualquer lugar” (Berenice) “não cumprir horários” (Sílvia; Olavo e Érica) “fazer tarefa escolar fora do horário” (Renata) “ir ao banheiro sem a roupa” (Olavo e Érica)	“Brigar” (Renata, Berenice) “Ficar bravo(a)” (Renata, Érica e Olavo, Sílvia)
Lazer	“jogar vídeo game” (Sílvia) “não acompanhar a mãe” (Sílvia)	“Conversar” (Sílvia)
Expressão de sentimentos negativos	“ter ciúmes” (Cátia) “chorar” (Cátia)	“Pedir que pare” (Cátia)

Diante de tais categorias de comportamentos inadequados citadas, os pais mencionaram reações que podem ser divididas em habilidosas e não habilidosas, segundo Del Prette e Del Prette (2001):

- Reações Habilidade dos Pais: “conversar” (Sílvia; Cátia; Ana; Berenice; Renata),
- Reações Não habilidosas: “brigar” (Ana; Berenice; Renata) e “ficar bravo(a)” (Érica e Olavo; Sílvia; Renata)

Nota-se que alguns pais oscilam entre a emissão de respostas habilidosas e não habilidosas, dependendo do comportamento que o filho emite. As reações dos pais de “pedir

que pare” (Cátia) e “chamar a atenção” (Teresinha; Érica e Olavo; Sílvia) são difíceis de serem avaliadas por meio de um relato escrito, visto que não se sabe como é feito o pedido ao filho, se o tom de voz é apropriado por exemplo, e tem um agravante que é o fato de diante de uma expressão de sentimentos da filha a mãe não emitir habilidades sociais empáticas para acolhê-la.

Nesta tarefa pode-se perceber que os pais ainda apresentam dificuldades em reagirem adequadamente frente a comportamentos indesejáveis de seus filhos.

A seguir, são apresentadas as categorias elaboradas a partir das tarefas dadas no 3º encontro, e discutidas no 4º encontro:

Tabela 42

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 2: obrigações e deveres dos filhos

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
Tarefas domésticas	“varrer quintal” (Cátia)	“Elogiar” (Cátia, Berenice, Olavo e Érica) “Agradecer” (Renata)
	“arrumar o quarto” (Olavo e Érica, Renata)	
	“ajudar nas tarefas de casa” (Berenice)	
Tarefas escolares	“estudar” (Cátia; Berenice, Teresinha)	“Elogiar” (Cátia, Berenice, Teresinha) “Ficar feliz/Demonstrar alegria” (Érica e Olavo, Sílvia)
	“fazer a tarefa escolar” (Olavo e Érica; Sílvia)	
Tarefas pessoais	“ser obediente” (Cátia)	“Conversar” (Érica e Olavo, Ana) “Observar” (Érica e Olavo) “Incentivar” (Berenice) “Elogiar” (Cátia, Renata)
	“ir na missa” (Sílvia)	
	“ter asseio” (Olavo e Érica)	
	“tomar banho depois que chega da escola” (Ana, Renata)	
	“escovar os dentes após as refeições” (Ana; Sílvia)	
	“cuidar da higiene pessoal” (Berenice)	

Diante de tais categorias de obrigações e deveres citadas, os pais mencionaram reações reforçadoras coerentes frente a comportamentos tidos como adequados dos filhos, demonstrando identificarem o que esperam em termos de “bons comportamentos” dos filhos, o que facilita emitir uma resposta de modo contingente e não aleatório, como foi o tema tratado quanto à análise funcional do comportamento.

Os pais prosseguiram a tarefa respondendo quanto aos comportamentos que eles proíbem, e portanto, quando emitidos, suas reações são de modo a punir tal comportamento, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 43

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 2: proibições aos filhos

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
Interações agressivas verbais	<i>“desrespeitar às pessoas”</i> (Sílvia, Teresinha) <i>“falar palavrões”</i> (Berenice, Ana) <i>“responder”</i> (Berenice, Ana, Olavo e Érica) <i>“dissimular”</i> (Olavo e Érica)	<i>“Demonstrar que não gosta”</i> (Sílvia, Teresinha) <i>“Chamar atenção”</i> (Ana, Berenice, Érica e Olavo)
Interações agressivas corporais	<i>“brigar”</i> (Ana, Olavo e Érica, Cátia, Renata)	<i>“Conversar/explicar”</i> (Cátia, Ana) <i>“Ficar bravo”</i> (Renata) <i>“Mandar se calar”</i> (Érica e Olavo)
Descumprimento de regras	<i>“não fazer a tarefa”</i> (Ana, Olavo e Érica, Renata) <i>“sair sozinho(a) para longe”</i> (Cátia, Teresinha, Berenice)	<i>“Dar bronca”</i> (Érica e Olavo) <i>“Pedir para fazer/não fazer”</i> (Ana, Renata, Cátia, Teresinha) <i>“Falar com voz firme”</i> (Berenice)
Déficits na comunicação	<i>“interromper conversa”</i> (Berenice, Olavo e Érica)	<i>“Discutir”</i> (Érica e Olavo) <i>“Falar com voz firme”</i> (Berenice)
Relacionamento amoroso	<i>“namorar”</i> (Cátia)	<i>“Conversar/explicar”</i> (Cátia)

Diante de tais categorias de proibições citadas, os pais mencionaram reações que podem novamente ser divididas em habilidosas e não habilidosas, segundo Del Prette e Del Prette (2001):

- Reações Habilidade dos Pais: *“conversar/explicar”* (Cátia; Ana), *“falar com voz firme”* (Berenice),
- Reações Não habilidosas: *“mandar se calar”* (Érica e Olavo), *“ficar bravo(a)”* (Renata), *“dar bronca”* (Érica e Olavo)

Nota-se que nesta tarefa os pais não oscilaram entre a emissão de respostas habilidosas e não habilidosas, sendo que os mesmos pais que relataram possuir reações habilidosas nesta tarefa também relataram a mesma habilidade na tarefa do 2º encontro; e do mesmo modo os pais que apresentarem reações não habilidosas igualmente repetiram o desempenho relatado na tarefa do 2º encontro.

Tal fato demonstra o quanto os pais procuram escrever honestamente suas reações, mesmo estas sendo indesejáveis, e o mais interessante perceber é que o casal participante foi

justamente a família que teve maior número de déficits levantado pelo instrumento Checklist na avaliação pré-intervenção, o que pode levar a pensar que por possuírem maiores dificuldades inicialmente, apresentam um repertório inadequado bastante fortalecido que tende a se alterar com a apresentação sistemática e contínua de um novo modelo de comportamentos apropriados.

Nota-se que as reações dos pais de “pedir para fazer/não fazer” (Ana; Renata; Teresinha; Cátia), “chamar a atenção” (Berenice; Érica e Olavo; Ana) e “demonstrar que não gosta” (Sílvia; Teresinha) reaparecem nesta tarefa, dificultando avaliar sua adequação por meio de um relato escrito.

Nessas duas primeiras tarefas de casa é possível observar o quanto os pais ainda apresentavam excessos comportamentais com função punitiva diante de comportamentos considerados indesejáveis, podendo ser percebido que, apesar de ainda apresentarem dificuldades em reagirem habilidosamente frente a comportamentos indesejáveis de seus filhos, houve uma redução no número de pais que relataram reações não habilidosas. Tais comportamentos adequados foram sendo modelados no decorrer do programa, o que pode ser visto nas tarefas analisadas a seguir.

Momento intermediário das Tarefas “TOC”

Abaixo, serão apresentadas as tarefas dadas no 7º encontro, discutidas no 8º, referente ao meio do programa de intervenção:

Tabela 44

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 6: sentimentos positivos

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
amor	“abraçar, acolher” (Olavo e Érica) “beijar, abraçar, fazer carinhos” (Cátia)	“Retribuir/compartilhar” (Érica e Olavo, Cátia)
cooperação	“ficar junto nos momentos difíceis, dá sugestão, ouvir, dar apoio” (Olavo e Érica) “ser prestativa, gostar de ajudar” (Cátia)	“Acolher/ apoiar” (Érica e Olavo, Cátia) “Agradecer” (Cátia, Ana, Renata)
responsabilidade	“quando tem que optar por alguma coisa, dependendo do valor, sabe que não pode ser as duas” (Berenice)	“Ficar tranqüila” (Berenice)

Diante das categorias de sentimentos positivos citadas pelos pais sobre seus filhos, os pais mencionaram reações altamente coerentes, tendo em vista habilidades sociais empáticas, como “acolher/apoiar” (Érica e Olavo; Cátia), de expressão de sentimentos positivos, como

“retribuir/compartilhar” (Érica e Olavo; Cátia), civilidade, ao “agradecer” (Cátia, Ana, Renata) e autocontrole para emitir reações habilidosas, ilustrado por “ficar tranquila” (Berenice).

Essa tarefa, quando foi relatada ao grupo, gerou satisfação nos pais ao notarem que estavam conseguindo melhorar suas reações, o que foi imediatamente reforçado pela terapeuta utilizando verbalizações de incentivo e elogios, pois o conteúdo sobre tais habilidades havia sido exposto exatamente no 7º encontro e os pais já conseguiram pô-las em prática em suas interações com os filhos.

Tabela 45

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 6: sentimentos negativos

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
ciúme / inveja	<p>“acha que tem menos valia que o irmão” (Olavo e Érica, Berenice)</p> <p>“pensa que é a única filha(o), quer ter tudo que o outro irmã(o) tem” (Renata, Cátia, Sílvia)</p>	<p>“Fico chateado/perplexo” (Érica e Olavo)</p> <p>“Conversar/explicar” (Sílvia, Renata, Cátia)</p>
egoísta	<p>“não gosta de dar brinquedo que não está usando” (Berenice)</p> <p>“quer atenção só pra ele(a)” (Teresinha, Ana)</p>	<p>“Conversar/explicar” (Teresinha, Berenice, Ana)</p>
baixa auto-estima	<p>“sente-se uma pessoa sem importância” (Olavo e Érica)</p>	<p>“Conversar/explicar” (Olavo e Érica)</p>
muita autonomia	<p>“toma atitudes sem pedir” (Cátia, Sílvia)</p>	<p>“Conversar/explicar” (Cátia, Sílvia)</p>

Diante das categorias de sentimentos negativos citadas, todos os pais mencionaram reações habilidosas expressas por meio de diálogo, exceto o casal Olavo e Érica que, por utilizarem respostas emocionais aos sentimentos do filho, dificulta a análise desta reação. Porém, pode-se pensar que tais sentimentos podem ter sido expressos como forma de demonstração de uma reação empática.

Cabe mencionar que essa tarefa difere das duas primeiras por referir-se a sentimentos e não a comportamentos, fato que pode ter interferido na diferença de reações dos pais. Apesar disso, é perceptível nessa tarefa de casa o quanto esses pais progrediram quanto às punições, principalmente se comparadas com as anteriormente apresentadas (“ficar bravo”, “mandar se calar”, “dar bronca”).

Tabela 46

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 8: reações “assertivas” dos filhos

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
expressão de sentimentos e opiniões	<p>“emocionalmente honesto na expressão dos sentimentos” (Olavo e Érica)</p> <p>“dando sua opinião em grupo” (Renata)</p> <p>“falando o que sente” (Berenice, Teresinha)</p>	<p>“Ficar feliz” (Renata)</p> <p>“Acolher” (Olavo e Érica, Berenice, Teresinha)</p>
cooperação	<p>“apoio em momentos difíceis” (Olavo e Érica, Sílvia)</p> <p>“fazendo tarefas escolares sem que o mande” (Renata, Ana, Cátia)</p>	<p>“Agradecer” (Olavo e Érica, Sílvia)</p> <p>“Elogiar” (Renata, Ana, Cátia)</p>
respeito aos direitos alheios	<p>“visão melhor do direito dos outros, respeitando” (Olavo e Érica)</p>	<p>“Elogiar” (Olavo e Érica)</p>

Diante de tais categorias de reações “assertivas” citadas, os pais mencionaram novamente reações habilidosas, mas ainda está presente a utilização de respostas emocionais que dificulta a sua análise, mas que neste caso, o “ficar feliz” (Renata) pode ter sido uma forma de reforçar um comportamento adequado do filho, o que seria perfeitamente adequado.

Na tabela abaixo, são apresentadas as reações não habilidosas que os pais observaram em seus filhos:

Tabela 47

Categorias da Tarefa de Observação em Casa 8: reações “passiva ou agressiva”

	Categorias dos filhos	Categorias dos pais
Reação não habilidosa agressiva	<p>“não persevera, recriminando a si e a outros” (Olavo e Érica)</p> <p>“defende direitos usando ofensa” (Olavo e Érica, Sílvia, Cátia)</p> <p>“ficar nervoso(a), falando alto ou batendo as coisas” (Renata, Berenice, Ana)</p>	<p>“Ficar calmo” (Renata)</p> <p>“Conversar/explicar” (Olavo e Érica, Renata, Ana, Cátia, Sílvia)</p> <p>“Mostrar que não gostou, com gestos, questionando” (Olavo e Érica, Berenice)</p>
Reação não habilidosa passiva	<p>“desvaloriza-se em alguns aspectos” (Olavo e Érica)</p> <p>“respondendo ‘não sei’, não sabe responder” (Renata, Teresinha)</p>	<p>“Ficar calmo” (Renata)</p> <p>“Aborrecer-se interiormente” (Olavo e Érica)</p> <p>“Oferecer ajuda” (Teresinha)</p>

Diante de tais categorias de reações não habilidosas, os pais mencionaram reações coerentes e habilidosas, contendo ainda expressões de sentimentos, mas apresentadas em momentos propícios, como “ficar calma” (Renata) diante das dificuldades do filho. Interessante notar que essa mãe freqüentemente cita respostas emocionais a comportamentos

do filho, fato que é constatado por ela inclusive no grupo ao verbalizar que precisava estar presente no encontro que falava sobre reações assertivas, pois apresentava dificuldades para expressar adequadamente seus sentimentos. Pensando nesse fato, Renata pôde evoluir suas reações, visto que diante do mesmo comportamento do filho (“brigar”), antes avaliado na primeira tarefa, ela reagia “ficando brava” e agora ela reage diferente, “ficando calma”.

Nota-se o quanto os pais progrediram em suas respostas diante de reações indesejáveis dos filhos, demonstrando serem capazes de dialogarem, evitando punições e buscando gerar mudanças comportamentais por meio de elogios, pedidos e autocontrole emocional.

Momento final das Tarefas “TOC”

A seguir, serão apresentadas as tarefas de casa mais próximas do término do programa, entregues aos pais no 12º encontro e discutidas no último encontro, o 13º:

Na última tarefa de observação em casa (“TOC” 11), os pais foram questionados sobre as melhoras e pioras observadas em seus filhos, conforme a seguir:

Tabela 48

Relatos da Tarefa de Observação em Casa 11: melhoras do filho

Melhoras

- na tarefa escolar: “*explicando quantas vezes for possível, sempre que sinto sua dificuldade, porque ela precisa aprender*” (Cátia)

“*Quando ela chega e conta como foi a aula, elogio-a, digo que estou feliz porque acho que a incentiva*” (Ana)

- no dia-a-dia: “*entrando em acordo quando vejo que não estamos certos, pois vejo que podemos nos entender sem alterações. Me sinto tranqüila, sem alterações quando chegamos a um acordo e vejo que estamos nos acertando*” (Renata)

- conversa: “*um ouve o outro quando conversamos sobre temas, acontecimentos, porque é bom ter alguém para conversar. Sentimos satisfação, mostrando interesse, ficamos conversando, porque é agradável*” (Berenice)

- relação com as pessoas: “*cumprimentos, no ouvir, nas atividades em contato com outras pessoas, pois amadureceu nas atividades. Sentimos alegria interiormente, quando observamos a mudança*” (Olavo e Érica)

- envolvimento em atividades que o outro gosta: “*prestando atenção, compartilhando quando a irmã mostra algo, propõe algo, pois saiu da atitude de ver só a si mesmo*” (Sílvia)

“*Procuro proporcionar mais momentos em grupo, passeando, chamando amigos em dias combinados, para aperfeiçoar-se*” (Teresinha)

Tabela 49

*Relatos da Tarefa de Observação em Casa 11: pioras do filho***Pioras**

-
- escolar: “*não completa a atividade quando ela não se interessa pelo assunto*” (Cátia)
“*Eu continuo repetindo as mesmas coisas, pedindo para que ela preste atenção todo o momento, pois sei que ela pode melhorar*” (Ana)
 - comportamento com irmã(o): “*discussões durante os deveres de casa, pois um acha que faz mais tarefa que o outro. Eu fico brava às vezes, dando mais deveres quando eles falam ao mesmo tempo para ver se param de discutir*” (Renata)
 - como criticar: “*o tom de voz, quando precisa fazer uma crítica, soa como meio agressivo*” (Olavo e Érica)
“*Provoco reflexões, após todas as vezes que aconteceram situações que ele reage mal, porque desejo que seja mais assertivo*” (Berenice)
 - ciúme: “*ele fica cobrando e comparando com a irmã, porque sente-se menos valorizado, mas temos conversado sobre isso*” (Sílvia)
“*Procuro conversar com apontamentos para ele refletir quando necessário, para compreender que tem aspectos que compartilho com ele e tem outros que é com a irmã*” (Teresinha)
-

Nessa última tarefa, os pais relataram mais estratégias educativas positivas, como conversas e reflexões, mesmo diante de comportamentos indesejáveis dos filhos, apesar das pioras do filho ainda despertar expressão de sentimentos negativos em Renata. Essa demonstração de sentimentos de Renata persistiu até o término do grupo, inclusive perseverando na avaliação do Checklist pós-intervenção e *follow-up*, e por isso motivou reflexões sobre a origem desse fato, que poderia estar ocorrendo devido a uma distorção cognitiva ao interpretar o tema sobre a importância da expressão de sentimentos, usando-a de modo inapropriado e em situações pouco propícias.

De modo geral, pôde-se acompanhar a evolução das tarefas de casa como representativas da transferência das habilidades aprendidas durante o programa para a vida das famílias em suas casas, constatação que demonstra que tal atividade cumpriu seu objetivo principal: proporcionar a generalização para outros contextos.

f. Análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos pais

A partir das transcrições das verbalizações e dos depoimentos dos auto-relatos dos pais durante a filmagem do último encontro, relatos durante os demais encontros, auto-relatos escritos espontaneamente e avaliação do programa, foram analisadas e identificadas a validade e aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos pais.

f.1. Aplicação do questionário para avaliação do programa

Os dados colhidos por meio da aplicação do questionário para os pais se auto-avaliarem e avaliarem o programa de intervenção estão abaixo apresentados em forma de gráfico e transcrição literais.

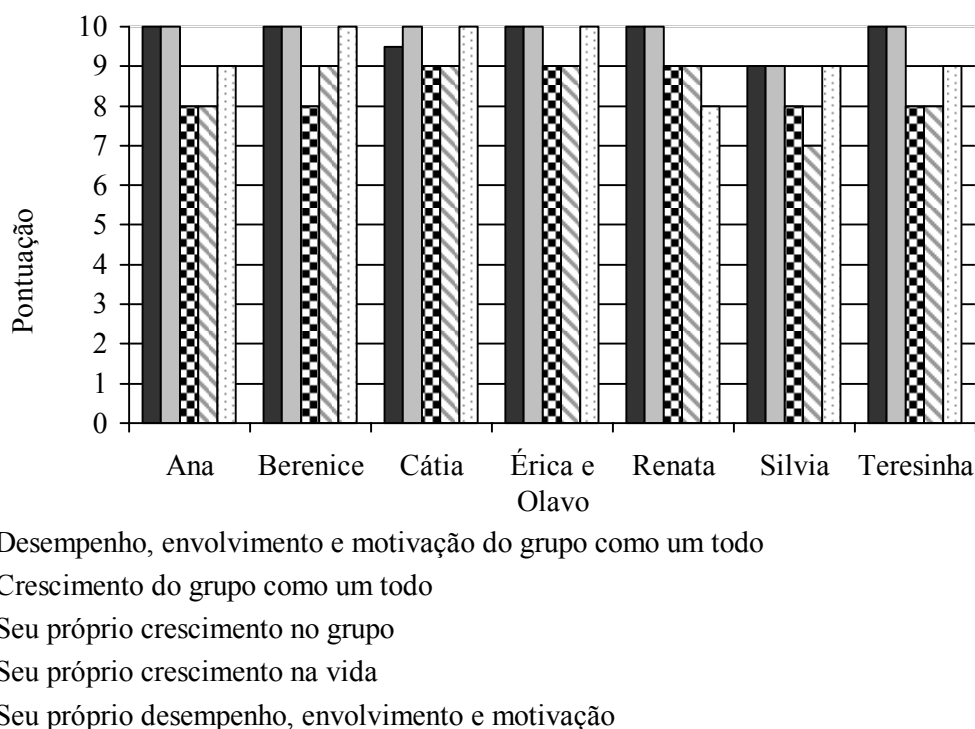


Figura 9. Pontuação do questionário de avaliação do programa pelos pais.

No gráfico acima, pode-se visualizar que todos os pais avaliaram positivamente o programa e seu próprio desempenho, não havendo notas inferiores a sete em nenhum quesito.

Quanto à avaliação do desempenho, envolvimento e motivação de duas pessoas que os pais consideraram que mais se beneficiaram (melhoraram) com o grupo (incluindo eles próprios, caso eles se situassem nessa relação) e ao registro das mudanças que eles perceberam nesses participantes, os dados estão abaixo apresentadas em ordem decrescente, ou seja, os pais que mais mudaram aparecem em primeiro lugar na lista a seguir:

1. Olavo e Érica foram quem mais melhoraram na opinião de quatro pais: “consequiram entender melhor o filho mais velho” (Sílvia); “aplicaram coisas novas” (Ana); “na participação familiar, no atendimento aos filhos” (Teresinha); “nos novos aspectos discutidos, empenho nas atividades” (Cátia).

2. Sílvia foi quem mais melhorou na opinião de três pais: “*aspectos emocionais da separação*” (Renata); “*no lidar com os sofrimentos e dificuldades*” (Olavo e Érica); “*tendo mais força e opções para ajuda-la*” (Berenice).

3. Cátia foi quem mais melhorou na opinião de dois pais: “*não aplicou mais atitude de bater*” (Sílvia); “*aprendeu que agressão não resolve*” (Olavo e Érica).

4. Berenice foi quem mais melhorou na opinião de uma mãe: “*conseguiu resolver alguns pontos com o filho e com sua pessoa*” (Renata).

Interessante notar o quanto os pais estavam sensíveis às mudanças dos demais participantes do grupo, inclusive coincidindo os três primeiros colocados com a avaliação do Checklist, visto que Olavo e Érica evoluíram de 25 para 30 na somatória total pré-intervenção e na avaliação de *follow-up* do grupo, seguidos por Sílvia e Cátia, que subiram de 32 para 35. Tais dados remetem à aprendizagem vicariante, ou seja, por meio da observação do outro é possível modificar o próprio comportamento.

Abaixo foram transcritos os relatos sobre a avaliação das melhoras observadas nos próprios pais, nos filhos e na relação pais-filhos.

Nos próprios pais:

“*Melhorei na maneira de educar minha filha, pois quando conversamos, às vezes podemos chegar a um acordo.*” (Cátia)

“*Melhoramos muito na maneira de educar meu filho.*” (Olavo e Érica)

“*Melhorei na maneira de educar meu filho(a).*” (Sílvia; Renata; Teresinha, Ana; Berenice)

Nos filhos:

“*Minha filha(o) melhorou pouco seu rendimento e desempenho na escola.*” (Cátia; Sílvia)

“*Nosso filho melhorou muito seu rendimento e desempenho na escola, como um todo em mudança, o nosso filho também se esforçou e melhorou no desempenho.*” (Olavo e Érica)

“*Meu filho melhorou pouco seu rendimento e desempenho na escola, pois precisa ter mais vontade de aprender.*” (Renata; Ana)

“*Minha filha(o) melhorou seu rendimento e desempenho na escola.*” (Berenice; Teresinha)

Na relação pais-filhos:

“*Nossa relação melhorou muito, pois escuto mais e procuro colocar em prática alguns desses conselhos.*” (Cátia)

“Nossa relação com nosso filho melhorou muito, pois conseguimos criar eles e espaços para diálogo.” (Olavo e Érica)

“Nossa relação melhorou.” (Sílvia; Teresinha; Ana; Berenice)

“Nossa relação melhorou, acho que sempre tive uma relação boa com meu filho, mas acho que melhorei mais.” (Renata)

A seguir foram transcritas opiniões sobre as tarefas de casa realizadas nas sessões com os pais, sendo que apenas duas famílias responderam essa questão.

“As técnicas, os conhecimentos sobre as habilidades sociais e o conteúdo e tarefas auxiliaram nas mudanças necessárias.” (Olavo e Érica)

“A tarefa que foi mais importante pra minha aprendizagem foi Assertividade, pois acho que tudo pode se resolver com diálogos, beneficiando ambas as partes.” (Renata)

Abaixo foram transcritos os relatos contendo opiniões sobre as contribuições do programa para os pais, sendo que três pais não responderam essa questão (Teresinha; Ana; Berenice).

“Com o programa, vi que como eu, vários pais também tem dificuldade na educação de seus filhos, esclarecendo dúvidas e mudanças de atitudes.” (Cátia)

“Com o programa, aprendi muito para melhorar e ensinar melhor seus comportamentos como um todo para meus filhos, com benefício positivo, fazendo que eu corrigisse os pontos em que estávamos mais fracos e acertamos os erros frequentes.” (Sílvia)

“O programa, o conteúdo, o trabalho desenvolvido era tudo que precisávamos para melhorarmos vários aspectos na vida familiar, superou nossas expectativas. Houve crescimento, superação de barreiras de relacionamento e crescimento pessoal e psicológico.” (Olavo e Érica)

“Com o programa, melhorei com meu filho em vários aspectos. Exemplo: a empatia, limites e disciplina e assertividade.” (Renata)

f.2. Auto-relatos escritos e filmados dos pais durante os encontros

A seguir, serão apresentadas as transcrições dos auto-relatos dos pais filmados durante os últimos encontros, organizadas em categorias, adaptadas de Rocha e Brandão (2001):

▪ Pais falam sobre os filhos:

“Foi uma vitória muito grande pra gente lá em casa o fato do André ter conseguido fazer o teste da Embraer e ter tirado os 29 pontos que ele ficou muito feliz. E em partes foi tudo por causa daqui, do trabalho aqui que foi feito, a gente também, foi mudando, né, Olavo? O que a gente também foi vendo, a gente até colocou aqui: ‘– O que a gente pode

fazer nesse caso?’ Daí você até colocou: ‘– Não, independente do resultado, da nota final, isso é importante.’ E isso marcou muito pra ele, ele foi mais tranquilo.” (Érica)

“Ele foi pra prova seguro... E quando ele pegou e tirou 29, acertou 29 questões, nossa!! Foi muito legal! Bacana! Mas essa é nossa vitória que quero até agradecer porque foi muito especial pra gente.” (Olavo)

O casal Érica e Olavo demonstra acima a satisfação ao perceberem melhoras no filho, as quais eles associam à participação no programa.

“Assim, na escola o que eu vi que ele melhorou um pouco foi com o ‘carimbinho’, o carimbinho no caderno. Agora eu vejo que ele tem mais conteúdo no caderno dele. Mas, assim, ele ainda abusa: vai bilhete, ainda chega com tarefa faltando. Eu aprendi a ter mais paciência com ele porque eu sei que ele tem uma dificuldade mesmo. E agora, depois que você passou aqueles livrinhos para ele ler [se referindo aos passos das tarefas de aprendizagem em casa - TAC], ele melhorou um pouco, né? Tanto é que ele consegue explicar mais, se expressando do que [o texto fala], colocando no papel.” (Renata)

Renata associa a melhora do filho ao uso do carimbo e das tarefas “TAC”, o que evidencia o quanto essas estratégias podem ser adequadas para auxiliar outras crianças em suas dificuldades escolares.

“Ela soube dizer a avó o que ela não podia comer o tempo que esteve lá, está mais decidida no que quer fazer e às vezes questiona. Eu disse a ela que está de parabéns, pelas atitudes que está tomando. O que ainda não deu melhoras que eu acho é o comportamento dela com a irmã. Sempre está provocando ou brigando. Há também pelos últimos dias de aulas, ela já demonstrou melhoras. Diz pra mim que acertou tudo em matemática e que em português teve alguns erros (ortografia). A professora elogiou e disse que é uma menina muito sorridente. E ela me pergunta todos os dias como ela está na escola.” (Ana)

Ana percebe na sobrinha melhoras parciais quanto à assertividade e ao rendimento escolar, relatando exemplos em três contextos distintos, o que leva a refletir sobre a possibilidade de generalização dos ganhos em casa para ambientes externos, como a escola e a casa da avó.

“Sobre as melhoras, acho que eu comecei a observar mais ele e fazer perguntas. Em relação às piores, às vezes acho que ele tem complexo de ser gordinho (os peitinhos salientes), e também fala que os amigos dele fazem bagunça. Na rua, por exemplo, joga alguma coisa na rua quando o carro está passando, mexe com as pessoas.” (Berenice)

Berenice ainda observa seu filho, visto que o relacionamento entre eles era muito distante e dificultava as interações entre eles, mas já diz estar tomando iniciativas para

melhorar tal realidade, ao mencionar que tem feito mais perguntas a ele, o que é muito positivo para ambos.

“Acho que fico muito tempo fora de casa, por isso, não fico todo tempo perto dele para lhe chamar a atenção, fico chateada com isso. Pois acho que não estou sabendo educá-lo.” (Renata)

Renata refere-se aos problemas do filho voltando-se ao seu comportamento, o que parece ser uma tentativa de fazer análise funcional dessa situação, analisando o antecedente (sua ausência) e o conseqüente (achar que não sabe educá-lo).

“Este período foi mais tranquilo, houve uma melhora, está mais calmo e ajudou bastante em casa.” (Sílvia)

“Paciência e atenção ajuda muito a melhorar. O Pedro é obediente, não tenho muito trabalho com ele.” (Teresinha)

Sílvia e Teresinha perceberam seus filhos melhores em função da tranquilidade e paciência que conseguiram proporcionar a eles depois de suas participações no grupo.

▪ **Pais falam das interações:**

*“Eu tô em processo de aprendizado ainda. Eu já melhorei muito, nossa!! Porque agora entendo, né? Não bato mais. Porque eu não sabia, eu achava que tava certo. Agora não, né?”*⁸ (Cátia)

Cátia expressa haver uma relação menos punitiva com a filha após o programa, atribuindo essa mudança ao fato de ter aprendido que sua atitude era inadequada. Tal afirmação leva a pensar a importância de oferecer informações a população em geral sobre formas mais saudáveis de educarem seus filhos.

“Até então, minha paciência era pouca e eu acabava me perdendo e aquilo me dava uma agonia, e no fim acabava dando o resultado [das tarefas] e atropelando as coisas. E quando foi agora não, agora foi totalmente diferente. Eu sei que eu tava assim tranqüila, eu tava fazendo o serviço de casa normalmente, mas aí ele me chamou: ‘– Mãe! Você pode vir dar uma olhadinha [na tarefa]?’ Daí eu falei: ‘– Lê então.’ Eu faço ele ler que daí é uma forma também de eu ver que ele tá ligado, tá interado ali, porque não adianta eu ler. Então, ele leu, que é uma coisa que ele não fazia, não tinha facilidade, ele sabe ler mas não gostava. Leu, daí eu falei: ‘– Ah. Lê de novo, porque acho que eu não entendi.’ Mas eu não falei que tava errado, eu falei: ‘– Lê de novo, porque eu não entendi.’, mas porque ele tava errado e eu

⁸ Nesse encontro, a filha estava presente no grupo, portanto, a mãe não se sentiu à vontade para detalhar mais, fato que ocorreu apenas nesse momento único, sem acarretar prejuízos ao treinamento.

queria que ele visse que tinha outra resposta. Assim foi, a segunda, a terceira, e aquilo foi subindo e eu perguntei: ‘– Quantas faltam? A gente vai buscar sua irmã. Falta muito?’ ‘– Não, mãe. Falta uma só.’ Isso em 35 minutos, mais ou menos. Rápido e assim sem forçar, sem xingar, sem brigar. Não foi irritante, não foi desgastante.” (Sílvia)

Sílvia descreve uma situação na qual conseguiu agir diferentemente frente aos déficits no hábito de estudos de seu filho, verbalizando o quanto exercitou seu autocontrole perante este fato e isso trouxe ganhos tanto para ela como para ele, pois a interação foi mais agradável para ambos.

▪ **Pais falam de si mesmos:**

“Mas assim, aprendi um pouco a ter mais paciência, porque não sou paciente, eu já...[gesticulou a mão em sinal de ‘tapa’]... e eu aprendi a ser mais paciente, principalmente com a mais velha que já tem 18 anos e é muito devagar, não tem pressa pra nada. Então, a calma dela me incomodava, porque é em cima da hora. Essas coisas agora já não ligo mais, entendeu? Isso eu aprendi. Ela fala: ‘– Ah, tá na hora?’ ‘– Tá.’ Quer ir, vai. Não quer? Então se vira de outro jeito.” (Teresinha)

Neste relato, fica evidenciada a presença de generalização da aprendizagem do programa para outros interlocutores, visto que a mãe procurou ajuda para o filho e passou a desempenhar habilidades com a filha também.

“Ah, eu, assim, o que eu aprendi aqui é... eu acho que foi a mesma coisa que a Teresinha, né? Mas assim, embora eu consiga me controlar, mas eu também perdia muito a paciência com meu filho, perdia muito a paciência com ele.” (Renata)

Renata salienta sua dificuldade em controlar seu excesso de reações emocionais diante dos comportamentos indesejáveis do filho, informando o quanto está conseguindo supera-las por estar sendo capaz de desempenhar seu autocontrole nos momentos de impaciência.

“O que eu aprendi é mais emocional, né? Porque assim, né, o meu filho é muito ansioso, principalmente isso em relação a responsabilidade, né? Esse mês mesmo ele ficou [em casa] 15 dias por causa da catapora. Só de pensar que ele ia perder matéria, que não sei o que, que os outros iam aprender mais que ele, porque ele é muito competitivo, por isso que eu acho que eu não tenho um problema de aprendizagem com ele. Então, assim, depois de tudo que aconteceu, eu mostrei pra ele: ‘– Oh, não adiantou você ficar assim, você não pôde ir pra escola.’ O coleguinha ia lá, passava a matéria pra ele, quando ele não podia fazer: ‘– Olha, você ficou ansioso à toa.’ Tentei sempre mostrar isso pra ele, porque ele sofre muito, né, com essa ansiedade. E agora também do meu lado, assim, é que eu tô mais praticando aquele negócio de empatia, né? Porque ele chegava da escola e ficava me contando as

coisas e eu tava sempre sem tempo e ficava: “– Uh, é? Tá bom.” Agora, eu tô procurando fazer [meu filho] soltar mais, detalhar mais as coisas, né? E eu tô conseguindo. E também pra falar, eu não media as palavras para falar as coisas, nem pra bater. Eu não me arrependo do que eu falei, mas sim das palavras que eu usei na hora, naquele momento. Aí eu paro pra pensar e peço desculpas, mas peço desculpas da forma que eu falei, do como, mas era isso mesmo que eu falei no conteúdo [risos]. Porque na hora da raiva, sempre que eu magoei, porque ele fica meio triste, magoado, não responde. Mas depois, eu peço desculpas, volto atrás, mas não mudei o que eu penso não.” (Berenice)

Berenice percebe que as dificuldades emocionais do filho e as suas próprias dificuldades estão sendo contornadas por estar conseguindo desempenhar seu novo repertório comportamental adquirido pelo programa, “esse negócio de empatia” como ela mesmo cita.

“Para mim, está sendo bem aproveitada. Tem situações relatadas que acontecem no dia-a-dia e a gente nem percebe a importância que elas têm, e que agora estou refletindo e tentando aplicar melhor as minhas palavras, observar, pedir desculpas mesmo sabendo que estou certa, mas não soube me expressar de maneira correta.” (Ana)

Ana se refere à importância das habilidades sociais em suas relações, não só com a sobrinha, mas com outros interlocutores, sugerindo que ampliou seu repertório comportamental e generalizou-o a outros interlocutores e contextos.

▪ **Pais falam/escrevem sobre o programa:**

“Foi de grande valia fazer parte desse grupo. Senti que não estou sozinha com problemas de filhos, e até mesmo pessoais, do dia-a-dia. Espero estar disposta a ajudar na nova etapa de vida que minha filha vai entrar, a tal ‘adolescência’: tão mal entendia pelos pais e não aceita pelos filhos. Mas com muito amor e compreensão vamos chegar juntas a um bom senso, de aprendizado e amizade.” (Cátia)

Cátia deixa claro o quanto o grupo foi acolhedor para seus problemas não só com os filhos, mas também os pessoais, novamente sugerindo a possibilidade de generalização da aprendizagem do programa para outros interlocutores.

“Pra mim eu acho que foi 100% bacana, legal. Eu acho que o conteúdo foi excepcional, porque muita coisa a gente faz errado, fala errado e ensina errado mesmo. Só que a gente pra fazer tudo certinho como tá aqui, não é fácil não. Vamos correr atrás, eu vou correr trás e vou conseguir minha vitória que eu queria.” (Teresinha)

Teresinha admira o quanto pôde aprender por meio do conteúdo do programa, mas diz da dificuldade em aplicar a teoria na prática e da sua motivação para conseguir superá-la com seu esforço e dedicação.

“Os encontros são momentos privilegiados onde além de refletir sobre vários aspectos importantes na educação e aprendizagem dos filhos, podemos trocar e encontrar auxílio para compreender e superar os entraves da vivência familiar. As apostilas são ótimas trazendo conteúdos que abrem um leque de informações básicas para reflexão, discussão e embasamento para novas práticas no convívio do dia-a-dia. Convívio este que notamos estar num processo de transformação e renovação onde cada um tem se esforçado para colocar em prática o que foi discutido, construído e partilhado. Agradecemos de coração e ao mesmo tempo elogiamos o excelente trabalho e o companherismo de todos que fazem parte do mesmo.” (Érica, por escrito)

Érica menciona o quanto o programa lhe ajudou em sua relação familiar e que está se esforçando para manter seu comportamento conforme aprendeu no grupo, ou seja, também ampliou a aprendizagem para situações familiares não exclusivamente relacionadas ao filho, o que pode ter sido motivado pelos encontros individuais nos quais foram orientadas questões conjugais.

“Avaliamos as colocações nos encontros, vejo que as oportunidades de mudança no comportamento pessoal e interpessoal, tem sido de suma importância no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e emocional. As várias opções de como conduzir diversas situações, no dia-a-dia, nos faz refletir as possibilidades de melhora, através dos exemplos de textos previamente elaborados e outros exemplos de colegas que também participam deste desenvolvimento. Uma outra situação que me vem em mente no momento é que as apostilas acompanhadas de alguns exercícios, fazem com que nós participantes visualizemos as características principais das nossas atitudes com relação aos nossos filhos, podendo então modificar a prática educacional através da nossa própria conduta, fazendo do encontro uma atividade saudável, em que todos os envolvidos tenham uma participação compreensiva e comprometida, no próprio desenvolvimento de si mesmo, tendo mudanças de conduta e hábitos e direcionando suas identidades para o melhor de cada ser, para construir ainda mais e melhor as diversas circunstâncias que ocorrem nos processos de comunicação e interação com o meio e outros demais.” (Olavo, por escrito)

Olavo se refere aos textos informativos e às tarefas para casa (“exercícios”) como condições estabelecedoras para modificação de comportamentos em casa, o que ressalta a idéia de que estes podem ser estímulos motivacionais que auxiliaram em sua participação tão assídua aos encontros.

“Todos os textos, encontros, questionários, tarefas e discussões no grupo e acompanhamento psicológico ofereceram embasamento teórico, momentos de reflexão, ação

e reflexão, propondo construção de habilidades sociais, melhorias no comportamento, nas relações enquanto família, na auto-estima, na harmonia e no planejamento de ações e valorização de cada membro individualmente e do grupo familiar. Abriu janelas para vermos objetivos e compartilharmos esforços para alcançá-los. Despertou a vontade de continuar estudando. Parabenizo e agradeço por tudo. Deus te abençoe.” (Sílvia, por escrito)

Interessante como Sílvia escreve usando o “nós”, parecendo referir-se ao grupo como um todo, inclusive retomando a importância das tarefas, dos textos informativos e das sessões individuais (“acompanhamento psicológico”) como sendo condições estabelecidas para as melhorias encontradas, fortalecendo ainda mais a idéia de que estes podem ser estímulos motivacionais que auxiliaram em sua participação tão assídua aos encontros.

g. Análise e identificação da aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos filhos sobre os pais

Foram analisadas e identificadas a aceitabilidade social e relevância clínica do programa e de sua eficácia na percepção dos filhos sobre os pais a partir dos dados colhidos por meio da aplicação da avaliação contendo auto-relatos escritos pelos filhos sobre:

- as melhoras e piores observadas por eles próprios em seus pais e
- os comportamentos apresentados pelos pais antes e depois do programa na opinião dos filhos.

Abaixo seguem as informações encontradas a partir desse instrumento apresentadas em duas tabelas, sendo uma comparando melhoras e piores e outra comparando antes e depois.

Na tabela a seguir, todas as crianças relataram melhoras dos pais, inclusive de modo geral apresentando maior número de melhoras do que de piores nos comportamentos dos pais. Algumas das melhoras se tratam de comportamentos inadequados que os pais deixaram de emitir, como “não brigar”, “não bater”, “está menos estressado” e “não é mais tão bravo”. Outras melhoras referem-se ao aumento de comportamentos antes enfraquecidos no repertório dos pais, como “conversa melhor”, “fala mais comigo”, “brinca mais comigo”, “me leva pra passear mais”, “conversa e me ouve mais”, “busca comunicação com mais frequência”, “se controla um pouco mais”, “se relaciona melhor com meu pai” e “está mais alegre”. E há outras melhoras que dizem respeito a novos comportamentos aprendidos, como “ajuda a fazer tarefa”, “me dá tudo que eu quero” e “deixa sair na rua”.

Tabela 50
Avaliação dos pais pelas crianças: melhoras e piores

	Melhoras		Piores	
Júnior (Sílvia)	1. conversa melhor 2. não briga tanto com meu pai		1. nada	
Ricardo (Renata)	1. não bate mais 2. ajuda fazer tarefa 3. deixa eu sair na rua 4. sai mais comigo		1. ela fica muito estressada	
Bruna (Ana)	1. fala mais comigo 2. brinca mais comigo		1. faz tarefa todo sábado comigo	
Yago (Berenice)	1. não briga tanto 2. conversa e me ouve mais 3. me ajuda nas tarefas		1. tá meio triste 2. sai muito a noite	
Pedro (Teresinha)	1. me leva pra passear mais 2. não briga tanto com meu pai		1. tudo quer conversar	
Luciana (Cátia)	1. não me bate 2. deixa eu sair sozinha às vezes 3. me dá tudo o que eu quero		1. castigo	
André (Érica e Olavo)	Mãe	Pai	Mãe	Pai
	1. está menos estressada 2. está mais alegre 3. se relaciona melhor com meu pai	1. não está mais tão estressado 2. não é mais tão bravo 3. se controla um pouco mais 4. busca a comunicação com mais frequência	1. não me deixa jogar vídeo game 2. não deixa eu ver meus “animês” (desenho japonês)	1. não me deixa mais jogar vídeo game

Quanto às piores, a tabela mostra que filhos discriminaram um número menor de piores, havendo até uma criança que não mencionou nenhuma (“nada”), fato que pode ser devido a uma dificuldade em avaliar negativamente os pais, tanto por medo dos pais lerem como por esse ser um comportamento julgado culturalmente como desleal, ou mesmo por dificuldade em perceber tais comportamentos causada por desatenção ou um déficit na habilidade de observar acuradamente. De qualquer forma, as piores foram mais frequentemente relatadas por palavras que sugeriram que se tratam de comportamentos provavelmente considerados adequados pelos pais os quais passaram a emitir de modo mais contingente e contínuo, como “fazer tarefa todo sábado”, “tudo quer conversar”, “castigo”, “não deixa jogar videogame” e “não deixa eu ver meu animês”. Há ainda piores relativas a excesso de comportamentos emocionais, como “ela fica muito estressada” e “tá meio triste”.

Tabela 51
Avaliação dos pais pelas crianças: antes e depois

	Antes		Depois	
Júnior (Sílvia)	1. eu e minha mãe brigavam (na tarefa) 2. ela brigava comigo para eu não ir na Lan House 3. ela chorava 4. ela não deixava eu andar de mobilete 5. ela conversava, só que não tão bem quanto agora 6. ela brigava bastante com o meu pai, minha irmã e eu 7. ela implicava com a gente		1. ela só pergunta, ela não fala nervosa comigo 2. ela agora deixa, depois do “calendário dos pontos” [tarefa “TIC 5”] 3. está mais feliz 4. está deixando andar de mobilete, só que tomando cuidado 5. ela conversa bem agora 6. ela não briga muito agora 7. agora não implica	
Ricardo (Renata)	1. ela era mais estressada e briguenta		1. não fica mais estressada e parou de brigar	
Luciana (Cátia)	1. eu ia todos os dias na rua e ia na casa das minhas amigas		1. não deixa eu sair e me coloca de castigo	
Bruna (Ana)	1. brincava todo sábado com minhas amigas		1. faço tarefa todo sábado	
Yago (Berenice)	1. ela ficava toda noite em casa		1. agora sai pra fazer grupo com família [referindo-se ao programa]	
Pedro (Teresinha)	1. deixava eu ver TV quieto		1. agora fica perguntando da escola, da novela	
André (Érica e Olavo)	Mãe	Pai	Mãe	Pai
	1. era estressada	1. era muito bravo	1. está menos estressada	1. não é mais tão bravo
	2. era triste	2. não se desculpava	2. está mais alegre	2. se desculpa um pouco mais
	3. se relacionava menos com meu pai	3. não se controlava	3. se relaciona melhor com meu pai	3. se controla um pouco mais
	4. se relacionava menos comigo	4. não buscava a comunicação	4. se relaciona melhor comigo	4. busca a comunicação com mais frequência
		5. era estressado		5. não é mais tão estressado

Interessante perceber o quanto as crianças foram capazes de avaliar seus pais de modo sensível às mudanças relatadas pelos pais semelhantemente no grupo, como a Renata que se auto-avaliou melhor em relação ao seu comportamento “estressado” e Ricardo confirmou isso. Sílvia também havia relatado sobre sua melhora nas situações de tarefa, e seu filho Júnior concordou. Olavo se avaliou conseguindo ter mais autocontrole e seu filho André

percebeu sua mudança. Outro aspecto interessante é o fato de Júnior estar indo à *Lan House*, conquistado por intermédio do uso de “calendário dos pontos”, atividade proporcionada pela aplicação da Tarefa de Interação em Casa (“TIC 5”). Essas constatações sugerem que a avaliação feita pelos filhos sobre os pais pode ser fidedigna e confiável, porém carece de mais investimentos para uma análise acurada.

2. ANÁLISE QUANTITATIVA COM COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ, PÓS-INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO (*FOLLOW-UP*)

Os resultados do TDE e do Checklist nas avaliações pré e pós-intervenção serão comparados a seguir em gráficos e tabelas. Lembrando que os resultados referentes à avaliação de acompanhamento (*follow-up*) foram apenas utilizados para análise qualitativa e serão apresentados nos gráficos a seguir apenas a título de ilustração, pois não puderam ser analisados estatisticamente devido à ausência significativa dos participantes neste momento de avaliação.

a. Checklist

Os resultados do Checklist aplicados nos pais nas avaliações pré e pós-intervenção do Grupo Experimental e do Grupo Controle serão apresentados abaixo.

Tabela 52

Comparação entre as avaliações do Grupo Experimental no Checklist

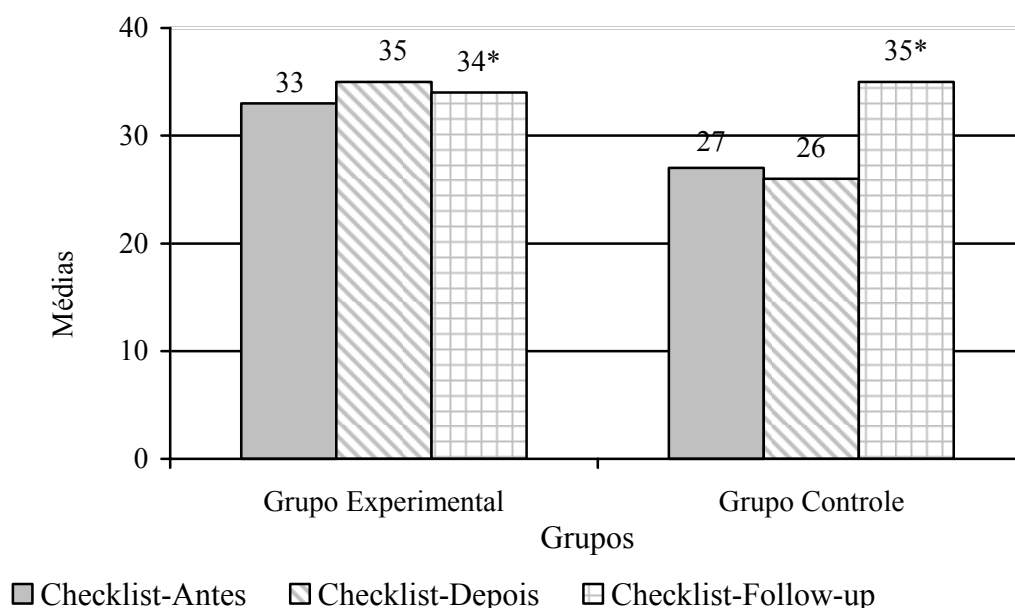
Grupo Experimental	Pré-intervenção	Pós-intervenção	<i>Follow-up</i>
Ana	36	37	Não compareceu
Berenice	34	34	Não compareceu
Cátia	32	33	35
Érica e Olavo	25	28	30
Renata	34	33	36
Sílvia	32	32	35
Teresinha	36	37	Não compareceu

Tabela 53

Comparação entre as avaliações do Grupo Controle no Checklist

Grupo Controle	Pré-intervenção	Pós-intervenção	<i>Follow-up</i>
Denílson	23	23	Não compareceu
Ilda	20	18	Não compareceu
Keila	36	32	36
Lílian	31	27	Não compareceu
Mary	36	34	Não compareceu
Nazaré	12	15	Não compareceu
Valdir	30	30	Não compareceu

A partir dos dados apresentados nas tabelas acima, nota-se nitidamente que o Grupo Experimental obteve melhoras nos desempenhos pós-intervenção em comparação à mesma avaliação feita no Grupo Controle, porém sem diferenças estatisticamente significativas encontradas ao avaliar os participantes individualmente. Cabe ressaltar que os repertórios iniciais dos grupos aparentemente parecem ter sido diferentes, o que poderia ter facilitado a ocorrência dessa melhora no repertório final, dado que pode ser melhor visualizado no gráfico a seguir que mostra as médias dos grupos antes e depois da intervenção, de modo a facilitar a visualização e a comparação entre esses dois momentos distintos.



*Valores que não são representativos do grupo

Figura 10. Comparação das médias dos escores totais dos participantes do Grupo Controle e do Grupo Experimental no Checklist.

Ao comparar os resultados dos dois grupos no Checklist e notar que os escores alcançados na avaliação pré-intervenção no Grupo Controle é inferior ao do Grupo Experimental, pode-se inferir que tal diferença pode ter ocorrido inclusive em função da diferença de idade entre as crianças dos dois grupos (Grupo Experimental Média=11,3 anos; Grupo Controle Média=8,4 anos), que podem requerer diferentes habilidades dos pais, ou seja, uma criança menor pode necessitar de habilidades dos pais para lidar com situações que não mais ocorrem em crianças maiores, ou inversamente, e o Checklist pode ter tido esse limite, de não abordar temas que incluísse todas essas diferentes demandas.

Na Análise das Variâncias, com a utilização do Teste F, constatou-se que as variâncias referentes ao Grupo Experimental e Grupo Controle diferiam entre si quanto à

homogeneidade, sendo constatada a heterogeneidade pelo teste de HARTLEY. Para que fosse possível compará-las, foram transformados todos os valores em logaritmos, no intento de homogeneizá-las e ser possível compara-las, encontrando como resultados os dados abaixo expostos:

Tabela 54
Análise das variâncias do Checklist (teste F)

Fontes de Variação	Grau de Liberdade	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	F
				(F tab. 1% =7,82)
Total	27	2,13	-----	
Checklist Antes/Depois	1	0,00	0,00	
Grupos Experimental e Controle	1	0,58	0,58	9,67 **
Checklist x Grupos	1	0,02	0,02	n.s.
Erro	24	1,53	0,06	

A partir dos dados da tabela acima, conclui-se que se observou significância estatística (teste F) quando foram comparados os grupos (Experimental e Controle), porém não observou-se que estes diferem, significativamente, do ponto de vista estatístico entre o Checklist Antes e o Depois, bem como com relação à possível interação entre Checklist (antes e depois) e os grupos (experimental e controle), ou seja, a mudança ocorrida antes e depois não ocorreu proporcionalmente entre os dois grupos. A variância estatisticamente significativa encontrada pode ser devido à idade ou devido ao treinamento, não sendo possível afirmar que o programa de treinamento isoladamente exerceu mudanças no Grupo Experimental que não ocorreram no Grupo Controle devido a essa média de idade dos pais serem muito distintas (Grupo Controle: Média=35,14 anos; DP=8,15; Grupo Experimental: Média=39,00 anos; DP=5,18), mesmo após homogeneizá-las. Com isso, foram feitas comparações entre os grupos analisando item a item do Checklist, conforme será exposto a seguir.

a.1. Avaliação item a item

Abaixo, cada um dos itens do Checklist foi transformado em afirmações representativas de habilidades necessárias na interação pais e filhos. Cada participante foi representado por sua letra inicial na coluna “respostas ‘não’”, na qual foram sinalizadas suas respostas com sentido negativo, ou seja, os itens abaixo nos quais constam as iniciais dos pais, foram àqueles que eles não auto-relataram ter essa habilidade, e os itens em branco, são àqueles que todos os pais apresentaram tais habilidades em seu repertório comportamental verbalizado por escrito no instrumento.

Tabela 55

Análise do Checklist por meio dos déficits encontrados no Grupo Experimental

	Habilidades	Respostas “não”**		
		Pré	Pós	Follow-up
1	Fazer perguntas ao filho(a) e perguntar o que está fazendo		EO	
2	Expressar seus sentimentos negativos ao filho(a) gritando, batendo ou ameaçando	C, R, S	R, S	C,EO, R,S
3	Expressar seus sentimentos positivos ao filho(a) falando e sorrindo			
4	Estabelecer limites ao filho(a) conversando com firmeza e dando opção		EO	
5	Castigar o filho(a) quando não obedece	B ¹ ,C, EO,R,S	C,EO,R,S	C, R,S
6	Fazer e cumprir acordos com o filho(a) para desenvolver responsabilidade e confiança			
7	Demonstrar carinho ao filho(a)	EO, S, T ¹	EO, S, T ¹	S
8	Brincar com o filho(a) e se divertirem juntos, dando risadas	EO, S	EO, S	EO, S
9	Reconhecer que errou ou “exagerou” pedindo desculpas ao filho(a) e explicando a falha		EO	EO
10	Ficar cerca de 4 horas com o filho(a) observando suas atividades e comportamentos	A ¹ , EO, R	A ¹ , B ¹ , EO	
11	Ajudar o filho(a) nas tarefas escolares	A ¹ , EO	A ¹	
12	Convidar amigos do filho(a) e procurar conhecer a família deles	C, EO, R	C	
13	Escutar com atenção, sentando e olhando no rosto			
14	Verificar as tarefas escolares do filho(a)			
15	Pedir ajuda ao filho(a) para as tarefas de casa	S, T ¹		
16	Relembrar regras e limites, dizendo o que acontecerá se não cumpri-las	A ¹ , B ¹ , EO, S	B ¹	
17	Reagir frente à expressão de sentimentos positivos do filho(a)	EO		EO
18	Reagir frente à expressão de sentimentos negativos do filho(a)	R, S	R, S	EO, S
19	Explicar o porquê dos próprios comportamentos para o filho(a)		R	R
20	Combinar com o filho(a) as normas e regras da casa	B ¹ , EO	B ¹ , R	EO
21	Conversar seriamente quando o filho(a) está criando problemas			
22	Ameaçar que retirará coisas que o filho(a) gosta por mal comportamento ou notas baixas e cumprir a ameaça se ele não obedecer	B ¹ , C	B ¹ , C, EO, S	C, EO
23	Criar atividades interessantes para serem feitas com o filho(a) nos tempos livres	C, EO, R, S, T ¹	S, T ¹	C, EO
24	Dar bastante atenção diante do comportamento adequado do filho(a)			
25	Ignorar o filho(a) por estar se comportando inadequadamente	C, R, T ¹	EO, S, T ¹	C, EO, R, T ¹
26	Conversar e ouvir o filho(a) quando ele chora ou demonstra algum problema emocional	B ¹	B ¹	
27	Aceitar que o filho(a) fale abertamente sobre qualquer assunto			
28	Entender a dificuldade o filho(a) e não brigar, apenas conversar e consolar	EO	EO	
29	Pedir opinião ao filho(a) para algumas coisas			
30	Manter contato freqüente com a escola e a professora do filho(a)	A ¹ , B ¹	A ¹ ,B ¹ ,EO,R	
31	Agradecer o filho(a) sempre que ele(a) faz algo para ajudar ou elogiar	EO		
32	Incentivar o filho(a) a ler as instruções e a buscar informações			
33	Ensinar o filho(a) a ouvir e dar opiniões	EO	C	
34	Pedir ao filho(a) para usar as “palavras mágicas”			
35	Interessar-se pelos sentimentos do filho(a)	EO	C	
36	Incentivar a independência do filho(a), dando atividades que lhe exige responsabilidade			
37	Ensinar o filho(a) a procurar ajuda e avisar pessoas em caso de acidente			
38	Perguntar e ouvir atentamente se o filho(a) se divertiu em uma festa, respeitando se não quiser contar			
39	Saber onde está o filho(a) quando não está em casa			
40	Ser um bom exemplo para o filho(a)	EO	C, EO	EO

Nota. * nos itens com sentido negativo foram consideradas as respostas “sim” (item 2, 5, 18, 22 e 25)

¹esses pais não compareceram na avaliação de acompanhamento após seis meses (follow-up)

Analisando a tabela anterior que contém os déficits auto-relatados pelos pais do grupo Experimental, pode-se comparar a evolução entre a avaliação pré, pós e de *follow-up*.

Primeiramente, pode-se dizer que todos os pais inicialmente se auto-avaliaram como apresentando habilidades quanto a:

- Expressar seus sentimentos positivos ao filho(a) falando e sorrindo;
- Fazer e cumprir acordos com o filho(a) para desenvolver responsabilidade e confiança;
- Escutar com atenção, sentando e olhando no rosto;
- Verificar as tarefas escolares do filho(a);
- Conversar seriamente quando o filho(a) está criando problemas;
- Dar bastante atenção diante do comportamento adequado do filho(a);
- Aceitar que o filho(a) fale abertamente sobre qualquer assunto;
- Pedir opinião ao filho(a) para algumas coisas;
- Incentivar o filho(a) a ler as instruções e a buscar informações;
- Pedir ao filho(a) para usar as “palavras mágicas”;
- Incentivar a independência do filho(a), dando atividades que lhe exige responsabilidade;
- Ensinar o filho(a) a procurar ajuda e avisar pessoas em caso de acidente;
- Perguntar e ouvir atentamente se o filho(a) se divertiu em uma festa, respeitando se não quiser contar;
- Saber onde está o filho(a) quando não está em casa.

Pode-se perceber que tais habilidades estão mais diretamente relacionadas à comportamentos adequados dos filhos, na maioria delas sem haver a necessidade de estabelecer limites, o que pode ser difícil para pais com déficits em habilidades sociais de enfrentamento e em habilidades sociais educativas. Cabe lembrar que na filmagem do jogo, também foram constatadas tais habilidades com alta incidência no repertório observado pelos pais, podendo-se afirmar a presença de coerência nas avaliações.

Nota-se que na linha de base do grupo experimental certa homogeneidade, visto que os déficits relatados por eles concentram-se grande parte em habilidades específicas compartilhadas pela maioria do grupo, das quais não desempenham como desejável:

- Expressar seus sentimentos negativos ao filho(a) gritando, batendo ou ameaçando;
- Castigar o filho(a) quando não obedece;
- Demonstrar carinho ao filho(a);
- Ficar cerca de 4 horas com o filho(a) observando suas atividades e comportamentos;
- Convidar amigos do filho(a) e procurar conhecer a família deles;

- Relembrar regras e limites, dizendo o que acontecerá se não cumpri-las;
- Ameaçar que retirará coisas que o filho(a) gosta por mau comportamento ou notas baixas e cumprir a ameaça se ele não obedecer;
- Criar atividades interessantes para serem feitas com o filho(a) nos tempos livres;
- Ignorar o filho(a) por estar se comportando inadequadamente;
- Manter contato freqüente com a escola e a professora do filho(a).

Fica claro que esses déficits são referentes a habilidades sociais educativas de monitorar positivamente e de estabelecer limites e disciplina, algumas vezes justificados verbalmente pelos pais pela falta de tempo disponível para o filho.

Cabe ressaltar que boa parte destes foi sanada ao término do programa ou após seis meses, dentre os quais cabe salientar:

- Castigar o filho(a) quando não obedece;
- Demonstrar carinho ao filho(a);
- Ficar cerca de 4 horas com o filho(a) observando suas atividades e comportamentos;
- Convidar amigos do filho(a) e procurar conhecer a família deles;
- Relembrar regras e limites, dizendo o que acontecerá se não cumpri-las;
- Manter contato freqüente com a escola e a professora do filho(a).

Os déficits que ainda permaneceram (como “expressar seus sentimentos negativos ao filho(a) gritando, batendo ou ameaçando”; “ameaçar que retirará coisas que o filho(a) gosta por mau comportamento ou notas baixas e cumprir a ameaça se ele não obedecer”; “criar atividades interessantes para serem feitas com o filho(a) nos tempos livres; “ignorar o filho(a) por estar se comportando inadequadamente”) e parecem estar relacionados com influências culturais a respeito do papel paterno e materno na educação dos filhos e com os modelos parentais que esses pais tiveram em sua história de vida enquanto filhos, gerando crenças e auto-regras a respeito do certo e do errado a ser feito enquanto pais, o que dificulta sua modificação no repertório comportamental dos pais e conseqüentemente em seus auto-relatos.

Já no Checklist do Grupo Controle, vê-se que houve poucas alterações ao comparar a avaliação pré e pós-intervenção, inclusive só havendo uma mãe que compareceu na avaliação *follow-up*, o que dificulta analisar possíveis alterações ao longo do tempo. Outro fato interessante, é que o grupo foi distribuído de modo mais disperso quanto aos déficits nas habilidades avaliadas.

Tabela 56

Análise do Checklist por meio dos déficits encontrados nas avaliações do Grupo Controle

Questões	Respostas “não”*		
	Pré	Pós	Follow-up
1 Fazer perguntas ao filho(a) e perguntar o que está fazendo	D ¹ , I ¹	D ¹ , I ¹ , K	
2 Expressar seus sentimentos negativos ao filho(a) gritando, batendo ou ameaçando	D ¹ , I ¹ , L ¹ , M ¹ , N ¹	D ¹ , I ¹ , L ¹ , M ¹ , N ¹	
3 Expressar seus sentimentos positivos ao filho(a) falando e sorrindo	D ¹ , N ¹	D ¹	
4 Estabelecer limites ao filho(a) conversando com firmeza e dando opção	I ¹ , K, L ¹ , N ¹ , V ¹	I ¹ , L ¹ , N ¹ , V ¹	
5 Castigar o filho(a) quando não obedece	N ¹	M ¹ , N ¹	K
6 Fazer e cumprir acordos com o filho(a) para desenvolver responsabilidade e confiança	D ¹ , M ¹	D ¹ , M ¹	
7 Demonstrar carinho ao filho(a)	D ¹ , I ¹ , N ¹	D ¹ , I ¹ , N ¹	
8 Brincar com o filho(a) e se divertirem juntos, dando risadas	I ¹ , N ¹	I ¹	
9 Reconhecer que errou ou “exagerou” pedindo desculpas ao filho(a) e explicando a falha	N ¹ , V ¹	N ¹ , V ¹	
10 Ficar cerca de 4 horas com o filho(a) observando suas atividades e comportamentos	I ¹ , N ¹	I ¹ , K, N ¹	K
11 Ajudar o filho(a) nas tarefas escolares	D ¹ , N ¹ , V ¹	D ¹ , V ¹	
12 Convidar amigos do filho(a) e procurar conhecer a família deles	D ¹ , I ¹ , K, L ¹ , N ¹ , V ¹	D ¹ , I ¹ , K, L ¹ , N ¹ , V ¹	
13 Escutar com atenção, sentando e olhando no rosto	N ¹	N ¹	
14 Verificar as tarefas escolares do filho(a)			
15 Pedir ajuda ao filho(a) para as tarefas de casa	I ¹	I ¹	
16 Relembrar regras e limites, dizendo o que acontecerá se não cumpri-las	L ¹ , N ¹ , V ¹	K, L ¹ , M ¹ , N ¹ , V ¹	
17 Reagir frente à expressão de sentimentos positivos do filho(a)	I ¹	I ¹	
18 Reagir frente à expressão de sentimentos negativos do filho(a)	I ¹ , L ¹ , N ¹	I ¹ , L ¹ , N ¹	
19 Explicar o porquê dos próprios comportamentos para o filho(a)	I ¹ , V ¹	I ¹ , V ¹	
20 Combinar com o filho(a) as normas e regras da casa	I ¹ , L ¹ , M ¹ , V ¹	I ¹ , L ¹ , M, V	
21 Conversar seriamente quando o filho(a) está criando problemas	N ¹	N ¹	
22 Ameaçar que retirará coisas que o filho(a) gosta por mal comportamento ou notas baixas e cumprir a ameaça se ele não obedecer	D ¹ , L ¹	D ¹ , L ¹	
23 Criar atividades interessantes para serem feitas com o filho(a) nos tempos livres	D ¹ , I ¹ , K, N ¹	D ¹ , I ¹ , K, L ¹ , M ¹ , N ¹	
24 Dar bastante atenção diante do comportamento adequado do filho(a)	I ¹ , L ¹ , N ¹	I ¹ , L ¹ , N ¹	
25 Ignorar o filho(a) por estar se comportando inadequadamente	D ¹ , M ¹ , V ¹	D ¹ , I ¹ , M ¹ , V ¹	K
26 Conversar e ouvir o filho(a) quando ele chora ou demonstra algum problema emocional	D ¹ , I ¹ , N ¹	D ¹ , I ¹ , N ¹	
27 Aceitar que o filho(a) fale abertamente sobre qualquer assunto	D ¹ , N ¹	D ¹ , N ¹	
28 Entender a dificuldade o filho(a) e não brigar, apenas conversar e consolar	I ¹ , N ¹	I ¹ , L ¹ , N ¹	
29 Pedir opinião ao filho(a) para algumas coisas	I ¹ , N ¹	I ¹ , N ¹	
30 Manter contato freqüente com a escola e a professora do filho(a)	D ¹ , L ¹	D ¹ , L ¹	
31 Agradecer o filho(a) sempre que ele(a) faz algo para ajudar ou elogiar	N ¹	N ¹	
32 Incentivar o filho(a) a ler as instruções e a buscar informações	I ¹ , K, N ¹	I ¹ , K, N ¹	
33 Ensinar o filho(a) a ouvir e dar opiniões	N ¹	K, N ¹	K
34 Pedir ao filho(a) para usar as “palavras mágicas”			
35 Interessar-se pelos sentimentos do filho(a)	D ¹ , I ¹ , N ¹	D ¹ , I ¹ , N ¹	
36 Incentivar a independência do filho(a), dando atividades que lhe exige responsabilidade	D ¹ , I ¹ , N ¹ , V ¹	D ¹ , I ¹ , N ¹ , V ¹	
37 Ensinar o filho(a) a procurar ajuda e avisar pessoas em caso de acidente	D ¹ , V ¹	D ¹ , K, V ¹	
38 Perguntar e ouvir atentamente se o filho(a) se divertiu em uma festa, respeitando se não quiser contar	N ¹	N ¹	
39 Saber onde está o filho(a) quando não está em casa		L ¹	
40 Ser um bom exemplo para o filho(a)	D ¹ , N ¹	D ¹ , I ¹ , N ¹	

Nota. * nos itens com sentido negativo foram consideradas as respostas “sim” (item 2, 5, 18, 22 e 25)
 †esses pais não compareceram na avaliação de acompanhamento após seis meses (follow-up)

Mais especificamente, pode-se dizer que a maioria dos pais inicialmente se auto-avaliaram como apresentando habilidades quanto a:

- Escutar com atenção, sentando e olhando no rosto;
- Verificar as tarefas escolares do filho(a);
- Pedir ajuda ao filho(a) para as tarefas de casa;
- **Reagir frente à expressão de sentimentos positivos do filho(a);**
- **Agradecer o filho(a) sempre que ele(a) faz algo para ajudar ou elogiar;**
- Pedir ao filho(a) para usar as “palavras mágicas”;
- Perguntar e ouvir atentamente se o filho(a) se divertiu em uma festa, respeitando se não quiser contar;
- Saber onde está o filho(a) quando não está em casa.

Considerando a média de idade das crianças do grupo Controle ser inferior à do grupo Experimental, observa-se que duas habilidades foram apresentadas diferentemente no Grupo Controle (as destacadas em negrito acima), e o Grupo Experimental apresentou oito habilidades a mais, sendo em sua maioria habilidades relacionadas com maior frequência a crianças maiores (*“conversar seriamente quando o filho(a) está criando problemas”*, *“aceitar que o filho(a) fale abertamente sobre qualquer assunto”*, *“pedir opinião ao filho(a) para algumas coisas”*, *“incentivar a independência do filho(a), dando atividades que lhe exige responsabilidade”*, *“ensinar o filho(a) a procurar ajuda e avisar pessoas em caso de acidente”*), exceto três delas (*“expressar seus sentimentos positivos ao filho(a) falando e sorrindo”*, *“fazer e cumprir acordos com o filho(a) para desenvolver responsabilidade e confiança”*, *“dar bastante atenção diante do comportamento adequado do filho(a)”*). Esse fato pode sugerir que o fator idade exerceu influência no repertório dos grupos ao conter alternativas mais propícias a idade dos filhos do Grupo Experimental, com idades entre 10 e 14 anos.

Nota-se também outro fato interessante, referente à N (Nazaré), que é avó da criança e nitidamente apresenta mais déficits em seu repertório, provavelmente devido sua idade ser muito diferente da população para a qual o instrumento foi escrito (52 anos), com valores e crenças diferentes daqueles compartilhados pelos pais mais jovens, e também devido a função de seu papel de avó poder influenciar na forma de interagir com seu neto, apesar de morarem juntos e ela ser responsável por sua educação.

Ambas constatações interessantes que levam a repensar a adequação das questões do Checklist para populações de idades específicas, o que talvez tenha favorecido o Grupo

Experimental ao comparar os dois grupos. Porém, na comparação intra-grupo fica evidente que o Grupo Controle não atingiu o grande número de mudanças referentes às habilidades contidas entre as avaliações quanto o Grupo Experimental atingiu, sugerindo que seus valores e comportamentos se mantiveram ao longo do tempo por não ter tido a oportunidade de ter acesso às informações e aprendizagens transmitidas na intervenção.

b. TDE

A seguir, são apresentados os resultados referentes às avaliações dos filhos no TDE pré, pós-intervenção e avaliação de acompanhamento (*follow-up*), organizando-os em gráficos e tabelas conforme os dados obtidos por meio do manual de correção do instrumento.

Tabela 57

Escores totais de cada criança obtidos no TDE na pré, pós-intervenção e follow-up do Grupo Experimental

Grupo	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	Classificação	Escore	classificação	Escore	classificação
Bruna	42	Inferior	47	Inferior	Não compareceu	
Yago	128	Superior	134	Superior	Não compareceu	
Luciana	61	Inferior	84	Inferior	88	Inferior
André	61	Inferior	135	Superior	140	Superior
Ricardo	95	Inferior	109	Inferior	106	Inferior
Júnior	122	Inferior	127	Médio	128	Superior
Pedro	118	Médio	119	Médio	Não compareceu	

Na tabela acima, nota-se o quanto a grande maioria das crianças obtiveram melhor desempenho escolar no TDE na avaliação pós-intervenção (exceto o Pedro, que decaiu um ponto no escore total, fato que posteriormente foi associado à inofmração dada pela mãe referente à sua separação conjugal neste período) e *follow-up* (exceto Ricardo) no Grupo Experimental. A coluna “classificação” qualifica o desempenho de cada criança de acordo com suas séries, conforme padronizado por meio dos resultados do TDE nos escores totais do Grupo Experimental, e mostra a classificação quanto ao desempenho escolar das crianças em comparação a outros alunos da mesma série escolar. Diante desses dados, é possível concluir que o André e o Júnior apresentaram melhoras na classificação pós-intervenção, sendo que Júnior melhorou ainda mais no *follow-up*.

A tabela a seguir refere-se aos dados comparativos do TDE que permitem enquadrar os resultados de cada criança em comparação com a amostra normativa na qual o teste foi padronizado. Na Tabela 58, os dados referem-se à previsão de idade a partir do desempenho alcançado no TDE em comparação a crianças com a mesma idade. Nota-se que Bruna,

Luciana, André, Ricardo e Júnior progrediram quanto à previsão de idade, cabendo fazer a ressalva de que Ricardo e Júnior também fizeram aniversário entre o período de avaliação pré e pós-intervenção, sendo que André e Luciana fizeram aniversário entre as avaliações pós-intervenção e *follow-up*, dados que já interferem na análise da previsão de idade.

Tabela 58

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE nos escores totais do Grupo Experimental

	Antes		Depois		Follow-up	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Bruna	10	Abaixo de 7 anos	10	7 anos	10	-
Yago	11	Acima de 12 anos	11	Acima de 12 anos	11	-
Luciana	11	8 anos	11	9 anos	12	9 anos
André	14	8 anos	14	Acima de 12 anos	15	Acima de 12 anos
Ricardo	12	9 anos	13	10 anos	13	10 anos
Junior	11	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos
Pedro	10	12 anos	10	12 anos	10	-

Para comparação entre os grupos, segue abaixo a tabela referente aos resultados do TDE do Grupo Controle em relação ao escore total antes, depois e após seis meses (*follow-up*) da intervenção.

Tabela 59

Escore total de cada criança obtidos no TDE na pré, pós-intervenção e follow-up do Grupo Controle

Grupo Controle	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	classificação	Escore	classificação	Escore	classificação
Thaís	14	Médio-Inferior	12	Médio-Inferior	Não compareceu	
Gabriel	69	Inferior	69	Inferior	Não compareceu	
Ugo	78	Inferior	81	Inferior	75	Inferior
Manuela	110	Superior	124	Superior	Não compareceu	
Valéria	54	Médio-inferior	55	Médio-superior	Não compareceu	
Neto	115	Superior	117	Superior	Não compareceu	
Ivan	80	Inferior	91	Médio	Não compareceu	

A tabela acima permite afirmar que assim como o Grupo Experimental, a grande maioria do Grupo Controle melhorou o desempenho escolar (exceto a Thaís e o Gabriel), sendo que a classificação por série indica que a Valéria e o Ivan obtiveram uma classificação melhor na avaliação pós-intervenção em comparação com a avaliação pré-intervenção. Porém, Ugo teve um escore menor na avaliação no follow-up, mantendo a mesma classificação. A tabela abaixo se refere à previsão de idade, na qual a maioria manteve a mesma classificação, exceto pelo aumento da idade prevista para Ivan e Manuela, cabendo

fazer a devida ressalva quanto ao fato de ambos terem feito aniversário no período entre as avaliações.

Tabela 60

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE nos escores totais do Grupo Controle

	Antes		Depois		Follow-up	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Thaís	9	Abaixo de 7 anos	9	Abaixo de 7 anos	9	-
Gabriel	8	8 anos	8	8 anos	8	-
Ugo	10	8 anos	10	8 anos	11	8 anos
Manuela	8	10 anos	9	Acima de 12 anos	9	-
Valéria	8	7 anos	8	7 anos	8	-
Neto	9	11 anos	9	11 anos	9	-
Ivan	7	8 anos	8	9 anos	8	-

Apesar da melhora no Grupo Controle, parece ter sido uma diferença menor entre os dois momentos de avaliação em comparação com o Grupo Experimental, conforme se pode observar no gráfico abaixo, no qual se compara as médias dos grupos nos três momentos de avaliações, lembrando que no *follow-up* o valor foi calculado apenas com os resultados das crianças que compareceram nesta testagem.

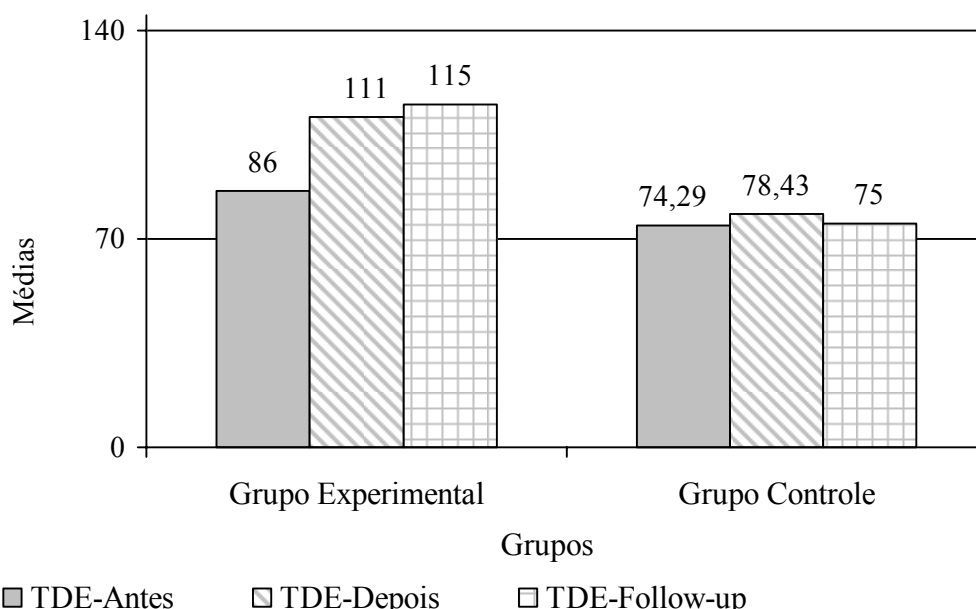


Figura 11. Comparação das médias dos escores totais das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.

Ao comparar os resultados dos dois grupos no TDE, nota-se que os escores alcançados na avaliação pré-intervenção no Grupo Controle é inferior ao do Grupo Experimental, o que provavelmente pode ter ocorrido em função da diferença de idade entre as crianças dos dois grupos (Grupo Experimental Média=11,3 anos; Grupo Controle Média=8,4 anos), cabendo mencionar que o manual considera essa diferença ao classificar os escores por séries e por previsão de idade, de modo a interpretá-los proporcionalmente para cada idade, conforme se pode observar nas tabelas referentes a tais dados (como a classificação e a previsão por idade).

Ao fazer a análise das variâncias, com a utilização do Teste F, não foi observada nenhuma diferença significativa, do ponto de vista estatístico, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir:

Tabela 61

Análise da Variância (Teste F) entre os Grupos no TDE-escore total

Fontes de Variação	Grau de Liberdade	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	F
			<i>(F tab 5%= 4,26 e F tab 1% = 7,82)</i>	
Total	27	33.886,96	-----	
Escrita+leitura+aritmética				
TDE (Antes/depois)	1	858,04	858,04	0,70 n.s.
Grupos (Experimental/Controle)	1	3.454,32	3.454,32	2,83 n.s.
TDE x Grupos	1	336,03	336,03	0,27 n.s.
Erro	24	29.238,57	1.218,27	

Esta análise parece estar comprometida por estar atribuindo o mesmo peso para as três variáveis analisadas (Leitura, Escrita e Aritmética), além do fato da média pós-intervenção do Grupo Experimental ter sido elevada principalmente devido ao desempenho de André, que além de ser o mais velho, obteve grande diferença entre os escores iniciais e finais.

Portanto, a seguir, serão apresentados gráficos com os resultados referentes aos subtestes do TDE, incluindo tabelas contendo a classificação conforme as séries e as previsões de idade em cada subteste.

b.1. Subteste Escrita

Neste subteste, houve melhora na maioria das crianças (exceto Pedro, que manteve seu bom desempenho). Já na avaliação *follow-up*, o repertório não evoluiu, sendo que se manteve em duas crianças e piorou em outras duas crianças, fato que pode ter ocorrido por estarem em período de férias e pós-férias letivas no momento desta avaliação, ou ainda por não estarem

mais praticando a leitura e a escrita em casa de modo sistemático como foi feito quando estavam participando do programa, durante o qual faziam semanalmente as “Tarefas de Aprendizagem em Casa-TAC”, que eram elaboradas principalmente requisitando habilidades de leitura, provavelmente não usando tanto o carimbo, ou executando as tarefas junto com os pais como eram feitas durante as filmagens em casa.

Tabela 62

Escores do subteste de escrita do TDE do Grupo Experimental

Grupo	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	classificação	Escore	classificação	Escore	classificação
Bruna	9	Inferior	12	Inferior	Não compareceu	
Yago	33	Superior	35	Superior	Não compareceu	
Luciana	9	Inferior	19	Inferior	12	Inferior
André	10	Inferior	35	Superior	35	Superior
Ricardo	22	Inferior	30	Inferior	28	Inferior
Júnior	30	Inferior	35	Superior	35	Superior
Pedro	32	Médio	32	Médio	Não compareceu	

Quanto aos dados da classificação por série neste subteste, evidencia-se que André e Júnior progrediram de “inferior” para “superior” e as demais crianças mantiveram a mesma classificação. Na avaliação *follow-up* foram mantidas as mesmas classificações alcançadas na avaliação pós-intervenção, apensar do escore bruto ter sugerido queda no desempenho escolar de Luciana e Ricardo, visto que já encontravam-se em uma classificação abaixo do esperado para suas respectivas séries.

Na tabela abaixo, encontram-se os resultados referentes à previsão de idade no Subteste Escrita, informando que quatro das sete crianças progrediram quanto à idade na avaliação pós-intervenção, cabendo fazer a ressalva quanto ao Ricardo que fez aniversário. Porém Yago, Júnior e Pedro não tiveram a previsão de idade alterada, visto que já apresentavam na avaliação pré-intervenção a classificação máxima do teste neste quesito, não sendo possível progredir na previsão de idade, o que permite afirmar que todas as crianças avaliadas obtiveram bom desempenho neste subteste. Quanto ao *follow-up*, a queda no desempenho escolar de Ricardo e Luciana fica evidenciado ao refletir o rebaixamento da previsão de idade, porém não retornando para o repertório inicial, avaliado antes do programa, fato que pode estar associado a um aprendizado produzido pelo conteúdo do treinamento ou um aprendizado natural que ocorreu ao longo do tempo, sendo que ambos fizeram aniversário no período entre avaliações, o que permite concluir que o fato da idade cronológica ter mudado pode não influir diretamente na melhora da previsão de idade.

Tabela 63

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de escrita do Grupo Experimental

	Antes		Depois		Follow-up	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Bruna	10	Abaixo de 7 anos	10	7 anos	10	-
Yago	11	Acima de 12 anos	11	Acima de 12 anos	11	-
Luciana	11	Abaixo de 7 anos	11	8 anos	12	7 anos
André	14	7 anos	14	Acima de 12 anos	15	Acima de 12 anos
Ricardo	12	9 anos	13	Acima de 12 anos	13	11 anos
Junior	11	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos
Pedro	10	Acima de 12 anos	10	Acima de 12 anos	10	-

A tabela a seguir apresenta os resultados do Grupo Controle no Subteste Escrita, para permitir comparação entre os grupos.

Tabela 64

Escores do subteste de escrita do TDE do Grupo Controle

Grupo	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	Classificação	Escore	classificação	Escore	classificação
Thaís	1	Inferior	1	Inferior	Não compareceu	
Gabriel	13	Inferior	13	Inferior	Não compareceu	
Ugo	8	Inferior	9	Inferior	11	Inferior
Manuela	27	Superior	34	Superior	Não compareceu	
Valéria	10	Médio-inferior	10	Médio-inferior	Não compareceu	
Neto	30	Superior	30	Superior	Não compareceu	
Ivan	11	Inferior	15	Inferior	Não compareceu	

É possível notar na tabela acima que quatro das sete crianças do Grupo Controle mantiveram o mesmo resultado nas avaliações pré e pós-intervenção, fato que não ocorreu no Grupo Experimental, o que permite supor que as crianças do Grupo Experimental podem ter melhorado devido a outras formas de apoio (como a utilização das estratégias desenvolvidas no programa de intervenção) ou devido à fase escolar das crianças do Grupo Experimental corresponder mais às séries de 4ª a 8ª, e às do Grupo Controle serem alunas de 1ª a 4ª série, fato decorrente do sorteio para distribuição aleatória dos participantes, que por ter sido uma amostra pequena dificultou as análises dos resultados. A única criança avaliada no *follow-up*, apresentou queda em seu desempenho, mantendo sua classificação por série abaixo do esperado para ela, sendo que as demais crianças do Grupo Controle não alteraram suas classificações na avaliação pós-intervenção em comparação com outras crianças da mesma série, fato que fortalece a idéia de que o uso de estratégias para auxiliar as crianças na escola pode ter impulsionado a melhora do desempenho escolar no Grupo Experimental.

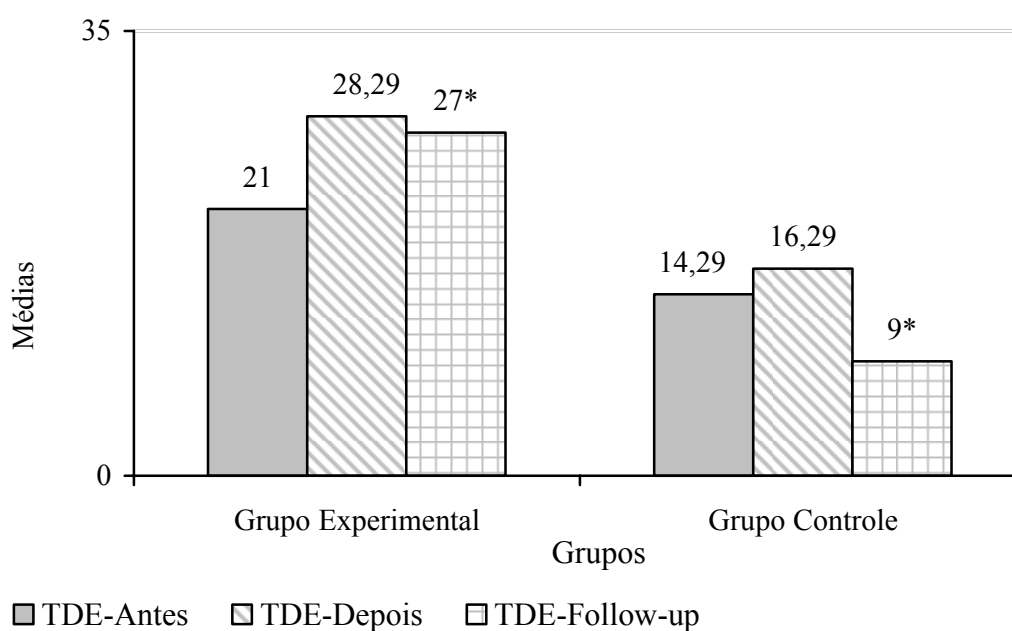
Apesar disso, na tabela abaixo, três das sete crianças desse mesmo grupo melhoraram (Ugo Manuela e Ivan) quanto à previsão de idade no Subteste Escrita, o que provavelmente deve ter ocorrido em função à melhora por aprendizagem natural, visto que são justamente as três crianças que apresentaram queixas mais relacionadas a aspectos emocionais e problemas de comportamento do que de dificuldades de aprendizagem.

Tabela 65

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de escrita do Grupo Controle

	Antes		Depois		Follow-up	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Thaís	9	Abaixo de 7 anos	9	Abaixo de 7 anos	9	
Gabriel	8	7 anos	8	7 anos	8	
Ugo	10	Abaixo de 7 anos	10	7 anos	11	Abaixo de 7 anos
Manuela	8	10 anos	9	Acima de 12 anos	9	
Valéria	8	7 anos	8	7 anos	8	
Neto	9	Acima 12 anos	9	Acima 12 anos	9	
Ivan	7	7 anos	8	8 anos	8	

Ao comparar os resultados dos dois grupos no subteste Escrita do TDE, nota-se novamente que os escores alcançados na avaliação pré-intervenção no Grupo Controle é inferior ao do Grupo Experimental, assim como nas demais avaliações, havendo um salto significativo entre as avaliações pré e pós-intervenção no Grupo Experimental, conforme o gráfico abaixo pode ilustrar:



*Valores que não são representativos do grupo
 Figura 12. Comparação das médias dos escores no subteste de escrita das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.

Para comparação dos resultados, foi feita a análise das variâncias, utilizando o Teste F, com a qual foi possível observar diferença significativa estatisticamente entre os Grupos Experimental e Controle quando comparados, levando a valorizar os resultados do treinamento como sendo importantes para auxiliar as crianças na melhora de seu desempenho escolar no que se refere ao repertório comportamental na escrita, porém cabendo considerar que ao avaliar as médias, como os dados individuais acabam sendo encobertos, o resultado muito elevado de um dos participantes (André), que evoluiu de 10 para 35 neste subteste, pode ter impulsionado tais dados significativos.

Tabela 66

Análise das Variâncias (Teste F) do TDE-escrita

Fontes de Variação	Grau de Liberdade	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	F
				(F tab. 5% = 4,26)
Total	27	3.480,10	-----	
TDE(antes/depois)	1	150,89	150,89	1,33 n.s.
Grupos (Experimental/Controle)	1	576,03	576,03	5,11 *
TDE x Grupos	1	48,90	48,90	0,43 n.s.
Erro	24	2.704,28	112,67	

b.2. Subteste Leitura

A seguir, serão apresentados os dados referentes às avaliações pré, pós-intervenção e *follow-up* no Subteste Leitura de ambos os grupos.

Tabela 67

Escores do subteste de leitura do TDE do Grupo Experimental

Grupo	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	classificação	Escore	classificação	Escore	Classificação
Bruna	22	Inferior	24	Inferior	Não compareceu	
Yago	69	Superior	70	Superior	Não compareceu	
Luciana	36	Inferior	46	Inferior	56	Inferior
André	44	Inferior	68	Médio	70	Superior
Ricardo	59	Inferior	64	Inferior	65	Inferior
Júnior	68	Médio	70	Superior	70	Superior
Pedro	63	Inferior	67	Médio	Não compareceu	

Conforme a tabela acima, todas as crianças do Grupo Experimental obtiveram melhor desempenho escolar na avaliação pós-intervenção e *follow-up* do Subteste Leitura do TDE.

Interessante notar esse dado, visto que as tarefas de casa dadas aos pais no programa de intervenção que foram voltadas à aprendizagem dos filhos (“TAC”) eram referentes mais à leitura devido a literatura consultada propor mais esse tipo de trabalho. Tal relação permite inferir que essas crianças podem ter se beneficiado de tais tarefas e demonstrado, portanto, no TDE o resultado desse empenho.

Quanto à classificação, nota-se que três das sete crianças melhoraram a classificação de acordo com as séries (André, Junior e Pedro), sendo que na Tabela 68 também houve melhora quanto à previsão de idade em quatro das sete crianças (Luciana, André, Ricardo e Pedro), cabendo ressaltar que a previsão de idade mais elevada do TDE é “acima de 12 anos”, ou seja, duas das sete crianças já apresentavam essa classificação na avaliação pré-intervenção (Junior e Yago), portanto, apesar da melhora em seus desempenhos, a classificação não alterou. Sendo que André melhorou ainda mais na avaliação *follow-up*, indo para a maior classificação do instrumento.

Tabela 68

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subtteste de leitura do Grupo Experimental

	Antes		Depois		<i>Follow-up</i>	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Bruna	10	Abaixo de 7 anos	10	Abaixo de 7 anos	10	-
Yago	11	Acima de 12 anos	11	Acima de 12 anos	11	-
Luciana	11	7 anos	11	8 anos	12	9 anos
André	14	8 anos	14	Acima de 12 anos	15	Acima de 12 anos
Ricardo	12	9 anos	13	10 anos	13	11 anos
Junior	11	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos
Pedro	10	10 anos	10	12 anos	10	-

Abaixo serão apresentados os resultados do Grupo Controle no mesmo subtteste a título de comparação.

Tabela 69

Escores do subtteste de leitura do TDE do Grupo Controle

Grupo Controle	Pré-intervenção		Pós-intervenção		<i>Follow-up</i>	
	Escore	classificação	Escore	classificação	Escore	classificação
Thaís	12	Médio-Inferior	10	Médio-Inferior	Não compareceu	
Gabriel	54	Inferior	54	Inferior	Não compareceu	
Ugo	56	Inferior	43	Inferior	47	Inferior
Manuela	69	Superior	70	Superior	Não compareceu	
Valéria	54	Médio-superior	54	Médio-superior	Não compareceu	
Neto	67	Médio	69	Superior	Não compareceu	
Ivan	51	Inferior	54	Inferior	Não compareceu	

O Grupo Controle, no Subteste Leitura, obteve melhoras em sua maioria, apesar de duas crianças terem obtido desempenho rebaixado na avaliação pós-intervenção (Thaís e Ugo), notando-se que apenas uma das sete crianças progrediram na classificação (Neto), sendo que Manuela manteve a mesma classificação pois já correspondia a maior classificação do instrumento.

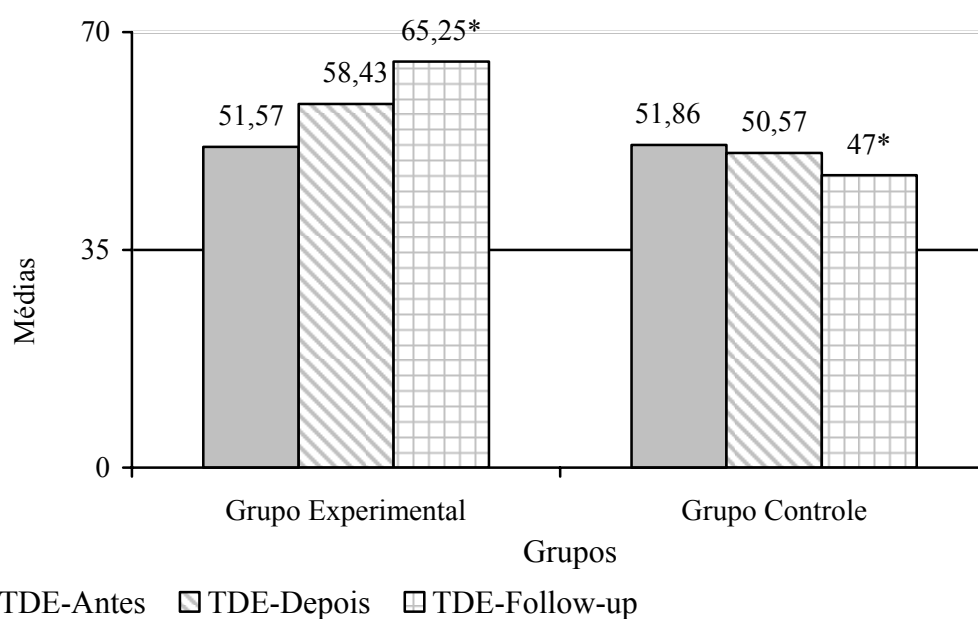
Na Tabela 70, uma criança progrediu sua previsão de idade atingindo a previsão máxima contida no teste (Neto). Ugo rebaixou sua previsão de idade da avaliação pré-intervenção na avaliação pós e *follow-up*, mantendo sua classificação em inferior durante as três avaliações.

Tabela 70

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de leitura do Grupo Controle

	Antes		Depois		<i>Follow-up</i>	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Thaís	9	Abaixo de 7 anos	9	Abaixo de 7 anos	9	-
Gabriel	8	8 anos	8	8 anos	8	-
Ugo	10	9 anos	10	8 anos	11	8 anos
Manuela	8	Acima 12 anos	9	Acima de 12 anos	9	-
Valéria	8	8 anos	8	8 anos	8	-
Neto	9	12 anos	9	Acima 12 anos	9	-
Ivan	7	8 anos	8	9 anos	8	-

Para comparação entre os grupos no subteste Leitura, segue abaixo o gráfico com as médias dos grupos nos três momentos de avaliação. Interessante notar que em leitura, apesar da diferença de idade entre os grupos, a média do desempenho escolar em Leitura na avaliação inicial pode ser considerada a mesma, porém no decorrer do programa, o repertório em leitura do Grupo Experimental é ampliado ao passo que o do Grupo Controle apresenta uma ligeira queda nas médias.



*Valores que não são representativos do grupo
 Figura 13. Comparação das médias dos escores no subtteste de leitura das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.

Cabe lembrar novamente que André obteve grandes melhoras entre as avaliações (de 44 a 68), podendo estar interferindo no aumento da média do Grupo Experimental, porém sua melhora não deixa de estar associada ao seu esforço e dedicação aos estudos, que podem por sua vez, estarem associadas a sua participação e a de seus pais no programa de modo assíduo.

Na Análise das Variâncias, com o Teste F, apesar de serem adotadas estratégias que poderiam melhorar o desempenho escolar das crianças do Grupo Experimental quanto ao repertório em leitura, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, conforme ilustradas na tabela abaixo. Pode-se pensar que, ao analisar as filmagens das tarefas de casa, os pais apresentam um comportamento freqüente de ler para os filhos, o que pode influir negativamente no desenvolvimento de uma leitura eficaz independente de ajuda, como é avaliada no teste.

Tabela 71
Análise das variâncias (Teste F) do TDE-leitura entre os grupos

Fontes de Variação	Grau de Liberdade	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	F
Total	27	4.029,10	-----	
TDE (antes/depois)	1	48,89	48,89	0,31 n.s.
Grupos (Experimental/Controle)	1	108,03	108,03	0,68 n.s.
TDE x Grupos	1	108,04	108,04	0,68 n.s.
Erro	24	3764,14	156,83	

b.3. Subteste Aritmética

A tabela abaixo contém os resultados do Grupo Experimental no Subteste Aritmética, no qual as crianças obtiveram resultados inferiores aos demais subtestes.

Tabela 72
Escores do subteste de aritmética do TDE do Grupo Experimental

Grupo	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	classificação	Escore	classificação	Escore	Classificação
Bruna	11	Inferior	11	Inferior	Não compareceu	
Yago	26	Superior	29	Superior	Não compareceu	
Luciana	16	Inferior	19	Médio	20	Médio
André	27	Médio	33	Superior	36	Superior
Ricardo	14	Inferior	15	Inferior	13	Inferior
Júnior	24	Médio	23	Inferior	24	Médio
Pedro	23	Médio	18	Inferior	Não compareceu	

Como foi possível notar, duas crianças pioraram o desempenho (Junior e Pedro) e uma das crianças manteve o mesmo resultado nas duas avaliações (Bruna). Essas mesmas duas crianças que decaíram o desempenho em aritmética, também obtiveram classificação inferior na avaliação pós-intervenção, porém as duas crianças que melhoraram (Luciana e André), também progrediram a classificação. Na avaliação *follow-up*, Júnior recuperou sua classificação inicial, sendo que apenas uma das crianças avaliada (Ricardo) apresentou queda em seu desempenho escolar, sem interferir em sua classificação por já estar abaixo do esperado.

Na tabela abaixo, uma criança teve sua previsão de idade na avaliação pós-intervenção abaixo à avaliação pré-intervenção (Pedro), sendo que outra criança teve melhora em sua previsão de idade (Ricardo) na avaliação pós, porém retomando a mesma previsão de idade inicial na avaliação *follow-up*. Luciana evoluiu sua previsão de idade na avaliação *follow-up*

em Aritmética, fato que pode ser associado a seus carimbos serem bem avaliados em matemática, sem descartar o fato de ter feito aniversário entre as avaliações.

Tabela 73

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de aritmética do Grupo Experimental

	Antes		Depois		Follow-up	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Bruna	10	8 anos	10	8 anos	10	-
Yago	11	Acima de 12 anos	11	Acima de 12 anos	11	-
Luciana	11	10 anos	12	10 anos	12	11 anos
André	14	Acima de 12 anos	15	Acima de 12 anos	15	Acima de 12 anos
Ricardo	12	9 anos	13	10 anos	13	9 anos
Junior	11	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos	12	Acima de 12 anos
Pedro	10	Acima de 12 anos	10	10 anos	10	-

Na tabela apresentada abaixo, é possível visualizar os resultados obtidos pelo Grupo Controle no Subteste Aritmética que, da mesma forma que o ocorrido no Grupo Experimental, as crianças obtiveram o pior desempenho delas neste subteste.

Tabela 74

Escores do subteste de aritmética do TDE do Grupo Controle

Grupo	Pré-intervenção		Pós-intervenção		Follow-up	
	Escore	classificação	Escore	classificação	Escore	classificação
Tháís	1	Inferior	1	Inferior	Não compareceu	
Gabriel	2	Inferior	2	Inferior	Não compareceu	
Ugo	14	Inferior	17	Inferior	19	Médio
Manuela	14	Superior	20	Superior	Não compareceu	
Valéria	5	Médio-inferior	6	Médio-inferior	Não compareceu	
Neto	18	Superior	18	Superior	Não compareceu	
Ivan	18	Superior	22	Superior	Não compareceu	

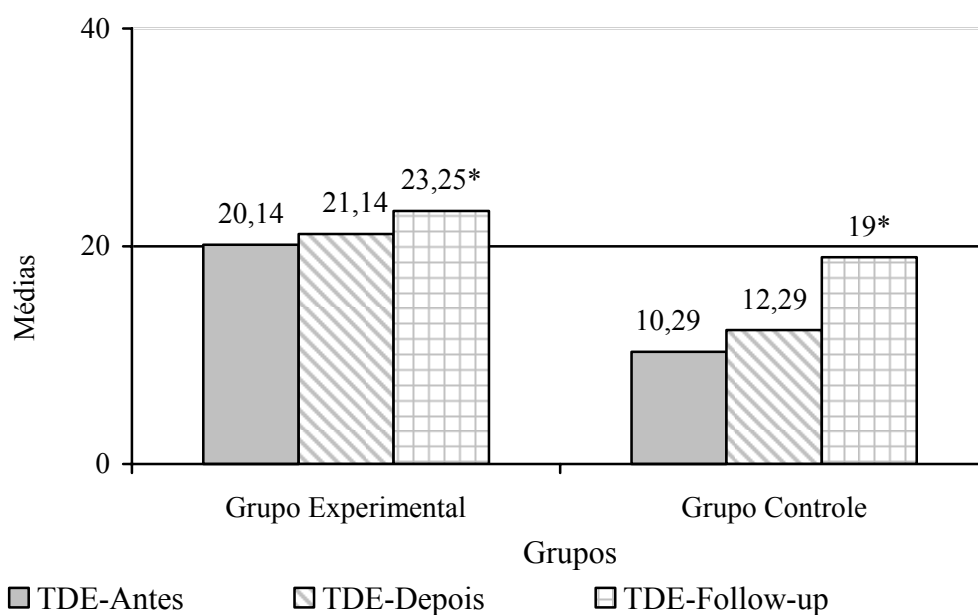
Quanto à classificação por série, todas as crianças mantiveram a mesma classificação nos dois momentos de avaliação, sendo que na avaliação *follow-up* Ugo progrediu sua classificação por série e na previsão de idade (na tabela abaixo), fato que pode ser associado a sua participação no Kumon para matemática no decorrer do programa. Já na Tabela 75, três das sete crianças melhoraram seus desempenhos escolares neste subteste quanto à previsão de idade, sendo novamente o Ugo, e outras duas das crianças que apresentaram queixas não relacionadas a dificuldades de aprendizagem inicialmente (Manuela e Ivan).

Tabela 75

Previsão de idade a partir do desempenho escolar obtido pelo TDE no subteste de aritmética do Grupo Experimental

	Antes		Depois		Follow-up	
	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade	Idade	Previsão por idade
Thais	9	Abaixo de 7 anos	9	Abaixo de 7 anos	9	-
Gabriel	8	Abaixo de 7 anos	8	Abaixo de 7 anos	8	-
Ugo	10	9 anos	10	10 anos	11	11 anos
Manuela	8	9 anos	9	11 anos	9	-
Valéria	8	7 anos	8	7 anos	8	-
Neto	9	10 anos	9	10 anos	9	-
Ivan	7	10 anos	8	12 anos	8	-

No gráfico abaixo, pode-se notar que na comparação entre as médias dos grupos neste subteste, o Grupo Controle teve rendimentos visivelmente abaixo ao do grupo Experimental, fato que foi analisado estatisticamente para comprovar a presença de diferenças significativas.



*Valores que não são representativos do grupo

Figura 14. Comparação das médias dos escores no subteste de aritmética das crianças do Grupo Controle e do Grupo Experimental no TDE.

Ao fazer a Análise das variâncias, utilizando o Teste F, foram observadas diferenças altamente significativas entre os grupos do ponto de vista estatístico, conforme demonstrado abaixo. Esse fato pode ter sido associado ao fato das “TAC” também conter atividade referente à Matemática, além do fato de os carimbos serem usados por todas as crianças nesta disciplina.

Tabela 76

Análise das Variâncias (Teste F) no TDE-Aritmética

Fontes de Variação	Grau de Liberdade	Soma de Quadrados	Quadrado Médio	F
				(F tab. 5%= 4,26)
Total	27	2.044,96	-----	
TDE (antes/depois)	1	15,75	15,75	0,26 n.s.
Grupos (Experimental/Controle)	1	612,89	612,89	10,39 **
TDE x Grupos	1	1,75	1,75	0,02 n.s.
Erro	24	1.414,57	58,94	

Analisando estatisticamente os resultados do TDE com a utilização do Teste t, foram encontrados dados inferenciais significativos entre os seguintes resultados do Grupo Experimental avaliados antes e depois da intervenção:

Tabela 77

Dados descritivos e inferenciais (Teste t) dos resultados obtidos no TDE pelo Grupo Experimental

Aspectos avaliados	Pré-treino		Pós-Treino		T	P
	Média	DP	Média	DP		
Escore Total	86	11,93	111	11,02	-2,275	0,057 n.s.
Classificação por série (total)*	1,75 (médio-inferior)	0,53	3,00 (médio)	0,65	-1,930	0,95 n.s.
Previsão de idade (total)	9,38 anos	0,89	11,25 anos	0,82	-2,611	0,035*
Escrita	21,00	3,91	28,29	3,02	-2,769	0,028*
Classificação por série (escrita)	2,00 (médio-inferior)	0,65	3,50 (médio)	0,73	-2,049	0,080 n.s.
Previsão de idade (escrita)	9,25 anos	1,15	11,63 anos	0,91	-2,569	0,037*
Leitura	51,57	5,95	58,43	5,80	-2,634	0,034*
Classificação por série (leitura)*	1,75 (médio-inferior)	0,53	2,75 (médio)	0,59	-2,646	0,033*
Previsão de idade (leitura)	9,25 anos	0,92	11,00 anos	0,96	-2,333	0,052 n.s.
Aritmética	20,14	2,25	21,14	2,94	-1,242	0,254 n.s.

Classificação por série (aritmética)*	2,50 (médio-inferior)	0,50	2,75 (médio)	0,70	-0,424	0,685 n.s.
Previsão de idade (aritmética)	11,50 anos	0,76	11,25 anos	0,70	0,607	0,563 n.s.

Nota. * classificações: 1=inferior a média; 2=médio-inferior; 3=médio; 4=médio-superior; 5=superior a média.

Nota-se que na previsão de idade do escore total do TDE foram encontradas diferenças estatísticas significativas, sugerindo que as crianças melhoraram quanto à idade cognitiva referente ao desempenho escolar em relação ao repertório inicial avaliado antes do programa. No escore do subteste Escrita e na previsão de idade do mesmo subteste essa diferença estatisticamente significativa reafirma a hipótese a respeito da influência positiva das estratégias do programa para estimular a aprendizagem das crianças sobre o repertório comportamental na escrita das mesmas. E, contradizendo o Teste F feito inter-grupo, o Teste t foi sensível ao mostrar diferenças significativas do ponto de vista estatístico intra-grupo no subteste Leitura e em sua classificação por série, sugerindo aqui que as estratégias também podem ter auxiliado na leitura, visto que estas eram relacionadas a essa habilidade requerida neste subteste. O que não se confirmou no subteste Aritmética, em oposição à avaliação inter-grupo do Teste F, apesar de serem incluídas atividades relacionadas à matemática.

No Grupo Controle não foram observadas nenhuma diferença estatisticamente significativa (teste t) entre os resultados do TDE na pré e pós-intervenção, conforme pode-se observar na Tabela 78 a seguir, o que pode sugerir confirmação da hipótese do presente estudo, ressalvando suas limitações quanto às padronizações dos grupos, visto que o Grupo Controle não foi submetido a nenhum procedimento de modo sistemático que pudesse influenciar em possíveis alterações na avaliação após o programa aplicado no Grupo Experimental, exceto a aprendizagem natural decorrente do tempo decorrido.

Tabela 78

Dados descritivos e inferenciais (Teste t) dos resultados obtidos no TDE pelo Grupo Controle

Aspectos avaliados	Pré-treino		Pós-Treino		t	P
	Média	DP	Média	DP		
Escore Total	74,29	12,96	78,43	14,46	-1,832	0,117 n.s.
Classificação por série (total)*	2,43 (médio-inferior)	0,69	2,71 (médio)	0,64	-1,000	0,356 n.s.
Previsão de idade (total)	8,29 anos	0,64	8,86 anos	0,91	-1,333	0,231 n.s.
Escrita	14,29	3,95	16,29	4,41	-1,911	0,105 n.s.
Classificação por série (escrita)*	2,29 (médio-inferior)	0,71	2,43 (médio-inferior)	0,72	-1,000	0,356 n.s.
Previsão de idade (escrita)	8,00 anos	0,98	8,00 anos	0,90	0,000	1,000 n.s.
Leitura	51,86	7,14	50,57	7,65	0,629	0,552 n.s.
Classificação (leitura)*	2,43 (médio-inferior)	0,61	3,00 (médio)	0,65	-1,549	0,172 n.s.
Previsão de idade (leitura)	9,29 anos	0,92	9,29 anos	1,02	0,000	1,000 n.s.
Aritmética	10,29	2,80	12,29	3,39	-2,223	0,068 n.s.
Classificação por série (aritmética)*	2,86 (médio)	0,77	2,86 (médio)	0,77	-	-
Previsão de idade (aritmética)	8,14 anos	0,67	8,86 anos	0,94	-1,987	0,094 n.s.

Nota. * classificações: 1=inferior a média; 2=médio-inferior; 3=médio; 4=médio-superior; 5=superior a média.

No capítulo seguinte, serão discutidos os resultados aqui apresentados.

Discussão

“Os efeitos mais comumente sentidos pelas pessoas que participam de grupos desse tipo são: melhora no relacionamento; abertura de novas possibilidades de comunicação, em especial na área dos sentimentos; sistematização de muitas coisas anteriormente feitas de modo intuitivo e esporádico; esclarecimento de aspectos do relacionamento que estavam obscuros, criando ‘pontos cegos’ de difícil resolução; descoberta de aspectos novos de si e dos outros. A oportunidade de confrontar-se com a experiência dos outros participantes, compartilhando vivências, traz maior enriquecimento para todos. Isso amplia a percepção de muitas situações e facilita a descoberta de novas formas de lidar com velhos problemas. Os participantes tranquilizavam-se por verem que quase todos passam por situações semelhantes.” (Maldonado, 1997, p. 165)

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo possibilitaram algumas considerações importantes que permitem analisar os efeitos do programa de intervenção nas habilidades sociais dos pais e no desempenho acadêmico dos filhos escolares e apresentar alguns indicadores de aceitabilidade social e relevância clínica, contribuindo para o desenvolvimento de um treinamento de pais eficaz. Portanto, com base nos conceitos apresentados ao longo desta pesquisa, cabe neste momento, avaliar e tecer tais considerações a serem apresentadas em três partes: (1) Efeitos do programa de intervenção nas habilidades sociais dos pais; (2) Efeitos do programa de intervenção no desempenho acadêmico dos filhos escolares; e (3) Indicadores de aceitabilidade social e relevância clínica.

1. Efeitos do programa de intervenção nas habilidades sociais dos pais

Considerando que o comportamento ocorre em função da interação do indivíduo com o ambiente (Skinner, 1981), e que os pais, ao apresentarem um bom repertório de habilidades sociais, principalmente quando desenvolvido em situação natural, podem contribuir para que seus filhos apresentem comportamentos mais adequados, implementou-se esse programa.

Neste sentido, a inclusão de estratégias, como o uso de carimbos, tarefas para casa, as filmagens com vídeo *feedback* e *role-playing* durante os encontros foram adotadas visto que o programa foi caracterizado como uma intervenção multicomponente em prevenção secundária, orientado para diminuir os desempenhos interpessoais negativos e maximizar os positivos com ênfase em um bom repertório de habilidades sociais dos pais, para que tenham um impacto favorável na interação pais-filho e no desempenho escolar e comportamental de suas crianças.

O programa favoreceu que fossem alcançados os objetivos propostos na intervenção com sua aplicação, de modo que: 1. ampliou o repertório de habilidades sociais dos pais, promovendo novas aquisições; 2. melhorou a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais disponíveis no repertório dos pais; 3. facilitou a manutenção das aquisições obtidas no programa de intervenção e sua generalização para diferentes ambientes e interlocutores.

Tais objetivos gerais puderam ser atingidos, pois foram cumpridos os objetivos específicos: (a) favorecer a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos adequados dos pais para o manejo de comportamentos inadequados e de estudos dos filhos; (b) instrumentalizou os pais em habilidades sociais e estratégias educativas para maximizar a

aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos, favorecendo a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos adequados dos pais para o manejo de comportamentos inadequados e de estudos dos filhos; (c) orientou-os, de forma didática, sobre os fundamentos da análise aplicada do comportamento; (d) instruiu-os quanto à necessidade de motivar os filhos a desenvolverem comportamentos de estudo; (e) levou-os a aplicar, no dia-a-dia, alguns procedimentos básicos de modificação de comportamento; (f) desenvolveu nos pais recursos e repertórios comportamentais para enfrentarem situações de modo assertivo e empático; (g) verificou a satisfação dos pais quanto aos componentes do programa; (h) verificou a manutenção e generalização das mudanças comportamentais, pelo menos a curto e médio prazo. A seguir será detalhado o modo como cada um desses objetivos foi alcançado.

A) Favorecer a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos adequados dos pais para o manejo de comportamentos inadequados e de estudos dos filhos

Adotando as recomendações dadas por Del Prette e Del Prette (2005) para facilitar a aplicação de programas de treinamento, teve-se o cuidado de tomar medidas para facilitar a ocorrência da aprendizagem dos pais, como: oferecer instruções claras e assegurar-se de que foram completamente compreendidas pelos pais; oferecer modelo de desempenhos específicos como cordialidade, bom humor e cooperação; estabelecer regras de funcionamento do programa e normas para o trabalho em grupo; reforçar, explicitamente, os desempenhos nos momentos em que ocorrerem; utilizar tom de voz audível, sem elevá-la, interrompendo-a, falando mais baixo ou escrevendo no quadro como estratégias para obter atenção quando necessário; organizar a configuração de subgrupos, quando necessário, reunindo os pais com mais dificuldades com os que possuem maiores recursos e variando as equipes; evitar perguntas dirigidas ao grupo preferindo fazer perguntas dirigidas a participantes específicos, chamando-os cada um pelo nome e aguardando a resposta; suprimir qualquer tipo de punição para desempenhos considerados inadequados, ao contrário, recompensar as aquisições, mesmo as menores, incentivando e criando oportunidades para novos desempenhos; evitar qualquer tipo de comparação entre os pais e, sempre que possível, comparar o participante consigo mesmo, incentivando o seu esforço e progresso.

Quando foram observadas dificuldades mais significativas dos pais em grupo, parecendo que a aquisição e a estimulação de determinadas habilidades sociais não eram suficientes para inibir ou reduzir os conflitos familiares e conjugais e as dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos filhos, foram enfatizados aos pais os convites às sessões individuais em paralelo com o treinamento, para focalizar os comportamentos-

problema, acolhendo o sentimento, levando a reflexões sobre a questão, dando orientações e encaminhamentos para psicoterapia.

Tais medidas adotadas, assim como o uso das vivências, foram norteadas pela conduta ética profissional (Hoawood, 2003) de respeito ao participantes em sua autonomia e direitos e, principalmente, protegidos de qualquer tipo de risco à sua integridade e bem-estar, de benefício da ação terapêutica para cada indivíduo e seu ambiente, minimizando transtornos e desconfortos e maximizando ganhos, e de justiça quanto a equidade desses ganhos para todos eles, sem qualquer tipo de distinção na disponibilização dos recursos para isso, inclusive quanto a participação no grupo, com esses cuidados adicionais para que todos tivessem a mesma oportunidade de exposição e treinamento.

B) Instrumentalizar os pais em habilidades sociais e estratégias educativas para maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus filhos, favorecendo a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos adequados dos pais para o manejo de comportamentos inadequados e de estudos dos filhos:

Ao utilizar as vivências e o vídeo *feedback* como estratégia para avaliar e desenvolver nos pais um repertório comportamental de habilidades sociais, pôde-se notar o quanto os pais atendidos conseguiram mudar de interações aversivas em situações de aprendizagem dos filhos para interações reforçadoras positivas com instruções claras e estabelecimento de limites e disciplina coerentes. Por ter se embasado no pressuposto de que as crianças precisam ser reforçadas de modo freqüente, contingente, de maneira intensa, diferenciada e sistemática pelos pais, pode-se dizer que a intervenção feita foi bem sucedida neste quesito. Cabe citar que, das estratégias propostas por Del Prette e cols. (1998), as mais presentes no repertório comportamental dos pais durante as tarefas escolares dos filhos foram: supervisionar a execução da atividade e explicitar/organizar condições para execução da atividade. Sendo que das habilidades sociais educativas definidas por Del Prette e Del Prette (2001; 2007), monitorar positivamente ao incentivar e estabelecer limites e disciplina ao descrever/justificar comportamentos indesejáveis foram as que apareceram com maior freqüência tanto nas filmagens das tarefas de casa, quanto na filmagem do jogo. Nesta última situação de vídeo *feedback*, o jogo, também foram avaliadas habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2001), das quais as habilidades sociais de expressão de sentimentos positivos foram as mais mencionadas pelos pais como estando presentes em seu repertório.

Tais habilidades são confirmadas pela literatura internacional quanto a sua importância para prevenir problemas secundários das dificuldades escolares, como Jain e Zimmerman

(1984 apud Fish & Jain, 1985) que enfatizam a necessidade de estabelecer limites para os filhos e haver suporte ativo dos pais para delinear estratégias de ajudar a criança a superar o efeito do fracasso e para que se desenvolvam outras habilidades. Maccoby e Martin (1983) também relacionam o estilo parental autoritativo com o melhor desempenho escolar de crianças. Estes dados possibilitam o incremento de estratégias educativas para pais de crianças escolares para a população brasileira, a fim de promover um melhor aproveitamento acadêmico e prevenir o fracasso e a evasão escolar, como afirma Ingberman (2001), ao mencionar que trabalhos preventivos para pais e filhos poderão contribuir para o desenvolvimento de procedimentos de alcance mais amplo, assim como beneficiar-se de estudos em populações maiores para embasar trabalhos nacionais.

C) Orientar os pais, de forma didática, sobre os fundamentos da análise aplicada do comportamento:

Ao organizar os encontros com vivências, *role-playing*, apresentar os temas com retro-projetor, dar exemplos reais, fornecer textos informativos e tarefas de casa e ainda adotar carimbos e vídeos *feedbacks* para demonstrar a aplicação da análise do comportamento, assegurou-se aos pais uma orientação didática e sistemática, seguindo a proposta por Del Prette & Del Prette (2001). Foram implementados temas relativos à interação pais-filhos, extraídos de outras literaturas (Cannan-Oliveira, Neves & Robert, 2002; Faber & Mazlish, 2003; Maldonado, 1997; Zagury, 2001; Dunn & Dunn, 1997; Parreira e Marturano, 1999) e ao final de cada encontro introduziu-se técnicas de relaxamento apresentadas por Caballo (2002) como uma forma de minimizar qualquer possível ansiedade dos pais. Tais recursos foram avaliados pelos pais em todas as sessões, por meio da avaliação dos encontros com o uso de “carinhas”, sempre positivas, e ao final da intervenção, com a avaliação do programa, com todas as notas acima de sete, demonstrando o quanto os pais perceberam como adequada a forma de orientação e treinamento adotadas.

D) Instruir os pais quanto à necessidade de motivar os filhos a desenvolverem comportamentos de estudo:

A inclusão do uso de carimbos pelos pais para supervisionar os cadernos dos filhos, assim como as filmagens das tarefas escolares e a entrega das Tarefas para Aprendizagem em Casa – “TAC”, foram estratégias que visaram auxiliar os pais a motivar seus filhos no desenvolvimento de repertório comportamental envolvendo hábitos de estudar, cujos

resultados serão melhores explorados no item: 2. Efeitos do programa de intervenção no desempenho acadêmico dos filhos escolares.

Quanto aos carimbos, cabe mencionar o quanto tal procedimento aproximou os pais dos materiais escolares dos filhos, sendo motivados a emitir elogios e críticas a eles dependendo da qualidade do conteúdo dos cadernos. Foi possível notar que as críticas, quando emitidas, foram relativamente descritivas (“*está com letra ilegível*”, “*não teve atenção*”, “*faz às pressas*”, “*sem capricho*”), o que tende a direcionar o ouvinte a corrigir adequadamente seu comportamento. Por outro lado, os elogios foram mais genéricos (“*muito bem*”, “*está melhorando*”, “*ficou bom*”, “*parabéns*”). Nesse aspecto de conseqüências, a literatura conclui que o incentivo, aliado ao combinado claro de limites e uma disposição dos pais e professores para serem “dicas eficientes”, “contingentes” e modeladores auxiliares dos conteúdos escolares, são as melhores essências da contingências que aumentam o interesse de alunos a estudar (Hübner, 2001). Elogios sinceros, graduais, imediatos, relacionados a ações e não a pessoa, esvanecidos e contextualizados são algumas facetas de interações “pró-saber”, segundo a autora, ou seja, de contingências que aumentam a probabilidade do comportamento de estudar, ao invés de eliminá-lo ou reduzi-lo ao mínimo desejável com punições culturalmente difundidas.

Lembrando que a utilização do vídeo *feedback* para os pais com as filmagens das tarefas escolares dos filhos, foi possível perceber que os pais atendidos conseguiram mudar de interações aversivas em situações de aprendizagem dos filhos para interações reforçadoras positivas com instruções claras e estabelecimento de limites e disciplina coerentes, partindo inicialmente com déficits em habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2001; 2007) e nas estratégias propostas por Del Prette e cols. (1998), e encerrando com a presença destas habilidades de modo fluente em seu repertório comportamental.

Nas filmagens dos encontros também foram percebidas como presentes no repertório verbal dos pais nove categorias de interações favoráveis à melhora do filho: exigir o envolvimento da criança, identificar e ensinar pré-requisitos, reconhecer e recompensar o esforço da criança, aprender a estratégia, pedir domínio de estratégias, instrução integrada, dar explicações diretas, promover generalização, encorajar a adaptação e o desenvolvimento.

Essas categorias são consideradas estratégias específicas de aprendizagem (Deshler & Schumacher 1986 apud Neves, 1996; Swanson 1989 apud Neves, 1996), principalmente voltadas para estudantes muitas vezes designados como “de risco”, desmotivados, imaturos, com dificuldades de aprendizagem que são deficientes no uso de estratégias de aprendizagem, mas que podem aprendê-las para lhes ajudar a abordar as tarefas com mais eficácia e

eficiência, aumentando as suas hipóteses de sucesso. Esses autores levam a concluir que a presença de tais estratégias nas verbalizações dos pais sobre suas interações com os filhos pode ser extremamente propícia para o desenvolvimento de comportamentos de hábitos de estudo, o que converte com os objetivos da pesquisa e da intervenção.

E) Levar os pais a aplicar, no dia-a-dia, alguns procedimentos básicos de modificação de comportamento:

Durante os encontros, os pais falaram sobre os filhos, sobre si mesmos, sobre as interações sociais e sobre estabelecer novas contingências. Ao falar sobre os filhos, proporcionaram ao grupo o início da análise funcional, que foi sendo modelado para alcançarem uma análise mais ampla de seus comportamentos. Quando falaram de si mesmos, foram estimulados a analisarem e discriminarem as contingências ambientais que dão suporte a comportamentos encobertos, ou seja, pensamentos e sentimentos, para auxiliá-los na identificação e modificação de crenças e auto-regras, além de refletirem sobre a função e adequação de seus comportamentos. Também foram incentivados a identificarem progressos nos comportamentos dos filhos como conseqüência de mudanças nos próprios pais, ao falarem das interações e das contingências. Essas verbalizações foram incentivadas, inclusive, por ser solicitado aos pais relatarem as tarefas para casa, o procedimento de inclusão dos carimbos e por meio das situações de *role-playing* durante os encontros.

A partir da identificação inicial dos déficits e recursos interpessoais dos participantes, foi programada um conjunto de “tarefas de casa” que avaliou e fortaleceu as aquisições ocorridas na sessão, promovendo e avaliando a generalização dessas aquisições para situações do dia-a-dia, outros ambientes e interlocutores, e gerando automonitoria. Estas estratégias permitiram que fosse possível ser observados comportamentos típicos de interação familiar, e suas conseqüências para ambas as partes desse relacionamento, de maneira mais similar à qual ocorrem naturalmente, e constituíram os passos para que os pais aprendessem utilizar a análise funcional e assim desenvolver comportamentos adequados e enfraquecer comportamentos inadequados de seus repertórios, de forma a alterar as situações avaliadas como geradoras de conseqüentes inadequados, visando ampliar o repertório comportamental adequado dos pais e fornecer modelos alternativos de interações positivas com os filhos generalizados para o ambiente natural.

F) Desenvolver nos pais recursos e repertórios comportamentais para enfrentarem situações de modo assertivo e empático:

A intervenção foi capaz de criar condições propícias para levar os participantes a serem observadores acurados do próprio comportamento, por meio das vivências, tarefas de casa e dos vídeos *feedbacks*, o que lhes possibilitou modificarem e ampliarem seus repertórios comportamentais referentes à relação pais-filho, pois o atendimento em grupo, somado às sessões individuais, ofereceu um espaço favorável para desenvolvimento de habilidades sociais, sendo que cada membro do grupo pôde atuar como modelo para os demais. Foram criadas oportunidades de observação, descrição e *feedback* por parte da facilitadora, e também pelos demais participantes, por meio das vivências que foram propostas em todos os encontros, mobilizando sentimentos, pensamentos e ações, para suprir déficits e maximizar habilidades sociais intra-grupo; sendo as tarefas de casa entregues aos pais para desenvolver tais habilidades em um contexto extra-grupo.

Nas filmagens dos encontros e nos relatos escritos das tarefas de casa, foram encontrados indícios da presença de habilidades sociais assertivas, como “*mostrar que não gostou, com gestos e questionando*”, “*falar com voz firme*”, “*pedir desculpas mesmo sabendo que estou certa, mas não soube me expressar de maneira correta*” (Ana), “*Aí eu paro pra pensar e peço desculpas, mas peço desculpas da forma que eu falei, do como, mas era isso mesmo que eu falei no conteúdo*” (Berenice); e empáticas, como “*acolher/apoiar*”, “*retribuir/compartilhar*” (Érica e Olavo, Cátia), “*Com o programa, melhorei com meu filho em vários aspectos. Exemplo: a empatia, limites e disciplina e assertividade*” (Renata). Tais relatos demonstram que as habilidades sociais foram introduzidas no repertório desses pais, por terem sido aprendidas e/ou aprimoradas com o auxílio das estratégias adotadas no programa.

O uso das vivências trouxe para o contexto do treinamento terapêutico-educativo demandas para diferentes tipos de desempenho, pelos pais, de comportamentos sociais relevantes para a intervenção, favorecendo para a facilitadora a análise e intervenção sobre esses desempenhos. Herbert (1989) confirma essa possibilidade das habilidades necessárias à vida serem passíveis de serem treinadas, apontando como habilidades a serem alvo de um treinamento em habilidades sociais: assertividade, habilidade de ouvir, habilidades conversacionais, habilidades não-verbais, habilidades observacionais e habilidades em solucionar problemas. Essas habilidades são consideradas importantes na interação com os filhos, pois quando os pais buscam interromper comportamentos dos filhos por violarem acordos e normas combinados, a situação pode requerer a habilidade social assertiva de

defender os próprios direitos em uma visão de reciprocidade (Del Prette & Del Prette, 2001). Além disso, a habilidade de desculpar-se pode ser importante para diminuir ressentimentos e induzir atitudes construtivas em relação à dificuldade vivida.

Assim como as habilidades sociais empáticas são igualmente importantes, visto que as relações pais-filhos possuem um caráter afetivo, cujos efeitos positivos podem gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, diminuição de sentimentos de menos valia, culpa e vergonha, recuperação ou aumento da auto-estima e predisposição à análise e busca de solução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2001). Segundo Garcia-Serpa et al. (2006), tais habilidades podem favorecer a competência social da criança, a auto-estima, o desenvolvimento cognitivo, o sucesso acadêmico, o ajustamento psicológico geral, ou seja, são necessárias para auxiliar nas dificuldades escolares dos filhos de modo a oferecer suporte ou encorajamento com expressão de sentimentos positivos.

De acordo com as condições ambientais que a criança encontra na família, principalmente em termos de características interpessoais dos pais e dos procedimentos que estes adotam na educação dos filhos, são consideradas cruciais para que os comportamentos pró-sociais e empáticos sejam fortalecidos ou enfraquecidos (Garcia-Serpa et al., 2006). Esses autores resumem resultados de estudos que destacam as principais condições familiares favoráveis ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e empáticos dos filhos, dizendo que com relação aos pais, a identificação de comportamentos específicos associados a uma maior empatia dos filhos, pode ser tomada como um indicador de objetivos socialmente relevantes para programas de treinamento de suas habilidades sociais educativas, visando a aperfeiçoar a aprendizagem não só das habilidades empáticas dos filhos, como também de outras classes de habilidades sociais, como as acadêmicas, que são àquelas necessárias para os alunos trabalharem de forma independente e produtiva em sala de aula, melhorando seu rendimento escolar.

G) Verificar a satisfação dos pais quanto aos componentes do programa:

A partir das transcrições das verbalizações e dos depoimentos dos auto-relatos pais durante as filmagens dos encontros, auto-relatos escritos espontaneamente e avaliação do programa, foi analisada e identificada a satisfação dos pais pelo programa.

As transcrições dos relatos contendo opiniões sobre as contribuições do programa para os pais, mostram o quanto eles sentem-se beneficiados pelos ganhos alcançados: “*O programa, o conteúdo, o trabalho desenvolvido era tudo que precisávamos para melhorarmos vários aspectos na vida familiar, superou nossas expectativas.*” (Olavo e Érica);

“Foi de grande valia fazer parte desse grupo. Senti que não estou sozinha com problemas de filhos, e até mesmo pessoais, do dia-a-dia.” (Cátia); *“Pra mim eu acho que foi 100% bacana, legal. Eu acho que o conteúdo foi excepcional.”* (Teresinha). Foi possível visualizar a satisfação dos pais quando todos avaliaram positivamente o programa ao responderem um questionário a respeito disso que, em uma escala de 0 a 10, não houve notas inferiores a sete em nenhum quesito.

Apesar de se pensar leigamente que os pais não teriam tempo para executarem as tarefas para casa e que reclamariam delas, os pais as elogiaram e reconheceram sua função no processo de aprendizagem: *“As tarefas auxiliaram nas mudanças necessárias.”* (Olavo e Érica); *“A tarefa que foi mais importante pra minha aprendizagem foi Assertividade, pois acho que tudo pode se resolver com diálogos, beneficiando ambas as partes.”* (Renata); *“as apostilas acompanhadas de alguns exercícios, fazem com que nós participantes visualizemos as características principais das nossas atitudes com relação aos nossos filhos, podendo então modificar a prática educacional através da nossa própria conduta.”* (Olavo, por escrito); *“As apostilas são ótimas trazendo conteúdos que abrem um leque de informações básicas para reflexão, discussão e embasamento para novas práticas no convívio do dia-a-dia.”* (Érica, por escrito);

Alguns autores (Argyle, 1984; McFall, 1982; Ogilvy, 1994; Scott, Himadi & Keane, 1983) salientam a proposta de análise de tarefas para identificação dos componentes sociais específicos e dos generalizáveis para diferentes desempenhos, de discriminação das dicas sociais que sinalizam a ocasião permitindo uma intervenção mais diretamente orientada para as habilidades sociais relevantes, demonstram que tais objetivos foram atingidos pelo grupo de modo geral, e por isso facilitou a satisfação com o programa.

A satisfação também ficou evidenciada na participação interessada dos pais, inclusive verificada nas avaliações dos encontros pelas “carinhas”, o que parece ter se mantido por *estímulos motivacionais intrínsecos*, porém relacionados às estratégias oferecidas para auxiliar seus filhos na escola, como as sessões individuais com a terapeuta, temas sobre educação infantil, os textos e tarefas para casa, ou mesmo os carimbos. Grossi (2003) admite em seus estudos que palestras informativas, atendimentos psicoterápicos e manter contato com outras famílias podem favorecer a adesão e participação de pais no programa, aumentando a probabilidade de absorver mais e melhor as orientações passadas, bem como favorecer a manutenção e a generalização das mesmas.

H) Verificar a manutenção e generalização das mudanças comportamentais, pelo menos a curto e médio prazo:

Para ser considerada eficiente, uma intervenção deve apresentar resultados que se prolonguem no tempo e que ocorram também em outros ambientes e em relação a outras pessoas. A generalização é pouco provável de ocorrer naturalmente, portanto ela foi planejada neste programa. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), para viabilizar a generalização, os programas devem buscar a colaboração de outros contextos, para aumentar a compreensão dos pais e professores sobre a intervenção e seu papel e responsabilidade no sucesso do empreendimento terapêutico ou educativo.

Foi adotado na presente pesquisa a aplicação do treinamento em situação natural, um aspecto considerado importante na elaboração de programas com a participação dos pais como mediadores, com as filmagens domiciliares das tarefas, as tarefas de casa para os pais e a utilização dos carimbos inclusive no ambiente escolar, pois dessa forma, puderam-se conseguir alguns resultados importantes quanto à generalização e à manutenção dos comportamentos aprendidos, pois as modificações já foram sendo feitas no ambiente e não houve apenas a necessidade de transferência das habilidades treinadas no *setting* terapêutico, tanto dos pais como dos filhos (O'Dell, 1974; Willians & Matos, 1984; Grossi et al., 1999; Marinho, 1999; Grossi, Souza & Batista, 1999).

Em se tratando de THS, Michelson et al. (1983) e Stokes e Baer (1977) apontam alguns cuidados e procedimentos envolvidos no planejamento da generalização, os quais foram seguidos e considerados satisfeitos neste programa:

- 1) Promover habilidades significativas: o programa atendeu, preferencialmente, as queixas apresentadas pelos pais e pelas crianças devido a grande probabilidade de que as aquisições a elas relacionadas fossem aceitas e mantidas por conseqüências naturais do ambiente, gerando uma disposição favorável para outras aquisições;
- 2) Variar o desempenho da habilidade: a aprendizagem de diferentes formas de desempenho de uma mesma habilidade por meio do uso de vivências, tarefas de casa e filmagens de interações com os filhos favoreceu a interação dos pais com diferentes interlocutores, para garantir conseqüências reforçadoras com um maior número de interlocutores, ampliando sua experiência e resultando em novas aprendizagens, associando inclusive padrões não-verbais pelo uso do vídeo *feedback*;
- 3) Variar os contextos: ao invés de treinar os pais somente no contexto em que foi identificada a dificuldades, foi introduzida variações na situação, alterando

algumas características da demanda, com exemplos de relações no trabalho nas vivências e nos *role-playings*;

- 4) Desvanecer conseqüências reforçadoras: quando as aquisições de uma habilidade se tornaram freqüentes e fluentes, como foi o caso de fazer e responder perguntas durante os encontros, as conseqüências reforçadoras se tornaram ocasionais, retirando gradativamente o reforço arbitrário (os brindes e elogios) e permitindo ser tal como ocorre na situação natural de vida dos participantes;
- 5) Promover a colaboração dos colegas: sempre que possível, foi solicitado aos colegas do grupo que apresentassem conseqüências positivas às habilidades recém-adquiridas (aplausos, elogios verbais e escritos) pelos participantes, pois na situação de treinamento é importante pedir *feedback* ou elogio de um participante para o desempenho de outro;
- 6) Exercitar a auto-aprovação: por estarem experimentando novas habilidades, ensinou aos participantes a observar seus desempenhos instruindo-os a autograticarem-se por pequenas melhoras conseguidas e por emitir tais desempenhos, pois o auto-reforçamento reduz o desconforto e a frustração quando a conseqüência externa não ocorre conforme se esperava.

Alguns autores (Argyle, 1984; McFall, 1982; Ogilvy, 1994; Scott, Himadi & Keane, 1983) fazem recomendações para melhorar a efetividade dos programas de THS, estando entre elas, alternativas para ampliar a generalização e a manutenção dos efeitos do THS, das quais se procurou aplicar: o uso de instruções e ambientes variados e significativos de treino, com diferentes interlocutores, especialmente aqueles que podem liberar reforçadores, como foi o caso das interações de *role-playing* e das filmagens; o treinamento de discriminação de dicas sociais que sinalizam a ocasião para emissão de resposta, para a não-necessidade de resposta assertiva e para a inadequação de se emitir qualquer resposta, que foi feito usando o vídeo *feedback*; e o treino em estratégias de autocontrole, dentre elas o uso de relaxamento, que foi efetuado ao final de todos os encontros.

A comparação de resultados do Checklist na avaliação pré, pós-intervenção e no *follow-up* demonstrou o quanto os pais participantes do programa de intervenção puderam modificar seu repertório comportamental, inclusive com resultados significativos estatisticamente ao comparar com o Grupo Controle, superando déficits encontrados durante avaliação inicial, como estabelecer regras e limites, demonstrar carinho ao filho, ficar mais tempo em contato com ele, seus amigos e sua escola. Tais ganhos foram mantidos mesmo na avaliação de acompanhamento após seis meses (*follow-up*) e parecem estar associados

diretamente à participação desses pais no programa, por ter sido um trabalho que proporcionou aos pais uma percepção de seus comportamentos e das contingências atuais que os determinam e mantêm na interação com os filhos.

Os déficits que ainda permaneceram foram em grande parte relacionados com punição inconsistente, monitoria negativa, disciplina relaxada e abusos físicos ou psicológicos, que parecem estar relacionados com as influências culturais a respeito do papel paterno e materno na educação dos filhos e com os modelos parentais que esses pais tiveram em sua história de vida enquanto filhos, gerando crenças e auto-regras a respeito do certo e do errado a ser feito enquanto pais, o que dificulta sua modificação em seu repertório comportamental e conseqüentemente em seus auto-relatos.

Segundo Gresham (2002), os déficits encontrados no repertório inicial dos pais sugerem fatores pessoais e ambientais relacionados ao aparecimento de um déficit de aquisição, visto que o modelo aprendido na infância, segundo seus relatos, foi punitivo, e, portanto, interações adequadas não foram ensinadas a estes pais, gerando:

- falta de conhecimento: independentemente das condições de aprendizagem, a falha em emitir a habilidade esperada pode ter sido decorrente de pouca familiaridade das normas e padrões aceitáveis ou valorizados em contextos que diferem do contexto que vivenciou no passado, podendo dificultar: a) a identificação dos objetivos relevantes para uma interação (podem não perceber a relação pais-filho também como oportunidade de brincar, só de impor limites), b) a seleção de estratégias apropriadas para alcançar os objetivos de uma interação (dificuldade em criar atividades interessantes para fazer junto com o filho ao invés de deixá-lo quieto em seu tempo livre), c) o ajuste do comportamento às mudanças do contexto (não percebem que fazer brincadeiras com o filho, caçoando dele quando perde no jogo, não é divertido);

- restrição de oportunidades e modelos: alguns pais viveram e vivem por longo tempo restritos só ao ambiente de trabalho ou familiar, com pouca oportunidade de aprendizagem social no contato com outras pessoas em interações saudáveis e informais, somado ao fato de se esses ambientes são carentes de modelos adequados de habilidade de autocontrole, civilidade e empatia, reduzem-se ainda mais as possibilidades de aprendizagem desses pais.

Já os déficits que se mantiveram, mesmo após o programa ter apresentado modelos e informações adequadas, parecem ser déficits de desempenho ou de fluência, caracterizados pela:

- dificuldades de discriminação e processamento: como o desempenho socialmente competente depende da identificação das demandas do ambiente social e do uso dessa

informação na elaboração e monitoria do próprio comportamento, os pais precisavam ter atenção e percepção seletiva dos sinais verbais e não-verbais que caracterizavam as demandas (“leitura do ambiente”), bem como de busca e escolha do melhor desempenho, de regulação do momento em que este devia ocorrer (*timing*) e, mesmo, se devia ou não ocorrer, podendo estar as dificuldades dos pais associadas a padrões perfeccionistas de desempenho, auto-avaliações distorcidas, baixa auto-estima, expectativas, crenças e auto-regras errôneas, provavelmente oriundas de uma educação rígida e punitiva;

- ansiedade interpessoal excessiva: a ansiedade é uma categoria descritiva dos sentimentos de apreensão e desconforto diante de uma ou mais situações sociais, que foi trabalhada no grupo de intervenção por meio do uso de relaxamento ao término de cada encontro. A ansiedade excessiva em situações sociais podem decorrer de exigências perfeccionistas ou experiências aversivas que os pais tiveram em sua história pregressa ou mesmo atual em determinadas situações da relação pais-filhos. Poderia levar tanto a reações adaptativas, como resolução e superação desse desconforto com intenção busca de informação, redução da incerteza, de controle da situação e de seleção de reações eficazes no próprio repertório, quanto poderia ser um fator não adaptativo, com reações intensas que acarretariam desorganização comportamental e autonômica (aceleração cardíaca, sudorese etc.) comprometendo o desempenho socialmente competente ou mesmo inibindo-o, mesmo que soubessem como deveriam se comportar e possuíssem, em seu repertório, as habilidades necessárias para responder às demandas do ambiente;

- ausência de *feedback*: os pais poderiam ser reforçados em vários de seus comportamentos, de maneira natural (conseguindo o que pretende, como por exemplo, que o filho obedeça) ou arbitrária (recendo elogios, gratificações, como ocorreu nos encontros do grupo), porém, o ambiente não proveu o *feedback* necessário ao aperfeiçoamento dessas habilidades, provavelmente devido a respostas imediatamente alcançadas quando os pais punem em comparação com àquelas respostas adequadas conseqüenciadas por reforçamento que são observadas mais a médio e longo prazo pelos pais, ou talvez porque faltaram *feedbacks* descritivos no ambiente doméstico no dia-a-dia para demonstrar os detalhes do comportamento que estavam adequados e os que não estavam;

- falhas no reforçamento: alguns ambientes, ainda que não coersivos, são pouco sensíveis às aquisições e/ou desempenhos novos de algum de seus membros. Sabe-se que apresentar baixa freqüência de habilidades sociais em alguns ambientes é devido a estes proverem pouca ou nenhuma reação reforçadora. Se vários ambientes falham em reforçar determinadas habilidades sociais destes pais (como pode ocorrer se os pais tentam exercer

suas habilidades em casa com seus dois filhos, no trabalho e com o cônjuge, e eles não reagem como esperavam), estas tendem a ocorrer cada vez mais esporadicamente ou a desaparecer por completo. Em alguns casos, além de não receberem reforçamento, os pais podem ser punidos quando demonstram determinadas habilidades sociais (como as habilidades sociais assertivas e de enfrentamento, ou de estabelecer limites e disciplina), por gerarem desagrado nos filhos.

Tais constatações vão de encontro com a literatura da área (Hübner, 2001) que afirma que o maior problema das famílias que geram comportamento “anti-saber” refere-se ao uso do sistema aversivo, que consiste na apresentação de conseqüências desagradáveis ou irritantes ao filho, ou retirada de reforçadores positivos, pois este sistema reduz, como já é sabido, a probabilidade de ocorrência do comportamento. Apesar dos efeitos emocionais negativos do sistema aversivo terem sido alarmados aos pais no programa, as broncas, os sermões, os castigos, a retirada de privilégios e a humilhação são procedimentos bastante conhecidos por pais e professores e culturalmente empregados e defendidos por eles, quando se trata de fazer os filhos e alunos estudarem.

Quando os participantes parecem não se beneficiar tanto da intervenção, Del Prette e Del Prette (2005) levantam explicações baseadas na validade social, o curto tempo de duração do treinamento e a presença de déficits de aquisição com causa mais sutil não identificada pela observação direta e outros procedimentos de avaliação, como problemas fisiológicos, cognitivos e emocionais, gerando até “resistência à intervenção” – definida por Gresham (1997) como a falha em produzir, como função de uma intervenção, a discrepância esperada entre os resultados finais e os níveis iniciais de desempenho, sendo importante investigar os fatores relacionados para decisões sobre encaminhamentos posteriores, o que foi feito nas sessões individuais. Além dos fatores já referidos, pode estar ocorrendo reforçamento (até mesmo dos colegas do grupo) para comportamentos interferentes, pois quando o ambiente não apoiava seus novos comportamentos e os filhos manifestavam pouco interesse, a alternativa possível que restou ser feita foi auxiliar os pais a discriminar as ocasiões favoráveis e desfavoráveis para a emissão de certos comportamentos e a tolerar as possíveis reações adversas de seu ambiente, e a auto-reforçarem seus ganhos para reduzir o desconforto e a frustração quando a conseqüência externa não ocorre conforme se esperava, o que facilitou a adaptação deles frente às suas limitações ambientais e seus déficits comportamentais, sugerindo que mesmo com o repertório ainda apresentando falhas, foi possível obter ganhos para o relacionamento pais-filhos.

Como se tratou de um treinamento a partir do interesse dos pais, eles aparentemente desejavam que os filhos se comportassem de maneira oposta nos quesitos que apresentam como objeto de queixa, porém, é importante não descartar a possibilidade de que algumas famílias se movimentam em função “da criança problema” e que as alterações comportamentais naquele membro podem também, alterar a dinâmica nas relações entre todos seus componentes (Del Prette & Del Prette, 2005), o que pode ter gerado algum tipo de dificuldade com essas novas habilidades.

2. Efeitos do programa de intervenção no desempenho acadêmico dos filhos escolares

Estudos têm mostrado que, ao se habilitar pais a ensinarem comportamentos adequados e a modificarem comportamentos inadequados de seus filhos (portadores de necessidades especiais ou não), a família adquire inúmeros benefícios (O’Dell, 1974; Willians & Matos, 1984; Grossi et al., 1999; Marinho, 1999; Grossi, Souza & Batista, 1999), cabendo citar, dentre àqueles mencionados por Grossi (2003), a melhora na percepção dos pais quanto ao potencial e ao prognóstico do filho. Pensando que essa melhora na percepção dos pais poderia ser uma informação otimista distorcida pelo excesso de expectativas de pais que sabiam que estavam participando de um programa justamente para auxiliar seus filhos, optou-se por avaliar as crianças pela: 1) Aplicação do TDE (Stein, 1994) quanto ao seu rendimento escolar; 2) Execução de Tarefas de Aprendizagem em Casa, as “TAC”, para ensinar-lhes estratégias de hábitos de estudos propostas por Hübner e Marinotti (2000) e Antunes (1999); e 3) Utilização de carimbos na tentativa de quantificar a qualidade do conteúdo de seus cadernos ao longo do programa. Portanto, os efeitos do programa serão analisados nessas três subpartes.

1) Aplicação do TDE (Stein, 1994)

Quanto aos resultados do TDE, foram constatadas diferenças estatisticamente significativas quanto ao rendimento escolar das crianças cujos pais participaram do programa, tanto em comparação com o Grupo Controle, quanto ao comparar os resultados no teste antes e depois do programa.

Na comparação entre os grupos (Teste F), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos subtestes Escrita e Aritmética. Porém, como a disposição dos grupos não foi homogênea, principalmente devido à diferença na média de idade entre os grupos, a comparação entre grupos pode ter sido influenciada por outras variáveis não

controladas pelo presente estudo, portanto, não são informações seguras para comprovar a melhora das crianças em seu rendimento escolar.

Já na comparação entre as avaliações pré e pós-treino (Teste t) do Grupo Experimental, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na previsão de idade no escore Total, no subtteste Leitura e sua classificação por série, e no subtteste Escrita e sua previsão de idade. Sendo que na comparação entre as avaliações pré e pós-treino (Teste t) do Grupo Controle não foram encontradas diferenças significativas do ponto de vista estatístico em nenhum subtteste.

Essas diferenças estatísticas encontradas no Grupo Experimental podem estar associadas às demais estratégias adotadas no programa como forma de auxiliar as crianças na melhora do rendimento escolar, como as modificações no repertório comportamental dos pais durante as tarefas escolares, o desenvolvimento de habilidades sociais e habilidades sociais educativas nos pais, o uso do carimbo associado à supervisão dos materiais escolares e a execução das Tarefas de Aprendizagem em Casa – “TAC”. Cabe analisar as peculiaridades dessas tarefas e suas possíveis influências nos resultados do TDE (Stein, 1994). As “TAC” foram em sua maioria formuladas para desenvolver estratégias básicas para estudar, referentes em sua maioria à compreensão de textos (exceto a “TAC 11”, que foi sobre cálculos), o que pode ter auxiliado mais diretamente na melhora do desempenho das crianças nos subttestes de Leitura e Escrita.

Considerando a explicação de Hübner (1999) sobre os problemas de aprendizagem e problemas de estudo, surge a hipótese de que a melhora no resultado deste teste pode ter ocorrido por mudanças ambientais que, por sua vez, influenciaram na aquisição de repertórios de comportamentos de estudos e em habilidades pré-requisitos. Ao pensar que por meio da “TAC” foram supridas ausência ou falha em habilidades pré-requisitos, pode-se articular que a dificuldade das crianças poderiam estar presentes por consequência de problemas de aprendizagem que, segundo a autora, refere-se a aspectos preponderantes no próprio indivíduo. Mas a melhora das crianças pode ser considerada como uma melhora em seus problemas de estudos também, dado o modo como Hübner (1999) define este conceito, considerando que os fatores que beneficiaram a aprendizagem foram relacionados às condições de estímulos antecedentes, com alterações de situações impróprias para situações adequadas, como ocorreu no caso dessas crianças por meio dos vídeos *feedbacks* das filmagens das tarefas de casa para os pais, assim como condições conseqüentes ou de reforçamento, como o caso dos carimbos nos cadernos, que podem ter aumentado a probabilidade das crianças estudarem. De qualquer forma, pode-se dizer que o conjunto de

estratégias utilizadas gerou mudanças significativas nas crianças, permitindo que se beneficiassem do programa conforme o esperado.

2) *Execução de Tarefas de Aprendizagem em Casa – “TAC”*,

A partir da literatura levantada para elaborar as “TAC”, fica evidenciado que elas eram tarefas que envolviam atividades de leitura e escrita para mobilizar o desenvolvimento de estratégias de estudo a serem aplicadas pelas crianças para todas as disciplinas que requerem textos (como História, Geografia, Ciências, Português), exceto a “TAC 11”, que abordou Matemática, a partir de estratégias sugeridas por Antunes (1999).

Apesar dessas tarefas terem sido propostas para auxiliar todas as disciplinas da escola, o que foi inclusive verbalizado aos pais quando elas foram entregues, quando se compara os resultados dos carimbos, existem duas crianças que se mantiveram (“regular”) com a mesma avaliação, cada uma em uma disciplina. Fato que não desqualifica a estratégia, mas dificulta analisar sua inter-relação. O que já não ocorre com o TDE (Stein, 1999), que justamente aponta melhoras nas habilidades requisitadas pela “TAC”: leitura e escrita (evidenciada na comparação dos resultados intra-grupo experimental, pelo Teste t), e aritmética (evidenciada pela comparação entre os grupos, pelo Teste F).

Hübner e Marinotti (2000) afirmam que incluir os pais nas tarefas escolares dos filhos tem como objetivo tornar os pais menos aversivos, mais reforçadores e mais eficazes no controle dos estímulos que maximizam o comportamento de estudar de seus filhos, adotando algumas condutas, como organização do ambiente físico e de horários para estudo, estabelecimento de rotina de vida, apoio às atividades escolares, fornecimento dos recursos e instrumentos para estudar, disponibilizar diversidade de informações, disciplina, comunicação e relacionamento social e familiar. Neste sentido, as “TACs” podem ter beneficiado as crianças também pelo fato de introduzirem os pais como mediadores da execução dessas condutas, de modo a favorecer o aparecimento, a manutenção e/ou o fortalecimento do hábito de estudar nos filhos, desde que não fossem cobradas em forma de regras incoerentes com as contingências familiares.

Hübner (1999) acrescenta que o efeito das regras sobre o comportamento vai depender de muitos fatores, dentre eles, a história de coerência ou incoerência entre regras e contingências, sendo que regras e contingências incoerentes são muito frequentes em crianças e jovens que estão tendo problemas de estudo. Nesse sentido, as crianças cujos pais aprenderam a desenvolver tais habilidades poderão alcançar desempenhos escolares superiores e com mais facilidade no repertório comportamental de hábitos de estudos.

Comentando das filmagens das tarefas escolares, cabe mencionar o quanto as mudanças de comportamento dos pais nas situações de ensino podem ter influenciado a aprendizagem dos filhos. Hübner (2002), ao descrever os dois padrões antagônicos de família em relação ao ensino, remete a pensar que inicialmente as famílias deste estudo poderiam ser consideradas “anti-saber”, pois não valorizavam os passos dos filhos em direção ao conhecimento por não ser prioridade no contexto familiar, visando apenas ao cumprimento das tarefas; mas que passaram a ser famílias “pró-saber” após os vídeos *feedbacks*, devido ao clima agradável e estimulador para a busca do conhecimento, criando situações para que os filhos perguntassem, valorizando e respeitando as atividades relacionadas à vida escolar deles.

Dentre as sete classes de habilidades sociais relevantes para a criança, a partir de estudos levantados e realizados por Del Prette & Del Prette (2005b), compreendem as habilidades sociais acadêmicas: 1. seguir regras e instruções verbais; 2. observar e prestar atenção; 3. orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções dos colegas; 4. imitar comportamentos socialmente competentes; 5. aguardar a vez para falar (autocontrole); 6. fazer e responder perguntas; 7. oferecer, solicitar e agradecer ajuda; 8. buscar aprovação por desempenho realizado; 9. elogiar e agradecer elogios ou aprovação; 10. reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro; 11. atender pedidos; 12. participar de discussões em classe; e 13. cooperar. Cabe mencionar que as famílias, por ser consideradas fontes de aprendizagem pra tais habilidades, foram estimuladas a observar e favorecer o aparecimento de tais habilidades por estarem acompanhando as tarefas de modo a emitirem comportamentos habilidosos, que por si só podem permitir que as habilidades sociais das crianças tenham um ambiente receptivo para serem expressas.

3) *Utilização de carimbos*

Para motivar os filhos a desenvolverem comportamentos de estudo e quantificar a qualidade do conteúdo dos cadernos, os pais foram instruídos a utilizarem os carimbos. A inclusão do uso de carimbos pelos pais para supervisionar os cadernos dos filhos é tida como um estímulo reforçador ao repertório comportamental de estudar na sala de aula, visto que os pais carimbam os conteúdos copiados em classe, como estratégia de ampliar esse aprendizado para outros ambientes relevantes, como a escola. Fato que foi alcançado, tendo em vista o interesse dos professores pelos carimbos, que passaram a ser adotados por eles para ser usado com os demais alunos da sala de aula. Foi proposto o carimbo para os pais partindo do que Grossi (2003) aponta como aspectos importantes quando os pais são mediadores do treinamento: a) primeiro aspecto é que os pais permanecem a maior parte do tempo com seu

filho, o que os torna mais acessíveis aos seus comportamentos do que o especialista; b) além de permanecerem mais tempo com o filho, os pais, geralmente, possuem controle sobre os reforçadores disponíveis a seu filho; e c) partindo do princípio de que os comportamentos são adquiridos na interação do filho com seu ambiente (principalmente o familiar), o principal objetivo de um programa é alterá-lo, tornando-o mais reforçador e favorável ao processo de ensino-aprendizagem. O carimbo foi também bem recebido com o interesse pelos professores, já que são eles quem liberam reforçadores no ambiente escolar e, sabendo que tal estratégia foi adotada em classe, leva a pensar que isso pode ter servido como estímulo discriminativo para o professor emitir mais conseqüências contingentes aos desempenhos dos alunos, auxiliando-os a manter o bom rendimento escolar.

Os resultados do uso do carimbo foram bastante positivos em direção à melhora progressiva das avaliações dos cadernos das crianças. Todas as crianças apresentaram avaliações melhores no decorrer do programa, ou seja, evoluíram de “ruim” para “regular” ou para “muito bom”, ou de “regular” para “muito bom”, sendo que alguns se mantiveram na mesma classificação, em sua maioria quando a classificação inicial já era “muito bom”, e apenas duas crianças se mantiveram em “regular” nas disciplinas Ciências (Luciana) e Geografia (Júnior). Lembrando que quem escolhia a classificação do carimbo eram os pais, poderiam ser questionados tais resultados, ao considerar que a percepção dos pais pode sofrer influências de seu excesso de expectativas quanto à melhora do rendimento escolar dos filhos, por saberem e desejarem participar de um programa justamente para auxiliar seus filhos. Porém, como somado ao carimbo, foram feitas outras avaliações, pode-se afirmar de modo menos enviesado que as crianças obtiveram progressos no desempenho escolar, inclusive no ambiente escolar, por conseqüência de medidas adotadas em casa pelos pais, ou mesmo por outras variáveis, não estudadas ou controladas, como o comportamento dos professores.

3. Indicadores de aceitabilidade social e relevância clínica

Os indicadores de aceitabilidade social e relevância clínica foram avaliados na percepção dos pais e dos filhos, ao levantar relatos de melhoras associadas ao programa e à pertinência de seu conteúdo.

A avaliação dos programas de intervenção com THS procura verificar a sua eficácia, a ser analisada do ponto de vista da consecução dos objetivos previamente propostos aos quais se propõe a atingir (que foram expostos no item 1. Efeitos do programa de intervenção nas habilidades sociais dos pais), a efetividade, por meio da identificação de técnicas efetivas (que

foram expostas no decorrer deste capítulo), e a eficiência, que deve se basear em três critérios importantes (Del Prette & Del Prette, 1999):

a) os desempenhos aprendidos devem ser significativos no ambiente natural (validade e relevância social quanto à melhoria da qualidade de vida dos clientes): quanto à validade social, buscou-se verificar se as habilidades desenvolvidas foram significativas para o funcionamento do participante em seu ambiente, se trouxe vantagens presentes e futuras para ele e para seus interlocutores mais próximos. Considerando tanto os pais como seus filhos os clientes do programa de intervenção desenvolvido e aplicado nesta pesquisa, foram avaliadas a validade e aceitabilidade social na percepção dos pais e dos filhos.

Na percepção dos pais, pôde-se ter acesso as suas opiniões sobre as contribuições do programa para melhoria da qualidade de vida, ao expressarem verbalmente o quanto se sentem beneficiados pelos ganhos alcançados: *“Com o programa, vi que como eu, vários pais também tem dificuldade na educação de seus filhos, esclarecendo dúvidas e mudanças de atitudes.”* (Cátia); *“Com o programa, aprendi muito para melhorar e ensinar melhor seus comportamentos como um todo para meus filhos, com benefício positivo, fazendo que eu corrigisse os pontos em que estávamos mais fracos e acertamos os erros freqüentes.”* (Sílvia); *“Houve crescimento, superação de barreiras de relacionamento e crescimento pessoal e psicológico.”* (Olavo e Érica); *“Com o programa, melhorei com meu filho em vários aspectos.”* (Renata); *“Os encontros são momentos privilegiados onde além de refletir sobre vários aspectos importantes na educação e aprendizagem dos filhos, podemos trocar e encontrar auxílio para compreender e superar os entraves da vivência familiar.”* (Érica, por escrito); *“Avaliamos as colocações nos encontros, vejo que as oportunidades de mudança no comportamento pessoal e interpessoal, tem sido de suma importância no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e emocional. As várias opções de como conduzir diversas situações, no dia-a-dia, nos faz refletir as possibilidades de melhora, através dos exemplos de textos previamente elaborados e outros exemplos de colegas que também participam deste desenvolvimento.”* (Olavo, por escrito); *“Todos os textos, encontros, questionários, tarefas e discussões no grupo e acompanhamento psicológico ofereceram embasamento teórico, momentos de reflexão, ação e reflexão, propondo construção de habilidades sociais, melhorias no comportamento, nas relações enquanto família, na auto-estima, na harmonia e no planejamento de ações e valorização de cada membro individualmente e do grupo familiar. Abriu janelas para vermos objetivos e compartilharmos esforços para alcançá-los. Despertou a vontade de continuar estudando. Parabêniso e agradeço por tudo.”* (Sílvia, por escrito)

Na percepção dos filhos, foi interessante perceber o quanto as crianças foram capazes de avaliar seus pais e os efeitos disso em sua vida de modo sensível. Todas as crianças relataram melhoras dos pais, inclusive de modo geral, apresentado maior número de melhoras do que de pioras nos comportamentos dos pais. Algumas das melhoras se tratam de comportamentos inadequados que os pais deixaram de emitir, como “não brigar”, “não bater”, “está menos estressado” e “não é mais tão bravo/nervoso”, “não implica”. Outras melhoras referem-se ao aumento de comportamentos antes enfraquecidos nos repertório dos pais, como “conversa melhor”, “fala mais comigo”, “brinca mais comigo”, “me leva pra passear mais”, “conversa e me ouve mais”, “busca comunicação com mais frequência”, “se controla um pouco mais”, “se relaciona melhor com meu pai” e “está mais alegre”. E há outras melhoras que dizem respeito a novos comportamentos aprendidos, como “ajuda a fazer tarefa”, “me dá tudo que eu quero” e “deixa sair na rua”, “deixa ir na Lan House”, “deixa andar de mobilete”.

A julgar pela assiduidade e pelos resultados dos instrumentos, o programa foi bem aceito pelos participantes, e quanto à avaliação dos encontros pelas “carinhas” também foram encontradas apenas carinhas positivas, revelando, portanto validade social.

b) as aquisições de comportamentos na intervenção devem se generalizar para outros contextos, desempenhos e interlocutores (generalização de seus efeitos): Os pais verbalizaram a expansão do repertório comportamental adquirido no programa para outros interlocutores, outros filhos, outras relações (como conjugais, por exemplo): *“Foi de grande valia fazer parte desse grupo. Senti que não estou sozinha com problemas de filhos, e até mesmo pessoais, do dia-a-dia.”* (Cátia); *“Os encontros são momentos privilegiados onde além de refletir sobre vários aspectos importantes na educação e aprendizagem dos filhos, podemos trocar e encontrar auxílio para compreender e superar os entraves da vivência familiar. (...). Convívio este que notamos estar num processo de transformação e renovação onde cada um tem se esforçado para colocar em prática o que foi discutido, construído e partilhado.”* (Érica, por escrito)

As famílias também não tiveram dificuldades em citar espontaneamente situações da vida cotidiana para as quais estavam generalizando as novas habilidades e conceitos adquiridos. A implementação da intervenção pelos pais no ambiente da criança e da família era justamente um dos objetivos do trabalho colaborativo entre terapeuta e pais neste modelo de treinamento. A generalização relatada sugere que os indivíduos assimilaram os princípios do programa e estavam fazendo uso do mesmo no contexto de suas vidas.

c) os comportamentos aprendidos devem se manter ao longo do tempo (manutenção de seus efeitos): segundo os instrumentos aplicados para medir os comportamentos dos pais

(Checklist) e dos filhos (TDE), pode-se dizer que os efeitos da intervenção foram mantidos ao longo das três avaliações (pré, pós e follow-up).

Para enaltecer a avaliação da relevância clínica quanto ao envolvimento dos pais como mediadores do comportamento de estudo de seus filhos no programa de treinamento, cabe destacar que autores (O'Dell, 1974; Willians & Matos, 1984; Grossi et al., 1999; Marinho, 1999; Grossi, Souza & Batista, 1999) mencionam sobre esta ser uma forma de aumentar a probabilidade de que:

1) As mudanças comportamentais da criança no estudo persistirão ao longo do tempo: os comportamentos dos filhos no TDE, assim como os dos pais no Checklist, foram mantidos ao longo das três avaliações (pré, pós e follow-up);

2) Os comportamentos ocorram em diferentes ambientes e situações daqueles em que o treinamento foi realizado: os filhos não foram treinados, e portanto, se comportaram em contextos nos quais não foram treinados, como a escola, o que foi levantado pelos carimbos;

3) Os pais passem a aplicar os princípios para modificar outros comportamentos: os pais passaram a modificar situações-problema que enfrentam em seu dia-a-dia, como relacionamento conjugal (conforme citou Olavo e Érica), relações pessoais (conforme citou Cátia);

4) Passem a utilizar suas novas habilidades na interação com os outros filhos: os pais estenderam suas aprendizagens para a relação com a filha (como foi o caso de Teresinha).

Cabe mencionar que, segundo Del Prette e Del Prette (2005), dificilmente um programa de treinamento de habilidades sociais em grupo deixa de atingir a maior parte dos objetivos a que se propõe em relação a todos ou, pelo menos, à maioria dos participantes.

As informações colhidas e analisadas sugerem que é indicado investir neste tipo de pesquisa e que os dados apresentados podem contribuir no direcionamento de novos estudos e novos ajustes das técnicas e dos recursos utilizados atualmente, visto que Skinner (1983), ao falar sobre efetividade da intervenção, afirma que um procedimento só é efetivo quando aumenta a probabilidade de ocorrência de determinado comportamento.

Considerações

Finais

“O grupo oferece a oportunidade de discutir e compartilhar vivências e situações que ocorrem no dia-a-dia dos pais e dos filhos. [...].

É interessante observar que, na evolução de cada grupo, há mudanças de expectativas. No início, muitos entram à procura de ‘fórmulas mágicas’, de soluções certas e infalíveis para as dificuldades de relacionamento. [...].

Pouco a pouco superadas as frustrações de ver que não existem soluções matemáticas para problemas humanos, chega-se até mesmo a uma postura ‘antifórmulas’. A vida e o relacionamento entre as pessoas são ricos e complexos demais para serem enquadrados em receitas rígidas e padronizadas. Em qualquer relacionamento, em especial entre pais e filhos, por mais recursos que alguém tenha, sempre haverá momentos de não saber o que fazer. O essencial é manter-se em sintonia com os filhos para reagir de modo flexível, no fluxo contínuo de descobrir e redescobrir aspectos novos do relacionamento. É esse o mistério e o fascínio de acompanhar o desenvolvimento das crianças.” (Maldonado, 1997, p. 164-166)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas tarefas importantes durante a fase de escolarização das crianças, relacionar-se bem com colegas e adultos e apresentar um desempenho acadêmico que atenda as expectativas de seu ambiente, são mutuamente interdependentes e, por isso, as crianças com necessidades educacionais especiais e, particularmente aquelas com queixas escolares, tendem a apresentar problemas de relacionamento interpessoal, os quais podem interferir sobre a aprendizagem acadêmica. Neste contexto, um programa de Treinamento de Habilidades Sociais para pais com a tarefa de promover interações sociais educativas e melhorar o repertório de habilidades sociais dos pais constituiu meta relevante para auxiliar seus filhos nesta direção. Foi neste sentido que se encaminhou o presente trabalho.

Considerando os resultados obtidos e suas respectivas análises, pode-se dizer que os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois:

1. Foram descritas a elaboração, aplicação e avaliação de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais para pais e seus os efeitos na melhora do desempenho escolar dos filhos com queixas escolares;
2. Foi planejado e elaborado um programa de treinamento de pais focado no Treinamento de Habilidades Sociais com o uso de técnicas comportamentais (instrução, ensaio comportamental, modelação, tarefas de casa etc.) para desenvolver habilidades sociais em 13 encontros;
3. Foi aplicado um programa de treinamento de habilidades sociais para pais no grupo participante;
4. Foi descrito detalhadamente o processo do programa de intervenção;
5. Foi avaliado o programa de intervenção e seus efeitos nas habilidades sociais dos pais por meio de procedimentos de avaliação dos pais. De uma maneira geral, houve **melhoras** nas habilidades sociais avaliadas no Grupo Experimental, como as habilidades sociais de expressão de sentimentos positivos, as habilidades sociais educativas de monitorar positivamente (ao incentivar) e estabelecer limites e disciplina (ao descrever/justificar comportamentos indesejáveis), superando boa parte dos déficits encontrados durante avaliação inicial, cujos ganhos foram mantidos mesmo na avaliação de acompanhamento após seis meses (*follow-up*). Esses resultados parecem estar associados diretamente à participação desses pais no programa, por ter sido um trabalho que proporcionou aos pais uma percepção de seus comportamentos e das contingências atuais que os determinam e mantêm na interação com os filhos;

6. Foi elaborado um procedimento de avaliação dos pais por meio de auto-relatos do comportamento dos pais na interação pais-filhos e caracterização do repertório comportamental dos pais, que foi aplicado nos pais participantes. O procedimento de avaliação por auto-relatos foi nomeado *Checklist*, composto por 40 itens. Esse instrumento foi utilizado para avaliar o Grupo Experimental e o Grupo Controle, comparando-os, o que resultou em uma análise estatística significativa, mas com ressalvas devido à diferença entre as médias de idade dos grupos. Para a caracterização do repertório comportamental dos pais, foram filmadas interações com os filhos e sessões do programa, utilizando as imagens para oferecer *video feedback* a eles como estratégia de intervenção, trazendo resultados positivos para a melhora do comportamento dos pais com seus filhos;
7. Foram apresentados alguns indicadores de aceitabilidade social, relevância clínica e os efeitos do programa sobre o desempenho acadêmico dos filhos escolares. Quanto ao desempenho dos filhos, foi aplicado o *Teste de Desempenho Escolar-TDE* (Stein, 1994), cujos resultados foram comparados com o Grupo Controle e demonstraram haver diferenças estatisticamente significativa entre os grupos. No Grupo Experimental também foram encontradas diferenças significativas do ponto de vista estatístico ao comparar avaliação antes e depois da intervenção, sugerindo que as **melhoras** encontradas no desempenho escolar em Leitura e Escrita podem ser associadas à intervenção. Também foram utilizados carimbos para verificar os efeitos do programa sobre o rendimento escolar das crianças, os quais foram constatados ao notar que as classificações dos carimbos **melhoraram** no decorrer do tempo da intervenção. Quanto aos indicadores de aceitabilidade social e relevância clínica, estes foram verificados por meio dos auto-relatos dos pais, da avaliação do programa e da avaliação dos pais pelos filhos. Na percepção dos pais e dos filhos, pode-se dizer que os desempenhos aprendidos foram significativos no ambiente natural quanto à melhoria da qualidade de vida de ambos os clientes; houve generalização dos efeitos do programa, ou seja, as aquisições de comportamentos na intervenção parecem ter sido generalizadas para outros contextos, desempenhos e interlocutores (outros filhos, nas relações conjugais, na escola); e os comportamentos aprendidos foram mantidos ao longo do tempo, mesmo após seis meses do término do programa (avaliação *follow-up*).

A análise quantitativa e qualitativa indicou a ampliação no repertório de habilidades sociais e estratégias educativas dos pais que receberam treinamento, melhora do desempenho

escolar de seus filhos e melhora em habilidades interpessoais relevantes para esse relacionamento, por exemplo, a expressão de carinho e atenção, uso de reforçamento positivo, redução de problemas e redução no uso de punições. Alguns déficits em habilidades sociais e estratégias educativas dos pais e do desempenho escolar dos filhos persistiram apesar da diminuição em frequência e intensidade. Os achados dessa pesquisa mencionados acima mostraram como resultado que essa proposta de programa para ampliar o repertório de habilidades sociais significativas para os pais de crianças com queixas escolares foi bem sucedida, observando mudanças consideráveis nas interações intrafamiliares e no desempenho acadêmico dos filhos, inclusive generalizadas e mantidas ao longo do tempo.

Esses resultados confirmam algumas expectativas quanto ao repertório de habilidades sociais parentais diante do repertório escolar dos filhos. Os dados de relatos, colhidos durante os encontros, apontaram dificuldades rotineiras ou eventuais no desempenho social da maioria dos participantes. A grande maioria dos pais entendia que devia adotar uma postura rígida em relação às respostas inadequadas dos filhos, e que, caso não castigasse fisicamente, estariam sendo omissos ou permissivos com a ação desobediente. Por outro lado, as verbalizações de dúvidas dos pais sobre a forma de educar as crianças ocorreram com bastante frequência durante o programa, facilitando modificações de crenças e de comportamentos dos participantes.

Portanto, a hipótese do estudo foi confirmada, ou seja, os pais de crianças com queixas escolares puderam beneficiar-se de um programa de Treinamento em Habilidades Sociais, com a melhora no rendimento escolar de seus filhos. Para tanto, foi verificada a eficácia da intervenção, analisada do ponto de vista da consecução dos objetivos previamente propostos, sua efetividade, por meio da identificação de técnicas efetivas, e a eficiência, baseada na validade e relevância social quanto à melhoria da qualidade de vida dos clientes, na generalização e manutenção de seus efeitos. Neste sentido, os resultados deste estudo sugerem que essa intervenção pode ser útil para pais, tanto para fortalecer e/ou instalar habilidades sociais, para reduzir e/ou eliminar déficits nestas habilidades e práticas coercitivas, como para auxiliar na melhora do desempenho escolar de seus filhos, aumentando sua aprendizagem.

Por enquanto, até onde a significância e a generalização dos dados devem ser aceitas, os resultados do presente estudo reforçam a necessidade e a importância de investimentos em programas que lancem mão de técnicas para o desenvolvimento de habilidades sociais e estratégias educativas de pais, com a finalidade de favorecer e aprimorar o desenvolvimento acadêmico dos filhos, prevenindo, inclusive, as dificuldades de aprendizagem. Para participação de pais em programas de Treinamento de Habilidades Sociais estes podem ser

oferecidos inclusive nas escolas de seus filhos, por serem econômicos e ajustarem à realidade escolar brasileira, visto que na interação pais-filhos, muitas vezes, os pais se deparam com as queixas escolares de seus filhos causadas ou reforçadas por problemas supostamente originados na escola, ficando eles sem saber como promover desenvolvimento de estratégias que os auxiliam a remediar o baixo desempenho acadêmico e comportamental.

Estudos como esse mostram que apesar de sua ampla aplicabilidade, cabe salientar que o THS não deve ser considerado uma panacéia. Seus limites e potencialidade ainda não estão suficientemente estabelecidos, requerendo uma base consistente de novas pesquisas, especialmente em relação à generalização, ao seguimento, à identificação de variáveis críticas dos procedimentos e os aspectos formais de estrutura e dinâmica dos programas, das características da clientela e da complexidade dos objetivos.

Uma condição bastante restritiva para estudos em contexto natural refere-se à relevância de sua delimitação ao longo de um ano letivo, já que muitas outras variáveis entram em cena quando se passa para um segundo ano (como novos colegas e professores). Assim, é importante um cronograma altamente delimitado, que poderia ter sido melhor aproveitado neste estudo se houvesse avaliações iniciais nos primeiros meses do ano letivo e, em seguida, promovesse o treinamento para, então, terminá-lo no final do mesmo ano, reduzindo a interveniência destas e de outras variáveis.

Uma outra questão que parece requerer maior investimento de pesquisa é a análise das propriedades formais desse programa de treinamento, destacando a comparação de THS em grupo versus individuais, com uma maior ou menor duração, o nível de complexidade dos objetivos e o tipo de clientela. Este estudo remete questões teóricas inclusive relacionadas às categorias de práticas educativas e estilos parentais que, na tentativa de serem observáveis na prática, puderam aludir à necessidade de ampliar sua descrição, incluindo subcategorias partindo de outros estudos empíricos, visto que para esta pesquisa foi pertinente adotar diversos autores que observaram práticas educativas e habilidades sociais, até porque as descrições e definições das categorias de habilidades sociais educativas ainda estavam em fase de aprimoramento pelos autores paralelamente a este estudo.

Os procedimentos adotados aqui remetem também a questões práticas, em termos empíricos, referentes à comprovação da importância, validade social e relevância clínica da avaliação direta dos pais pelos seus filhos e da avaliação das interações no ambiente doméstico da família para a compreensão real de seus comportamentos em futuros estudos. Adicionalmente investigações mais detalhadas se fazem necessárias quanto à fidedignidade e estabilidade dos instrumentos desenvolvidos neste estudo, em população mais ampla e

equivalente na ausência de quaisquer intervenções, de forma a poder estimar, com maior precisão, a magnitude dos resultados obtidos em relação a eventuais efeitos de re-testagem, além de testes de consistência e validade interna e de correlação.

Outras questões surgiram quanto à possibilidade de haver diferenças do impacto dos efeitos de intervenções sobre uma população funcional, que já apresenta recursos materiais e pessoais para aquisição de novas habilidades, *versus* intervenções em populações disfuncionais, que provavelmente possuem inclusive déficits de aquisição, podendo vir a serem mais estudadas em grupos comparativos. Notou-se que a participação de um casal, ao invés de um dos pais, no grupo pareceu contribuir para o surgimento de progressos mais significativos no comportamento do filho, fato que poderia ser melhor estudado em pesquisas que permitissem comparar intervenções só com pais, só com mães e intervenções com casais, visto que neste estudo esse casal sofreu outras variáveis que também podem ser relevantes para alcançar tais resultados, como ter sido assíduo aos encontros. Assim como ter uma população maior que permita comparar o estado civil dos pais (viúvo, solteiro, separado, casado) e nível socioeconômico, pois neste estudo havia mães em condições diversas não controladas para serem analisadas de modo seguro.

Questionou-se também se o *Checklist* realmente é capaz de avaliar o que ele se propôs a avaliar ao ser elaborado, e ainda se avalia as habilidades sociais e educativas que foram treinadas no grupo de intervenção, pensando-se até, *a posteriori*, se a possibilidade de transformar o instrumento em escala de três (“sim”, “não”, “às vezes”) ou de cinco pontos (“sempre”, “freqüentemente”, “às vezes”, “raramente”, “nunca”) aumentaria sua capacidade de avaliação mais condizente com a realidade das famílias estudadas. O instrumento satisfaz a esta pesquisa, visto que a avaliação dos pais pelos filhos e as observações em vídeo confirmaram algumas habilidades avaliadas no instrumento, porém caberia aplicá-lo a populações maiores para limitar sua população-alvo, fazer ajustes quanto a sua validade, aprimorar sua linguagem e tratar seus dados para ser possível uma correção padronizada com a fundamentação teórica da área. Pensou-se inclusive na possibilidade de ter tido a avaliação dos professores, com aplicação de instrumentos já padronizados ou a criação de um, porém não foi feito, pois o ambiente escolar não foi alvo desta intervenção.

O presente estudo apresenta limitações, como a formação de Grupo Controle não equivalente em função da dificuldade em conseguir um maior número de pais distribuídos homogeneamente entre os dois grupos, o que acabou por restringir algumas análises da pesquisa a um delineamento mais do tipo AB, com comparações intra-grupo, tendo como base o uso de medidas repetidas antes e após o treino. Portanto, não pode-se generalizar seus

resultados devido a natureza pré-experimental desta parte do estudo que não permite fazer inferências válidas quanto à especificidade dos seus efeitos, podendo inclusive ser questionado se os benefícios foram do treinamento ou vieram meramente das trocas de experiências sobre dificuldades de educar os filhos, recebimento de atenção ou oportunidade de discutir e receber orientações. A avaliação de acompanhamento (*follow-up*) apesar de ter ocorrido, foi prejudicada devido à reduzida presença dos pais nesta etapa, dificultada pelo longo espaço de tempo (seis meses) sem contato com o programa, fato que se fosse corrigido, poderia ter contribuído com dados para haver uma análise quantitativa significativa da manutenção do repertório dos pais e dos filhos.

Cabe lembrar que a quantidade de participantes é algo muitas vezes difícil de ser superado em pesquisas desse tipo, pois fatores não controláveis pelo pesquisador (como o abandono do programa, mudança de escola ou domicílio) podem ocorrer. Particularmente neste trabalho, os aspectos mais relevantes se referiram à escassez de pais dispostos a participarem de encontros semanais por um semestre, o que dificultou a reunião de um número maior de participantes, e a dificuldade em planejar o programa para a realização das avaliações iniciais nos primeiros meses do ano letivo. Em estudos futuros, a realização de intervenções necessita superar os diversos empecilhos semelhantes a estes, visto que, sob condições mais favoráveis, como a inclusão de um número maior de participantes, poderia trazer dados adicionais relevantes para satisfazer questões aqui tratadas.

Além das considerações metodológicas referidas, o presente estudo focalizou somente uma das fontes de fatores associados a queixas escolares das crianças, o ambiente familiar e as habilidades sociais e de manejo comportamental de seus pais, sendo específico a uma população restrita (grupo pequeno), sendo apenas o começo da possibilidade de uma vasta investigação de outras variáveis. A análise dos dados e os referenciais teóricos encontrados na literatura destacam a importância das aquisições obtidas e a necessidade de estudos adicionais sobre as relações familiares e a efetividade de programas com pais em nossa cultura.

Não obstante as limitações aqui consideradas e referidas, é importante ressaltar as dificuldades logísticas envolvidas no planejamento e execução de programas de intervenção com pais, a escassez de recursos materiais para financiar empreendimentos dessa natureza, as dificuldades de obter apoio institucional e de acesso a comunidade oriunda de diversas realidades sociais. Sob tais condições, os resultados apesar de incipientes, são animadores no sentido de indicarem que, face às reservas expressas quanto às adversidades encontradas, tais limitações do estudo podem ser compreendidas e seus resultados podem ser relativizados.

Porém, esta pesquisa pode favorecer o início de outros estudos na área voltados para essa mesma população, pois as informações aqui colhidas e analisadas sugerem que é indicado investir neste tipo de estudo interventivo e que estes dados podem contribuir no direcionamento de novos estudos, novas pesquisas e ajustes das técnicas e dos recursos utilizados atualmente. Considerando o caráter multideterminante das queixas escolares, pode-se destacar a necessidade e a importância de haver novos estudos práticos neste âmbito focalizando concomitantemente a intervenção junto aos pais, os efeitos de uma intervenção junto à escola, professores e pares, ou pelo menos, a avaliação junto a esses seguimentos, que contribuíssem para o maior aprofundamento tanto do campo teórico-prático de Educação Especial como do campo teórico-prático das Habilidades Sociais, cujos avanços teóricos são imprescindíveis para melhor fundamentar práticas educativas, interventivas e de treinamento com as populações, a fim de melhorar o desenvolvimento e a qualidade de vida das mesmas de uma maneira geral.

Algumas sugestões de outros estudos seriam:

- Desenvolver um Treinamento de Habilidades Sociais semelhante a esse para professores;
- Realizar Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para pais paralelamente com Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para professores;
- Realizar Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para pais paralelamente com Treinamento de Habilidades Sociais para os filhos;
- Elaborar instrumento padronizado para auto-avaliação dos pais e para avaliação dos pais pelos filhos, e comparar semelhanças e diferenças entre os resultados dessas avaliações;
- Desenvolver um Treinamento de Habilidades Sociais para pais e avaliar as Habilidades Sociais também dos filhos;
- Desenvolver um Treinamento de Habilidades Sociais para pais e avaliar possíveis diferenças entre casais de famílias intactas x pais solteiros, viúvos, separados ou reajuntados;
- Comparar as Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas de pais de crianças com e sem queixas escolares;
- Sistematizar, validar, testar e padronizar um instrumento de avaliação de Habilidades Sociais Educativas para pais para abarcar todas as categorias de Habilidades Sociais Educativas de modo consistente e com correlação significativa estatisticamente;

- Realizar estudo longitudinal das Habilidades Sociais Educativas desde a gestação até a adolescência, levantando e comparando as Habilidades Sociais Educativas necessárias em cada fase;
- Realizar estudo transversal das Habilidades Sociais Educativas desde a gestação até a adolescência, comparando as Habilidades Sociais Educativas entre os grupos de cada fase;
- Desenvolver um Treinamento de Habilidades Sociais para avós de primeira viagem e levantar as Habilidades Sociais Educativas dos avós;
- Realizar uma avaliação multigeracional (avó, mãe, filha, neta) de Habilidades Sociais Educativas para verificar se há repetição de modelos e padrões;
- Comparar um Treinamento de Habilidades Sociais em família com um Treinamento de Habilidades Sociais para um grupo de casais;
- entre outras tantas opções de populações para esse tipo de treinamento.

Neste sentido, torna-se emergencial uma maior integração família-escola, em que os pais possam participar ativamente das decisões relacionadas à educação de seus filhos, conscientizando-se acerca de suas dificuldades acadêmicas e da necessidade de recursos específicos para o ideal desenvolvimento das potencialidades destes alunos.

Referências Bibliográficas

“É claro que a simples leitura do livro não substitui a participação num grupo, que é um processo muito mais rico, dinâmico e vivo do qualquer texto e tende a favorecer a aprendizagem emocional – o único tipo de aprendizagem capaz de nos ajudar a mudar atitudes e até mesmo modos de ser.” (Maldonado, 1997, p. 165)

“A ênfase na dinâmica familiar para o entendimento do comportamento infantil, é uma necessidade reconhecida por diversos autores. Levantamento bibliográfico sugere que a conduta da criança, seja ela adequada ou não, remonta as interações vivenciadas no âmbito familiar.” (Rocha & Brandão, 2001, p. 133)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC Campinas*, 16, 40-49.
- Almeida, C. S. (1984). *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau* (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Almeida, S. F. C., Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 117-134.
- Almeida, S. F. C. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, 1, 31-44.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L. Bichinho, G. S., Rode, L. T. Silva, M. P. & Tudge, J. (1999). Construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 289-310.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C., & Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behavior problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Antunes, C. (1996). *Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização, de ludopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 10ª ed.
- Antunes, C. (1999). *A grande jogada: manual construtivista de como estudar*. Petrópolis: Vozes, 6ª ed.
- APA-American Psychological Association. (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-IV: texto revisado*. Tradução M. R. Jorge. Porto Alegre: Artes Médicas, 4ª ed.
- Araújo, A. & Del Prette, A. (2003). Acompanhamento terapêutico e reabilitação psicossocial: resultados de uma pesquisa-intervenção. In Z. A. Trindade & A. N. Andrade (Orgs.), *Psicologia e saúde: um campo em construção*. (pp. 101-127). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Argyle, M. (1981). The nature of social skills. In Some new developments in social skills training. *Bulletin of British Psychological Society*, 37, 405-410.

- Arón, A. M. & Milicic, N. (1994). *Viver com os outros: programa de desenvolvimento de habilidades sociais*. Campinas: Psy.
- Banaco, R. (1999). Técnicas cognitivo-comportamentais e análise funcional. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielecka (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade da aplicação*. Santo André: ESETec.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Magalhães, T., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C. Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10 (1), 63-7.
- Baraldi, D. M. & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação de pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Barbosa, J. I. & Silveiras, E. F. (1994). Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. *Estudos de Psicologia*, 11, 50-56.
- Barclay, D. R. & Houts, A. C. (1995). Parenting skills: a review and developmental analysis of training content. In W. O'Donohue & L. Krasner (Orgs.), *Handbook of psychological skills training: clinical techniques and applications* (pp. 195-228). New York: Allyn and Bacon.
- Barreto, S. (2006). *Crianças com dificuldades de aprendizagem associadas a problemas (internalizantes e externalizantes) de comportamento: identificando características socioemocionais e a consistência entre auto-avaliação e avaliação pelo professor*. Projeto de Pesquisa (Mestrado). Exame de Qualificação. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e a de seus filhos? *Argumento*, 7(3), 71-86.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2006). A qualidade da interação “pais e filhos e sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares”. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 89-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2000). Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A. & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento*, 9, 11-81.
- Brasil (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Livro1/MEC/SSESP. Brasília: Secretaria.
- Brasil, Secretaria de Educação Especial (1994). *Encaminhamentos de Alunos do Ensino Regular para o Atendimento Especializado*. MEC/Ministério da Educação e do Desporto - Série Diretrizes - Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2007). CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil, desenvolvido pela ABEP – Associação Brasileira de Empresas de pesquisa. Texto online, disponibilizado em www.ibope.com.br e extraído de http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf, em janeiro de 2007.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Santos, 1ª reimpressão.

- Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6 (2). Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 de maio de 2007.
- Cannan-Oliveira, S, Neves, M. E. C & Robert, A. M. (2002). *Compreendo seu filho: uma análise do comportamento da criança*. Belém: Paka-Tatu.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & Schliemann, A. D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ceconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5, 71-93.
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M. & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111-130.
- Cia, F. (2005). *O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Cia, F., Pereira, C. S., Ruas, T. C., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e relacionamento entre pais e filhos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais das mães e envolvimento com os filhos: Um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, Campinas (no prelo).
- Coll, C. & Solé, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In C Coll, J. Palácios & A. Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. (pp. 281-297). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2000). Merging universal and indicated prevention programs: The Fast Track Model. *Addictive Behaviors*, 25, 913-927.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e Exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Cox, R. D. & Schopler, E. (1995). Treinamento de habilidades sociais para crianças. In M. Lewis (Org.), *Tratado de psiquiatria da infância e adolescência*. (pp. 916-923). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Altas.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Styles as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2005) *Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares*. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 107-115.
- Del Prette, A. (1978). O treino assertivo na formação do psicólogo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 30, 53-55.
- Del Prette, A. (1985). Treinamento comportamental em grupo: uma análise descritiva de procedimento. *Psicologia*, 11, 39-54.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. Em D. R. Zamignani (Org.). *Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos* (pp.234-250). Santo André: ARBytes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem sócio-emocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2004). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 3ª ed.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas. In F. J. Penna & V. G. Haase (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Coopmed. (no prelo).
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2007). *Definição para as categorias* (título não-definitivo). Trabalho não publicado (em fase de elaboração).
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual (Espanha)*, 7, 27-47.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C. & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22.

- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociais en la formación del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual (Espanha)*, 7, 27-47.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Torres, A. C. & Pontes, A. C. (1998). Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 11-22.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 233-255.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: panorama geral da área. In V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. Kappler, M. L.M. Teodoro & G. M. O. Wood (Orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: contribuições interdisciplinares*. (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.), *Psicologia clínica e da saúde*. (pp. 117-135). Granada (Espanha), Londrina (Brasil): Ed. UEL e APICSA.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001a). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicóloga escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. (pp. 113-141). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. (pp. 377-386). Santo André: ESETec.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003a). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob o enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 167-206). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003b). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª ed.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2004). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): manual e complementos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). Perguntas (im)pertinentes sobre a área do treinamento das habilidades sociais. In H. J. Guilhardi et al. (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. v. 16 (pp. 5-13). Santo André: ESETEC.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Psicologia da Habilidades Sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A. B. T. & Puntel, L. (1998). Habilidades sociais do professor: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 611-623.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, D., Kendziora, W. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Dockrell, J. & McShane, J. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dunn, K. B. & Dunn, A. B. (1997). *Problemas na escola: uma história sobre dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10 (1), 53-61.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17, 287-313.
- Englund, M. M., Luckner, A. E. Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Epstein, J. L. (1991). Effect on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Faber, A. & Mazlish, E. (2003). *Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar*. São Paulo: Summus.
- Feitosa, F. B. (2003). *Relação família-escola: Como pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Feitosa, F. B. (2005). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: processos cognitivos e comportamentais como possíveis variáveis moderadoras e mediadoras*. Projeto de Pesquisa de Doutorado. Exame de Qualificação. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T. & Horwood, L. J. (1996). Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 533-553.
- Ferreira, M. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Fish, M. & Jain, A. (1985). A system approach in working with learning disabled children: implications for the school. *Journal of Learning Disabilities*, 18, Dec.
- Freitas, M. G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Freller, C. C., Souza, B. P., Angelucci, C. B., Bonadio, A. N., Dias, A. C., Lins, F. R. S. & Macedo, T. E. C. R. (2001). Orientação à queixa escolar. *Psicologia em estudo*, 6 (2). Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 de maio de 2007.
- Garcia, F. A. (2001). *Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Garcia-Serpa, F. A. (2007). *Aquisição, generalização e manutenção de comportamentos sociais em meninos considerando diferentes repertórios empáticos no passado*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares e não empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (1), 77-88.
- Gargiulo, R. M. (2006). *Special Education in Contemporary Society: an introduction to exceptionality*. Belmont: Wadsworth / Thomson Learning.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais Presentes, Pais Ausentes*. Petrópolis: Vozes.

- Gottman, J. (1997). *Inteligência emocional: a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 18ª ed.
- Graminha, S. S. V. & Martins, M. A. O. (1994). Dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo de problemas associados [Resumo]. In Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Programa e Resumos. XXIV Reunião anual de Psicologia* (pp. 258). Ribeirão Preto: SPRP.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1989). *Social skills as a primary learning disability*. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 120-124.
- Gresham, F. M. (1991). Conceptualizing behavior disorders in terms of resistance to intervention. *Scholl Psychological Review*, 20, 23-36.
- Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlacional?. *Scholl Psychological Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F. M. (1995). Best practices in social skills training. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1029-1040). Washington, DC: National Association of Scholl Psychologists.
- Gresham, F. M. (1995). Treatment integrity in single subject research. In R. Franklin, D. Allison & B. Gorman (Eds.), *Design and analysis of single casa research* (pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc.
- Gresham, F. M. (2002). Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. Em: K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 33-43.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Grossi, R. (2003). Programa de atendimento à família especial brasileira com base na análise do comportamento. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Olian (Orgs.), *Sobre comportamento e*

- cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação.* (pp. 445-475). Santo André: ESETEC.
- Grossi, R., Souza, A. A. & Batista, N. C. S. (1999). Atendimento domiciliar a famílias especiais: uma alternativa viável. *Cadernos de Resumo do VIII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e medicina Comportamental*. São Paulo.
- Grossi, R., Pinto, C. K. P. A., Saito, M., Tramontina, V. M., & Cimonetti, M. (1999). Atendimento em grupo de famílias especiais: um estudo piloto. *Caderno de Resumo da XXIX Reunião Anual de Psicologia*, 82. Campinas.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2005). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon, 9ª ed.
- Hardman, M. L., Drew, C. J & Egan, M. W. (2006). *Human Exceptionality: school community, and family*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting styles and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.
- Herbert, M. (1989). *Working with children and their families*. Chicago: Lyceum.
- Hersen, M. & Barlow, D. H. (1982). *Single case experimental designs: strategies for studying change*. New York: Pergamon Press.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: an introduction to special education*. Upper River: Merrill Prentice Hall.
- Hildebrand, F. C. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: habilidades sociais presentes nas interações* (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.
- Hoawood, K. (2003). Ethical issue in child and adolescent psychosocial treatment research. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Orgs.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescent* (pp. 187-203). New York: The Guilford Press.
- Hong, S. & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42.
- Hübner, M. M. C. (2002). Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família pró-saber. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielecka (Orgs.), *Sobre*

- comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade da aplicação.* (pp. 247-252). Santo André: ESETec.
- Hübner, M. M. C. (2002). A importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos: ajudando sem atrapalhar. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor.* (pp. 139-146). Santo André: ESETec.
- Hübner, M. M. C. & Marinotti, M. (2000). Crianças com dificuldades escolares. In E.F.M. Silveiras (Org.), *Estudos de caso em clínica comportamental infantil*, v. 2 (p. 259-304), Campinas: Papirus.
- Ingberman, Y. K. (2001). O estudo de padrões de interação entre pais e filhos: prevenção da aquisição de compartimentos desadaptados, embasamento para a prática clínica. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade.* Santo André: ESETec.
- Ingberman, Y. K. & Löhr, S. S. (2003). Pais e filhos: compartilhando e expressando sentimentos. In F. C. Conte & M. Z. S. Brandão (Orgs.), *Falo? ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias.* (pp. 85-95). Arapongas: Mecenas.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. D. & Walberg, H. J. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 74 (6), 394-396.
- Jonas, A. L. (1997). O que é auto-regra? In R. A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição.* v. 1 (pp. 144-147). São Paulo: ARBytes.
- Kazdin, A. E. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents.* Homewood: Dorsey Press, 3^a ed.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17(2), p. 97-107.
- Krevans, J. & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Levin, J. (1987). *Estatística aplicada a ciências humanas.* São Paulo: Harbra.
- Löhr, S. S. (2003). Brincando e aprendendo: transformando a relação pais-filhos em uma fonte recíproca de prazer. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte & S. M. B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano II: tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor.* (pp. 81-88). Santo André: ESETec.
- Löhr, S. S. (2003a). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem.* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.

- Loureiro, S. R. & Sanches, S. H. B. (2006). Crianças com bom desempenho acadêmico: dificuldades comportamentais e eventos de vida. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 69-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Orgs.), *Handbook of child psychology*, vol. 4: *Socialization, personality and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Macedo, R. M. (1998). A família diante das dificuldades escolares dos filhos. In V. B. Oliveira & N. A. Bossa (Orgs.), *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos* (pp. 183-206). Petrópolis: Vozes.
- Maldonado, M. T. (1997). *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva, 22^a ed.
- Marinho, M. L. (1999). *Orientação de pais em grupos: intervenção sobre diferentes queixas comportamentais infantis*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Marinho, M. L. & Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia Saúde Doenças, Portugal*, 3(2), 141-147.
- Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 259-291). Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26, 161-175.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., Loureiro, S. R. & Machado, V. L. S. (1997). Crianças referidas para atendimento psicológico em virtude de baixo rendimento escolar: comparação com alunos não referidos. *Revista Interamericana de Psicologia*, 31, 223-241.
- Marturano, E. M., Toller, G. P. & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 22 (4), 371-380.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.

- Medeiros, P. C. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: avaliação do senso de auto-eficácia e dos aspectos comportamentais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- 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 (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (p. 107-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Melo, M.H.S. (2004). *Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma intervenção multifocal*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Meyer, S. B. (1997). O conceito de análise funcional. In M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. Santo André: ESETEC.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: an empirically based handbook*. NY: London: Plenum Press.
- Molina, R. C. (2003). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: explorando relações funcionais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Molina, R. C. (2005). *Formação continuada de professores para a promoção de repertório social e acadêmico em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Projeto de Pesquisa de Doutorado. Exame de Qualificação. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Moura, C. B. (2002). *Será que conheço você? Jogo Terapêutico para Pais e Filhos*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Moura, M. L. S., Ferreira, M. C., & Paine, P. A. (1998). *Manual de elaboração de projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, 28, 31-47.
- Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (Orgs.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. Committee on Prevention of Mental Disorders, Division of Biobehavioral Sciences and Mental Disorders, Intitute of Medicine. Washington: National Academy Press.

- Muñiz, A. M. R. (2001). Pediatría e psicopedagogia: parceria na avaliação do desenvolvimento da criança. *Psicopedagogia*, 19 (58), 30-32.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(2), 283-291.
- Neves, N. V. G. (org.). (1996). Programa de envolvimento de pais. In: *Família e desenvolvimento humano na economia doméstica: o programa de educação infantil no Laboratório de Desenvolvimento Humano*. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nunes, L. R. O., Ferreira, J. R., Glat, R. & Mendes, E. G. (1998). *Questões atuais em educação especial: a pesquisa em educação especial na pós-graduação*. vol. 3. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- O'Dell, S. (1974). Training parents in behavior modification: a review. *Psychological Bulletin*, 81(7), 418-33.
- O'Shaughnessy, T. E., Lane, K. L., Gresham, F. M. & Beebe-Frankenberger, M. E. (2002). Students with at risk for learning and emotional-behavioral difficulties: An integrated system of prevention and intervention. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 3-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: a review of evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-83.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M. & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 119-133.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 55-61.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 15(2), 117-126.

- Parreira, V. L. C. (1995). Problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, segundo o relato das mães. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Saúde Mental. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Parreira, V. L. C. & Marturano, E. M. (1999). *Como ajudar seu filho na escola*. Coleção educação e família. São Paulo: Ave-Maria, 2ª ed.
- Pastori, F. C. H. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: Habilidades sociais presentes nas interações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Patto M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patterson, G. R., Chamberlain, P., & Reid, J.B. (1982). A comparative evaluation of a parent training program. *Behavior Therapy*, 13, 638-650.
- Paula, J. A. (1999). *Habilidades sociais para alunos com história de fracasso escolar: Análise de um programa de intervenção*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., Mendonça, D.V. (2004). *Envolvimento Parental na Escola e Ajustamento Emocional e Acadêmico na Infância, um estudo longitudinal com crianças do ensino básico* *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Disponível em: <http://www.esse-jdeus.edu.pt/projectoepe/index.html>. Acesso em: 23 de abril de 2006.
- Pinheiro, M. I. (2006). *Treinamento em habilidades sociais educativas para pais de crianças em trajetória de risco*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pinheiro, M. I., Haase, V., Del Prette, Z. A. P., Amarante, C. L. D. & Del Prette, A. (2005). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica (Porto Alegre)*, 19 (3).
- Potvin, P., Deslandes, R., Beeaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24 (4), 441-453.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parent involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3), 441-462.
- Rocha, G. V. M. (2003). Interação pais e filhos: a observação como instrumento para identificar práticas parentais. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Olian (Orgs.), *Sobre comportamento e*

- cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação.* (pp. 527-535). Santo André: ESETEC.
- Rocha, M. M. & Carvalho, M. (2001). A importância do autoconhecimento dos pais na análise e modificação de suas interações com os filhos. In M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental.* (pp. 133-141). Santo André: ESETEC.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* (pp. 71-82). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ross, A. O. (1979). *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura.* São Paulo: McGraw-Hill.
- Ruffalo, S. L. & Elliott, S. N. (1997). Teachers' and parents' ratings of children's social skills: a closer look at cross-informant agreements through and item analysis protocol. *School Psychology Review*, 26(3), 489-501.
- Sales, J. R. (1989). Estudo sobre a clientela da área de saúde mental em Varginha. *Psicologia - Ciência e Profissão*, 9, 22-26.
- Sánchez, J. N. G. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.* Porto Alegre: Artmed.
- Sanders, M. & Dadds, M. (1993). Behavioral family intervention. USA: Longwood profession book.
- Santos, M. A. (1990). Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42, 79-94.
- Schoen-Ferreira, T. H., Silva, D. A., Farias, M. A. & Silva, E. F. M. (2002). Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao centro de atendimento e apoio psicológico ao adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 73-82.
- Scott, R. R., Himadi, W. & Keane, T. (1983). A review and reformulation in skills training suggestions for future research. In M. Hersen, R. M. Eisler & P. M. Miller (Orgs.), *Progress in behavior modification* (p. 116-172). New York: Academic Press (v. 15).
- Shapiro, L. E. (1998). *Inteligência emocional: uma nova vida para seu filho.* Rio de Janeiro: Campus.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo.* São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1981). *Ciência e comportamento humano.* 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

- Skinner, B. F. (1983). *O mito da liberdade*. São Paulo: Summus.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na análise do comportamento*. Campinas: Papirus.
- Souza, D. H. (1997). *A representação social do relacionamento amoroso: uma análise dentro da perspectiva do gênero*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de & Machado, A. M. M. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In A. M. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Psicologia da Educação.
- Stein, L. M. (1994). *TDE-Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stephenson, J. R. & Dowrick, M. (2000). Parent priorities in communication intervention for young students with severe disabilities. *Education and Training in mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 25-35.
- Stevenson, D. L. & Baker (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stocker, C. M., Richmond, M. R., Low, S. M., Alexander, E. R., & Elias, N. M. (2003). Parental hostility and children's interpretations as mediators. *Social Development*, 12(2), 149-161.
- Stokes, T. F. & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Tanamachi, E. R., Proença, M. & Rocha, M. L. (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Thompson, R. J., Lampron L. B., Johnson, D. F. & Eckstein, T. L. (1990). Behavior problems in children with the presenting problem of poor school performance. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 3-20.
- Trautwein, C. T. G. & Nébias, C. (2005). A queixa escolar por quem não se queixa – o aluno. *Mental*, 4(6), 123-148.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: a prospective study. Em: H. L. Swanson e B. K. Keogh (Orgs.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96(6), 323-339.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2005). *Programa de qualidade na interação familiar: manual para aplicadores*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2006). *Qualidade de interação familiar: instrumento de medida e programas de prevenção*. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 69-88). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Weiss, M. L. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Williams, L. C. A & Matos, M. A. (1984). Pais como agentes de mudança comportamental dos filhos: uma revisão da área. *Psicologia*, 10(2), 5-25.
- Yozo, R. Y. K. (1996). *100 Jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Agora.
- Zagury, T. (2001). *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. Rio de Janeiro: Record, 20ª ed.
- Zellman, G.L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91 (6), 370-380.

Anexos

“É uma aprendizagem lenta, gradual, que, aos poucos, passa a fazer parte de nós, uma vez que não se trata apenas de usar palavras de maneira diferente, mas, sobretudo, de modificar atitudes frente a muitas coisas que observamos nos outros e em nós mesmos. É importante, mais uma vez, ressaltar que as formas de comunicação abordadas não são válidas apenas para a relação pais-filhos, mas para qualquer outro tipo de relacionamento. Portanto, a função básica dos grupos é facilitar a descoberta de pontos de partida, a abertura de novos caminhos e possibilidades. São sementes a serem cuidadas, para que possam germinar e crescer.” (Maldonado, 1997, p. 165)

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “**TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM QUEIXAS ESCOLARES**” está sendo realizada pela psicóloga, aluna do **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros**, sendo orientada e supervisionada pela **Prof. Dr. Almir Del Prette**.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será **absolutamente sigilosa**, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa.

A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que você desejar poderá ser fornecida a qualquer momento, pela pesquisadora ou pelo professor responsável.

- ◆ **TEMA DA PESQUISA:** “Treinamento de Habilidades Sociais para pais de crianças com queixas escolares”.
- ◆ **OBJETIVO:** Descrever a elaboração, aplicação e avaliação de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais para pais e seus efeitos na melhora do desempenho escolar dos filhos com queixas escolares.
- ◆ **PROCEDIMENTO:** Os dados serão coletados utilizando filmagens, Checklist para pais e Teste de Desempenho Escolar (TDE-Stein, 1994) antes e após o treinamento para pais, ao início, em agosto, ao término do Programa, em novembro de 2006, e novamente após seis meses, em maio de 2007, com disponibilidade de fornecer as informações devidamente esclarecidas que o pesquisador julgar pertinente ao trabalho, assegurando que tanto as informações como as imagens são de caráter estritamente confidencial. As avaliações serão feitas nas dependências da escola, em horário de aula dos alunos e em reuniões de pais, conforme necessidade e facilidade para os participantes.
- ◆ **SUA PARTICIPAÇÃO:** Autorizar a concessão das imagens filmadas e a aplicação dos procedimentos em seu/sua filho(a); Conceder imagens filmadas e responder aos inventários; Participar assiduamente dos encontros.
- ◆ **ESCLARECIMENTOS:** O Treinamento de Habilidades Sociais não substitui outras providências dos pais na educação dos filhos, quando necessárias, pois não se pretende substituir os pais na tarefa educativa, e sim somente auxiliá-los nessa função, cabendo, portanto, aos pais qualquer decisão quanto a outros tratamentos dos filhos. Os encontros ocorrerão nas dependências da escola ou em outro ambiente adequado ao desenvolvimento do programa, podendo ser combinados horários de melhor conveniência aos pais. O referido treinamento terá duração de quatro meses, de agosto a novembro do ano corrente; havendo uma reunião semanal, com duração de duas horas, totalizando 13 encontros. Nestas reuniões serão apresentadas e executadas atividades para:
 - desenvolver habilidades sociais nos pais, trabalhando as relações e os aspectos afetivos para solucionar problemas, tais como manejo de situações problemáticas (indisciplina, comportamento inadequado, timidez e insegurança dos filhos, brigas, relações agressivas e conflitivas) e comunicação com seus filhos;

- promover nos pais a aprendizagem de habilidades sociais educativas eficazes, ensinando-os a cooperar com os filhos em suas tarefas escolares, interagir de maneira positiva, gerar conseqüências diferenciadas aos comportamentos adequados e inadequados dos filhos;
- analisar as dificuldades que surgirem, buscando solução em conjunto para os problemas.

Após a conclusão da pesquisa, prevista para fevereiro de 2008, um relatório final, contendo todos os dados e conclusões, estará à disposição para consulta na Biblioteca da UFSCar.

Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Agradecemos sua participação, enfatizando que a mesma em muito contribui para a formação e construção de um conhecimento atual nesta área da Psicologia.

São José dos Campos, ___/___/2006.

Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros

CRP 06/70517

Tel.: (12) 3913-7128 / 3942-6432

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, portador do RG n.º _____, autorizo a participação e a utilização, nesta pesquisa, dos dados fornecidos por mim e pelo(a) meu/minha filho(a), _____, portador(a) do RG n.º _____, permitindo a utilização dos mesmos para os fins anteriormente mencionados.

São José dos Campos, ___/___/2006.

assinatura

ANEXO B**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFSCAR**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

propg@power.ufscar.br - www.propg.ufscar.br

CAAE 0058.0.135.000-06

Título do Projeto: TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA PAIS DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros, Prof. Dr. Almir Del Prette (orientador)

Parecer Nº 172/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

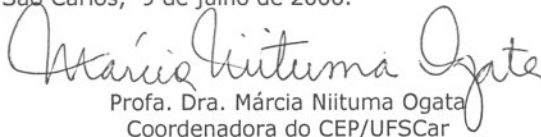
O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nº 117/2006, de 02/06/2006, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 9 de julho de 2006.


Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO C
CHECKLIST PARA PAIS

Pai/Mãe: _____

Aplicação: _____

Item	Questões	Respostas	
		SIM	NÃO
1	Faço perguntas ao meu(minha) filho(a) sobre sua vida (opinião, gostos, sentimentos, cuidados pessoais, escola, TV, amigos etc.) e pergunto o que está fazendo (por exemplo: “Do que está brincando agora, minha filha?”).		
2	Expresso meus sentimentos negativos (raiva, tristeza) ao meu(minha) filho(a) gritando, batendo ou ameaçando (Se não entrar agora em casa, você vai apanhar!!”).		
3	Expresso meus sentimentos positivos (alegria) ao meu(minha) filho(a) falando dos meus sentimentos e sorrindo (por exemplo: “Estou tão feliz hoje!!”).		
4	Estabeleço limites ao meu(minha) filho(a) conversando com ele(a) com firmeza, dando outra opção para ele(a) fazer (por exemplo: “Você não poderá sair agora, mas podemos assistir um filme juntos aqui em casa.”).		
5	“Castigo” meu(minha) filho(a) quando não me obedece (por exemplo: coloco-o em um ambiente sozinho, não falo com ele, tiro a TV ou vídeo game, proíbo de sair de casa ou de receber amigos etc.).		
6	Faço e cumpro acordos com meu(minha) filho(a) para que desenvolva responsabilidade e confie em mim (por exemplo: “Para você poder ir dormir na casa de um amigo, primeiro precisa saber arrumar sua cama, se servir sozinho nas refeições. Quando souber fazer isso, está pronto para ter essa liberdade!”).		
7	Demonstro carinho ao meu filho agradando-o(a), elogiando-o(a), ficando perto dele(a) ou abraçando/beijando-o(a).		
8	Brinco com meu(minha) filho(a) (jogos, leituras de livros, vídeo game, brincadeiras, danças etc.) e nos divertimos juntos, dando risadas.		
9	Quando sinto que errei ou “exagerei” (grito, bato, ponho de “castigo” por muito tempo ou de modo injusto, xingo etc.), reconheço pedindo desculpas ao meu(minha) filho(a) e explicando minha falha.		
10	Durante o dia, costumo ficar cerca de 4 horas com meu(minha) filho(a) (por exemplo, assistindo TV, brincando, estudando etc.) observando suas atividades e comportamentos.		
11	Ajudo meu(minha) filho(a) nas tarefas escolares (sento ao seu lado, respondo suas perguntas, ensino a atividade, explico a teoria, levo para biblioteca etc.).		
12	Convido os(as) amigos(as) de meu(minha) filho(a) pelo nome e procuro conhecer a família deles(as) (por exemplo, saber onde estão brincando, me oferecendo para levar e buscar quando for preciso, convidando-os para vir em casa: “Mário vá lá em casa brincar com o Luiz” etc.).		
13	Escuto com atenção, sentando e olhando em seu rosto, as coisas que meu(minha) filho(a) conta sobre suas atividades (escola, amigos, brincadeiras, local que estava, o que comeu etc.).		
14	Verifico as tarefas escolares de meu(minha) filho(a) (por exemplo: folheio seus cadernos, vejo avaliação dada pela professora, vistorio sua mochila e demais materiais, pergunto a professora o que foi feito de correto na escola e comento com a criança).		
15	Peço ajuda a meu(minha) filho(a) para as tarefas de casa (por exemplo: “Maria, por favor ponha a mesa do lanche para nós” etc.).		
16	Relembro constantemente as regras e limites, dizendo o que acontecerá se não cumpri-las (por exemplo: “Se jogar o brinquedo no chão ao invés de brincar com ele, vamos guardar todos os brinquedos, pois quando faz isso me parece que não quer mais brincar”).		
17	Quando meu(minha) filho(a) expressa sentimentos positivos (alegria) eu reajo demonstrando por sorrisos, agrados e palavras minha alegria por ele(a) estar bem.		
	SUBTOTAL =		

Item	Questões	Respostas	
		SIM	NÃO
18	Quando meu(minha) filho(a) expressa sentimentos negativos (raiva, ciúme) eu reajo demonstrando com cara feia, batendo e xingando por ele(a) estar “mal criado”.		
19	Costumo explicar o porquê das meus comportamentos para meu(minha) filho(a) (por exemplo: “Hoje você não vai sair Pedro, pois sabe que não cumpriu nosso combinado: fazer tarefa e depois sair pra brincar.”).		
20	Combino com meu(minha) filho(a) as normas e regras da casa (por exemplo: “Cláudia, depois de brincar, precisamos guardar os brinquedos. O que acontecerá se não guardar?” “Mãe, ficará tudo bagunçado e não dará pra brincar de outra coisa.” “Isso mesmo, filha. Por isso, temos que guardar se não a brincadeira terminará, combinado?”).		
21	Converso seriamente quando meu(minha) filho(a) está criando problemas (brigas, respostas com palavrões etc.) (por exemplo: “José, isso que você fez eu não vou admitir. Espero que você entenda que isso não deverá ocorrer mais!”).		
22	Ameaço que poderei tirar coisas que meu(minha) filho(a) gosta de fazer (videogame, TV etc.) por estar se comportando mal ou tirando notas baixas e cumpro a ameaça se ele não obedecer.		
23	Crio atividades interessantes para fazermos juntos nos tempos livres (por exemplo: “Vamos brincar de misturar cores, para você ver como as cores se transformam?”).		
24	Dou bastante atenção quando meu(minha) filho(a) está se comportando adequadamente, ficando perto dele(a), elogiando, agradando etc. (por exemplo: “Que legal, hoje você cumpriu o combinado, tirou o uniforme assim que chegou da escola.”).		
25	Ignoro meu(minha) filho(a) propositalmente quando está se comportando inadequadamente (não falo com ele, saio de perto, não comento o que fez com outras pessoas na sua frente etc.).		
26	Costumo conversar e ouvir meu(minha) filho(a) quando ele(a) chora ou demonstra algum problema emocional (por exemplo: “Estou vendo sua carinha um pouco triste hoje, fale-me sobre como foi seu dia” etc.).		
27	Aceito que meu(minha) filho(a) fale abertamente sobre qualquer assunto (sexo, drogas, religião, dinheiro etc.).		
28	Quando meu(minha) filho(a) faz algo novo para ele(a) e não é bem sucedido (tarefas escolares, esportes etc.), entendo sua dificuldade e não brigo, apenas converso e consolo (por exemplo: “João, entendo que deve estar triste por não ter conseguido, mas está aprendendo e merece meus parabéns por estar tentando. Não desista!”).		
29	Costumo pedir opinião a meu(minha) filho(a) para algumas coisas (para fazer a lista de compras do supermercado, escolher onde iremos passear etc.).		
30	Mantenho contato freqüente com a escola e a professora de meu(minha) filho(a) (indo às reuniões, marcando horário com a coordenadora, escrevendo bilhetes, esperando na porta da escola para conversar sobre o dia etc.).		
31	Agradeço meu(minha) filho(a) sempre que ele(a) faz algo para me ajudar ou me elogia (por exemplo: “Obrigada meu filho, foi muito boa a sua ajuda nas compras!”).		
32	Incentivo meu(minha) filho(a) a ler as instruções de um jogo, histórias, explicações das tarefas para incentivá-lo a buscar informações (por exemplo: “Como será que joga esse jogo novo? Vamos descobrir juntos?”).		
33	Ensino meu(minha) filho(a) a ouvir e dar opiniões (por exemplo: “O que você achou do seu novo uniforme?” “Eu achei que ficou bem colorido e alegre.”).		
34	Peço a meu(minha) filho(a) para usar as “palavras mágicas” (“Por favor”, “Obrigado”, “Com licença”, “Desculpa”, “Tchau”, “Bom dia”).		
35	Interesso-me pelos sentimentos de meu(minha) filho(a) (por exemplo: “O que está sentindo?”, “O que sentiu depois que seu amigo foi embora?”).		
	SUBTOTAL=		

Item	Questões	Respostas	
		SIM	NÃO
36	Incentivo a independência de meu(minha) filho(a), dando a ele(a) atividades que lhe exigem responsabilidade (por exemplo: cuidar do cachorro, ir comprar leite na padaria, receber mesada etc.).		
37	Em caso de acidentes, ensino meu(minha) filho(a) a procurar ajuda, avisando as pessoas que possam resolver o problema (vizinhos, polícia, bombeiro etc.).		
38	Após uma festa, quero saber se meu(minha) filho(a) se divertiu, perguntando e ouvindo atentamente sua resposta e respeitando caso não queira contar (por exemplo: “Como foi a festa?”).		
39	Eu sei onde está meu(minha) filho(a) quando não está em casa.		
40	Procuo ser um bom exemplo para meu(minha) filho(a), evitando fazer coisas que desaprovo em seu comportamento (por exemplo: Não falo alto, pois não quero que falem alto comigo).		
	SUBTOTAL=		
	TOTAL=		

Por favor, confira se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela colaboração!!

ANEXO D
TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR – TDE (Stein, 1994)

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) <i>a partir da idade</i>
Escrita	_____	_____	_____
Aritmética	_____	_____	_____
Leitura	_____	_____	_____
Total (EBT)	_____	_____	_____

Tabela 8 — Previsão do Escore Bruto a partir da Idade

Idade \ Escore Bruto (EB)	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
abaixo de 7 anos	≤ 9	≤ 3	≤ 30	≤ 44
7 anos	10	4	31	45
8 anos	17	9	47	73
9 anos	22	13	58	93
10 anos	26	17	64	107
11 anos	28	20	66	115
12 anos	29	22	67	118
acima de 12 anos	≥ 30	≥ 23	≥ 68	≥ 119

Tabela 1 — Valores das Médias e Desvios Padrões (D.P.) por série em cada Subteste e no Teste Total

Série	N	Escrita		Aritmética		Leitura		Total (EBT)	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Primeira	90	11.14	8.94	6.01	3.59	34.67	27.18	51.82	38.26
Segunda	91	21.92	6.81	11.35	3.49	58.83	13.43	92.11	21.87
Terceira	88	25.74	5.26	16.00	3.39	64.57	4.67	106.31	10.90
Quarta	89	28.81	3.83	20.82	3.80	66.67	2.56	116.30	7.23
Quinta	90	30.20	3.38	22.29	3.94	67.97	2.71	120.46	6.91
Sexta	90	31.81	3.06	25.67	3.85	68.72	1.82	126.20	6.03

ANEXO E

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 PONTOSPosse 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

(Extraído de http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf)

ANEXO F

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS AVALIAREM O PROGRAMA

1. Considerando a sua participação no programa, avalie os itens abaixo, pontuando de 0 a 10 (sendo 10=excelente, e 0=péssimo):

- () Atendimento da secretária
- () Qualidade da sessão individual com a psicóloga
- () Qualidade dos desempenhos das estagiárias
- () Qualidade das sessões em grupo
- () Palestras com a psicóloga
- () Adequação das tarefas propostas
- () Desempenho da psicóloga
- () Desempenho da estagiária Flávia (loira)
- () Desempenho da estagiária Aline (ruiva)
- () Desempenho da estagiária Luciane (morena)

2. Considerando o conteúdo de cada encontro e o seu aproveitamento, avalie de 0 a 10:

- () sessão 1: palestra de explicação do programa
- () sessão 2: palestra sobre comportamentos da criança
- () sessão 3: palestras sobre punição e castigo
- () sessão 4: palestra sobre limites e disciplina
- () sessão 5: continuação da palestra sobre limites e disciplina
- () sessão 6: palestra sobre empatia e parafrasear
- () sessão 7: palestra sobre expressão de sentimentos
- () sessão 8: palestra sobre o vídeo de habilidades sociais educativas
- () sessão 9: palestra sobre assertividade (agressivo, passivo e assertivo)
- () sessão 10: palestra sobre demonstrar desagrado, fazer críticas e recusar pedidos
- () sessão 11: palestra sobre solução de problemas e independência
- () sessão 12: palestra sobre elogio descritivo
- () sessão 13: palestra sobre dificuldades na escola e encerramento

3. O programa atendeu às suas expectativas? Comente.

Que benefício você considera que o programa trouxe para a sua vida?

Você melhorou na maneira de educar seu filho?

() Melhorei muito () Melhorei () Melhorei pouco () Não melhorei () Piorei

Comente: _____

Seu filho melhorou seu rendimento e desempenho na escola?

() Melhorei muito () Melhorei () Melhorei pouco () Não melhorei () Piorei

Comente: _____

A relação entre vocês (você e seu filho) está melhor?

() Melhorei muito () Melhorei () Melhorei pouco () Não melhorei () Piorei

Comente: _____

Você tem alguma sugestão para melhorarmos a qualidade do nosso trabalho?

Nome do pais/mãe: _____ Nome da criança: _____

Data de aplicação: ___/___/___

1. Desempenho, envolvimento e motivação do grupo como um todo:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Crescimento do grupo como um todo:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Meu próprio crescimento no grupo:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Meu próprio crescimento em minha vida:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Meu próprio desempenho, envolvimento e motivação:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

OBS. Em caso de nota menor que 7 (sete) nas questões anteriores, favor especificar abaixo os motivos ou fatores que você identificou. Também utilize o espaço abaixo para outras observações que julgar pertinentes.

6. O desempenho, envolvimento e motivação de duas pessoas que você considera que mais se beneficiou (melhorou) com o grupo, em ordem decrescente (caso você se situe nessa relação, coloque o seu nome na ordem suposta) e registre, em seguida, as mudanças que você percebeu:

NOME DA PESSOA	MUDANÇAS OBSERVADAS											
1. <table border="1"><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2. <table border="1"><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

7. Sobre as tarefas de casa:

a) Qual a importância em geral das "tarefas de casa" no grupo e, em particular, para você?

b) Quais as tarefas de casa que você achou mais difíceis? Por que?

c) Quais as tarefas que você achou mais importantes para a sua aprendizagem? Por que?

ANEXO G
AVALIAÇÃO DOS PAIS PELOS FILHOS

ANEXO H
CATEGORIAS PARA ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO
COMPORTAMENTAL DOS PAIS

Categorias propostas por Rocha (2003) para quantificar as situações quanto às práticas parentais nas filmagens domiciliares das tarefas dos filhos:

- **Interação Verbal de Instrução Positiva (IP):** orientações claras na forma e no conteúdo sobre os comportamentos esperados nas atividades. Exposição de regras e limites. Volume e tom de voz adequados;
- **Interação Verbal de Instrução Coercitiva (IC):** orientações dúbias ou confusas ou incompletas sobre os comportamentos esperados nas atividades. Volume e tom de voz alterados;
- **Interação Verbal Simples (VS):** qualquer interação verbal com a criança, incluindo perguntas, pedidos de ajuda.
- **Interação Verbal Positiva (VP):** interações ao apoio comportamento, incluindo verbalizações de incentivo, elogios, comemorações;
- **Interação Verbal Coercitiva (VC):** qualquer interação verbal considerada inadequada na forma ou no conteúdo, incluindo incentivos aversivos, perguntas aversivas;
- **Interação Não-Verbal Positiva (NVP):** qualquer interação não-verbal ou física não aversiva (tocar, olhar, sorriso, balanço de cabeça);
- **Interação Não-Verbal Aversiva (NVA):** qualquer interação não-verbal ou contato físico considerado inadequado (toque, olhar, balanço de cabeça)
- **Fazer pela criança (FP):** realiza a atividade pela criança.

Após classificação das situações a partir de Rocha (2003), os comportamentos dos pais presentes nas interações selecionadas foram classificados a partir das habilidades sociais e habilidades sociais educativas definidas por Del Prette & Del Prette (2001; 2007) e também foram organizados em classes e subclasses de ações orientadas para estruturação e participação adaptadas a partir de estudos sobre a relação professor-aluno (Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel, 1998), da seguinte forma:

B. **Especificar produtos esperados da atividade:** estabelece/recoloca os objetivos da atividade

C. **Especificar desempenhos requeridos da atividade:** explicita comportamentos intermediários da atividade

- D. **Controlar tempo de execução da atividade:** concede tempo solicitado; apressa/faz menção ao tempo
- E. **Explicitar/organizar condições para execução da atividade:** explicita condições gerais em que será realizada a atividade; antecipa cobrança de atividade; cobra material ou organização do material; manuseia o material da atividade
- F. **Utilizar estratégias e recursos motivacionais para atividade:** cria condições para o envolvimento dos alunos na atividade
- G. **Supervisionar a execução da atividade:** controlar/supervisionar emissão de comportamentos intermediários; solicita aumento de voz; pode para filho(a) continuar realizando atividade; permanece parado(a) observando filho(a) em atividade; aproxima-se curvando sobre filho(a); toca o filho; ignora o chamado do(a) filho(a)
- H. **Reagir restritivamente a comportamentos incompatíveis com os requeridos:** faz referência a comportamento intermediário não requerido; pede comportamento intermediário requerido; pede silêncio; chama filho(a) em tom de censura; expressa insatisfação com a forma de execução da atividade; expressa padrão verbal/não verbal de controle emocional
- I. **Reagir favoravelmente à emissão de comportamento requerido:** expressa atenção ao desempenho do(a) filho(a).

Por fim, foram montados quadros de cada situação-problema para cada família, separadamente, contendo: situação antecedente; comportamento do filho; comportamento dos pais. Tal procedimento foi adotado como estratégia de modificação do comportamento familiar frente à situação de estudar em casa.

Classificação da filmagem do jogo entre as 20 habilidades de manejo de comportamentos categorizadas por Grossi (2003):

Categoria 1: Postura

14. **Utilizar tom de voz apropriado:** utiliza uma empostação da voz de acordo com a situação e com o objetivo que se quer alcançar
15. **utilizar linguagem apropriada:** utiliza a linguagem do dia-a-dia da família, de modo natural e com palavras e expressões apropriadas à idade e ao ambiente social do filho(a), tanto nas situações de aprendizagem como numa conversa informal
16. **utilizar expressão fácil apropriada:** apresenta expressões faciais condizentes com as situações e com os comportamentos a serem trabalhados

Categoria 2: Reforçamento: compõem esta classe aquelas habilidades que, ao serem utilizadas, aumentam a probabilidade do filho(a) apresentar comportamentos adequados, envolvendo-se na realização das tarefas a serem ensinadas, para isto os pais devem:

17. **incentivar:** estimula o filho(a) a realizar e/ou participar das tarefas, com gestos ou oralmente
18. **elogiar:** valoriza oralmente as atitudes positivas e os sucessos do filho(a) tanto no momento em que ocorrem como em outras situações que julgar pertinente. Quando elogiar o filho(a), os pais devem ser específicos a respeito de qual comportamento está sendo elogiado, para assegurar que o filho(a) saiba exatamente qual é o comportamento desejado
19. **dar atenção:** olha para o filho(a) e/ou para a tarefa ou a atividade que ele está realizando
20. **dar autonomia:** permite que seu filho(a) faça sozinho, quando ele souber, para que adquira autonomia, e conseqüentemente auto-confiança
21. **manter contato físico:** toca no filho
22. **conversar/tratar como pessoas/amigo:** estabelece um diálogo com o filho(a) de modo claro, objetivo e específico, quanto ao assunto a ser abordado com o filho(a). Esta habilidade deve ser usada em todos os momentos, seja para manejar os comportamentos inadequados como para ensinar o filho(a) ou simplesmente por ser prazeroso. Trata-lo e respeita-lo como uma pessoa que tem sentimentos como os seus; que também quer diversão, viver situações divertidas, sentir-se amado e querido, exatamente como todas as outras pessoas
23. **concentrar-se nas habilidades:** está atentos aos “pontos fortes”, isto é, àqueles comportamentos que seu filho(a) já faz ou pode vir a fazer ao longo do seu dia-a-dia.

24. **demonstrar entusiasmo:** ensina seu filho(a) com alegria e motivação, apresentando-se sorridente, expressando seus sentimentos, descrevendo o que ele(a) é capaz de fazer na situação/tarefa
25. **utilizar reforço diferencial:** apresenta reforçadores (como conversar, dar atenção, elogiar, incentivar, manter contato físico) para aqueles comportamentos a serem adquiridos pelo filho(a) e não reforçar os inadequados, isto é, apresenta reforço contingente para comportamentos específicos que se quer ensinar, em detrimento de outros
26. **utilizar reforço natural:** permite que seu filho(a) experiencie as conseqüências que ocorrem como resultado de seu comportamento, as quais podem ser prazerosas, isto é, sempre que possível utiliza os reforços naturais, que são eventos disponíveis no mundo real como resultado do comportamento

Categoria 3: Manejo de Inadequado: para esta classe de habilidades foram agrupadas aquelas respostas que os pais deveriam utilizar com a função de controlar, isto é, mudar a freqüência ou probabilidade da ocorrência de comportamentos inadequados, levando-o à diminuição ou à extinção; para isto os pais devem:

27. **observar para antecipar conduta inadequada:** está sempre atento para observar quais as situações e em qual seqüência ocorrem os comportamentos inadequados (aqueles que se quer mudar), para que se possa estabelecer algumas estratégias, que dificultem a ocorrência dos mesmos
28. **redirecionar comportamento:** direcionar o comportamento inadequado do filho(a) para uma atividade apropriada à sua idade, ao sexo e à situação, pois assim ele aprende um comportamento adequado e diminui a probabilidade dele apresentar um inadequado
29. **utilizar a extinção:** ignorar o comportamento inadequado do filho(a), quando o mesmo não oferecer risco a ele(a) ou a outra pessoa
30. **estabelecer contato de contingências:** fazer um acordo com o filho(a): quando ele cumpre determinadas normas/tarefas previamente estabelecidas, ele será reforçado (ou ganhará algo ou não perderá), podendo, inclusive, estabelecer com ele qual será este reforço. Neste contrato, deve ficar claro qual será a conseqüência se ele não cumprir. Os pais devem ter o cuidado para estabelecerem contratos/acordos viáveis para eles e para o filho(a)
31. **estabelecer limites:** fala clara e objetivamente com o seu filho(a) sobre o que pode ou não pode fazer ou ter

Categoria 4: favorecimento da Aprendizagem: nesta classe, as habilidades têm como função favorecer a aprendizagem do filho(a) de modo sistematizado e, ao mesmo tempo, aproveitar as situações naturais em que os comportamentos adequados deveriam ocorrer; para isto os pais devem:

32. **persistir nas instruções:** apresenta, verbalmente, uma instrução e dá um tempo (contando até cinco ou até dez, para que o filho(a) se manifeste e decida seguir a instrução. Uma vez dada a instrução, os pais devem seguir até o término em que o filho(a) obedeça
33. **manter-se relaxado:** mostra tranqüilidade em suas ações: a) aprendendo a contar até dez, b) respirar profundamente, c) sair da situação, quando percebe que irá perder o controle, d) ser firme, mas não gritar, e) manter uma postura física de tranqüilidade, por exemplo: os ombros relaxados, uma expressão neutra e a respiração ritmada
34. **aproveitar as situações:** usa o interesse que seu filho(a) demonstra em algo de seu ambiente para ensiná-lo(a), isto é, ensinar os objetivos naqueles momentos em que seu filho(a) demonstrar
35. **assegurar-se da atenção:** assegura-se de que tem a atenção do seu filho(a) antes de passar um conteúdo
36. **utilizar ajuda graduada para independência:** dá oportunidade ao filho(a) de realizar com total independência, desde o primeiro momento, e só posteriormente oferece outros níveis de ajuda, pois muitas vezes o filho(a) já possui repertórios comportamentais, mas não teve a oportunidade de apresentá-los. Os comportamentos específicos de ajudar possuem níveis de ajuda oferecidos ao filho(a) na realização dos passos das tarefas:
 - Independente: frente à situação, o filho(a) realiza o passo da tarefa, espontaneamente, sem nenhum tipo de ajuda.
 - Contextualização: oferecer instruções verbais, descrevendo a situação e/ou o porquê do filho(a) apresentar o comportamento.
 - Indicação gestual: indicar por meio de gestos o que o filho(a) deve realizar.
 - Demonstração: realizar o passo da tarefa, para que o filho(a) copie (imite)
 - Ajuda verbal ou comando verbal: oferecer instruções verbais, descrevendo o comportamento que o filho(a) deveria apresentar na realização das tarefas

- Seguir de perto: acompanhar os movimentos do filho(a) na realização dos passos das tarefas, com a(s) mão(s) sobreposta(s) à(s) do filho(a), mas sem encostar, como se fosse uma sombra do seu movimento
- Ajuda física parcial: oferecer pequenas ajudas na realização dos passos das tarefas como: segurar no punho ou no cotovelo para direcionar o movimento do filho(a), na realização dos passos das tarefas e posicionar utensílios ou materiais, de modo a facilitar o desempenho do filho(a), na execução dos passos das tarefas
- Ajuda física total: colocar a(s) mão(s) sobre a(s) mão(s) do filho(a), segurar sua(s) mão(s) e conduzi-la(s) na realização dos passos das tarefas.

Classificação das filmagens durante os encontros referente aos relatos dos pais sobre as interações, divididos em categorias e subcategorias a partir da literatura sobre modelos de princípios de ensino (Deshler & Schumacher 1986 apud Neves, 1996; Swanson 1989 apud Neves, 1996):

- Exigir o envolvimento da criança: instrução para motivação para que o estudante seja ajudado em problemas específicos que pode ser demonstrado ao demarcar um lugar e tempo específicos para a criança estudar e fazer os trabalhos de casa.
- Identificar e ensinar os pré-requisitos: conhecimento das aprendizagens básicas que podem ser favorecidas ao fornecer os materiais para suporte da aprendizagem, tais como: os livros, dicionários, enciclopédias e computadores.
- Aprender a estratégia: os pais servem de modelo para a criança ser capaz de ver os passos dados de um modo natural e confortável, como escutar a criança quando ela estiver falando ou a lendo e tentar perceber o que não foi dito, dando pistas para que ela possa se corrigir.
- Reconhecer e recompensar o esforço da criança: os pais fazem um elogio ou dão um *feedback* positivo para realizações ainda que modestas, podendo até mesmo preparar um relatório para dar aos professores da criança (discutido antes com a criança e perguntar-lhe se concorda com ele) para que eles saibam dos progressos feitos em casa em áreas de interesse mútuo.
- Pedir o domínio de estratégias: A criança deve aprender as suas estratégias a um nível que lhes permita o seu uso automático.
- Instrução integrada: conseguir que a criança incorpore as estratégias no seu sistema de informação, por exemplo quando ela assiste televisão e escolhe seus programas pode estar sendo orientada.
- Dar explicações diretas: os pais devem usar imagens visuais, formular hipóteses, ou relacionar a nova informação com conhecimentos anteriores, dando pistas à criança sobre quando deve utilizar estratégias que eles conhecem. Por exemplo, uma pista visual (pode ser em forma de bilhetes, marcador de livro etc.) com uma palavra escrita, ou uma pista verbal, com estratégias de modelação, por exemplo, “pensar em voz alta” quando tiver que resolver um problema.

- Promover a generalização: os pais devem ser encorajados a fazer o mesmo em casa tanto quanto os professores na escola, conversando com o professor sobre a quantidade de tempo razoável para estudar e fazer trabalhos de casa, ou iniciando e mantendo uma relação cooperante com os professores da criança e outro pessoal da escola em assuntos que digam respeito à aprendizagem da criança e outros assuntos afins.
- Encorajar a adaptação e o desenvolvimento: conseguir que a criança compreenda todo o processo de aquisição de estratégias de aprendizagem, sendo capaz de desenvolver as suas próprias ao mostrar todo o interesse e entusiasmo dos pais por aprender, pois as crianças imitam os pais à medida que crescem, e ao tornar a criança responsável por tarefas domésticas razoáveis, que podem incluir uma decisão conjunta entre pais e filhos.

ANEXO I
CARIMBO

Hoje, dia __/__, a tarefa de meu
filho(a) está:

☺ Muito boa

☹ Regular

☹ Ruim

Obs.: _____

ANEXO J

TAREFAS PARA CASA NOMEADAS POR “TIC-TAC-TOC”

TIC-TAC-TOC 1

TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Comportamentos Adequados de meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Comportamentos Adequados (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Comportamentos Inadequados de meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Comportamentos Inadequados (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Pelo menos uma vez nesta semana tenha uma conversa com seu filho na qual você aceite o comportamento dele, agindo de forma “reforçadora”. No espaço a seguir, anote o que foi dito enquanto ainda estiver vivo em sua mente.

FILHO: _____

PAI: _____

FILHO: _____

PAI: _____

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 1º PASSO: Sempre que seu filho(a) receber um texto, ensine-o a primeiro folhear o texto, e depois ajude-o a pensar: “Por que é importante ler o assunto desse texto?”, respondendo:

a) o que o texto pretende ensinar? _____

b) é importante ler esse texto? Por que? _____

TIC-TAC-TOC 2

TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Comportamentos que são Obrigações e/ou deveres de meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Comportamentos que são Obrigações e/ou deveres (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Comportamentos Proibidos de meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Comportamentos Proibidos (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Esta semana use uma alternativa para o castigo. Qual alternativa você utilizou? Qual foi a reação de seu filho(a)? Leia no “Resumo”, o lembrete “Em vez de castigar”, procurando mostrar a seu filho(a) como ser útil e permitindo que ele(a) experiencie as conseqüências de suas ações.

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 2º PASSO: Sempre assinalar as palavras que não conhece ou não entende no texto, e depois ajude-o a procurar no dicionário, respondendo:

Palavras que não entendeu: _____

TIC-TAC-TOC 4

TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Interações Positivas de meu(minha) filho(a) com outras pessoas				Minha reação a essas Interações Positivas com outras pessoas (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Interações Negativas de meu(minha) filho(a) com outras pessoas				Minha reação a essas Interações Negativas com outras pessoas (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Observe e anote algumas ocasiões em que você conseguiu determinar e falar regras importantes de forma clara e coerente, cumprindo com a consequência combinada. E reflita se foi fácil ou difícil e como foi a reação de seu filho(a).

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 3º PASSO: Ao ler um texto que possui figuras, tabelas e mapas, observe-os e procure entendê-los de acordo com o texto, respondendo:

Qual o significado dessa figura, tabela ou mapa neste texto? _____

TIC-TAC-TOC 5

TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Perguntas que meu(minha) filho(a) faz que eu digo Sim				Minha reação a essas Perguntas que você diz Sim (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Perguntas que meu(minha) filho(a) faz que digo Não				Minha reação a essas Perguntas que você diz Não (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Faça junto com seu(sua) filho(a) uma tabela com as “regras” da casa (por exemplo: Chegar da escola e tirar o uniforme). Marcando com um “X” (ou um adesivo, ou desenho ☺) quando ele(a) cumprir essa “regra”. Deixe a tabela em um local que ele(a) concorde.

“Calendário de Pontos”

	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira	Sábado	Domingo
Tirar uniforme						-	-
Arrumar o quarto							
Comer tudo							

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 4º PASSO: Descobrir o que um parágrafo tem a ver com o outro, perguntando

Quais informações estão relacionadas nesses trechos? _____

 Liste, então, que informações estão relacionadas: _____

 Faça, agora, as perguntas para descobrir relações entre as informações que você descobriu e as que você ainda não descobriu no texto: _____

TIC-TAC-TOC 6

TOC – Tarefa para Observação em Casa

Sentimentos Positivos de meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Sentimentos Positivos (pai/mãe)				
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

Sentimentos Negativos de meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Sentimentos Negativos (pai/mãe)				
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Converse com seu (sua) filho(a) sobre seus sentimentos diante de algum fato (por exemplo, discussão com os amigos, notas etc.) utilizando a “Preparação Emocional” para gerar autoconhecimento em seu (sua) filho(a). Lembre-se da fórmula: “quando você faz ... (comportamento dele/a), sinto ... (seu sentimento), porque... (justificativa).”, incluindo uma alternativa a esse comportamento. Escreve como foi essa conversa: _____

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 5º PASSO: Selecionar as informações mais importantes, grifando:

Quais trechos estão relacionados com o título e sub-títulos do texto: _____

Os trechos que contêm conceitos e definições explicadas pelo autor: _____

Trechos relacionados com as aulas do professor sobre o assunto, com os tipos de perguntas que ele faz na aula e em provas com os assuntos que ele acha mais importante: _____

TIC-TAC-TOC 7

TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Assuntos que eu converso com facilidade com meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Assuntos “fáceis” (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Assuntos que eu converso com dificuldade com meu(minha) filho(a)				Minha reação a esses Assuntos “difíceis” (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Converse com seu (sua) filho(a) utilizando a auto-expressão e a paráfrase sobre seus sentimentos e os dele(a) diante de algum fato (por exemplo, discussão entre vocês, escola etc.) para facilitar sua relação e comunicação com seu (sua) filho(a).

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 6º PASSO: Elaborar questões sobre as informações importantes, seguindo as atividades abaixo:

1) Identificar dúvidas: _____

2) Transformar dúvidas em questões escritas: _____

3) Organizar informações dos textos: _____

4) Transformar essas informações em questões: _____

TIC-TAC-TOC 8

TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Reações que eu considero “assertiva” de meu(minha) filho(a)				Minha reação a essas Reações “assertivas” (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Reações que eu considero “passiva ou agressiva” em meu(minha) filho(a)				Minha reação a essas Reações “passiva ou agressiva” (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Pense em uma conversa entre vocês que poderia ser diferente do que regularmente acontece em sua casa utilizando o modo assertivo de reagir. Encontre um momento bom para vocês dois e um lugar onde não sejam interrompidos, e utilize a assertividade com seu(sua) filho(a), podendo ser uma crítica, um pedido, uma mudança de comportamento etc.

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 7º PASSO: Responder questões sobre as informações importantes, seguindo as atividades abaixo:

- 1) Ler questões elaboradas ou fornecidas pelo professor: _____
- 2) Identificar trechos do material que respondem às questões: _____
- 3) Escrever respostas às questões: _____
- 4) Identificar a importância de se elaborar e responder questões: _____
- 5) Descrever e aplicar: a) critérios para elaborar boas perguntas; b) diferença entre dúvidas e questões: _____

TIC-TAC-TOC 9

TOC – Tarefa para Observação em Casa

Habilidades sociais que eu desempenhei bem com meu(minha) filho(a)				Minha reação a essas suas Habilidades (pai/mãe)				
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

Habilidades sociais que meu(minha) filho(a) desempenhou bem comigo				Minha reação a essas Habilidades dele(a) (pai/mãe)				
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Uma nova habilidade social que coloquei em uso esta semana:

Situação: _____

Atividade: _____

Habilidade utilizada: _____

Subetapas: _____

Reação da criança: _____

Minha reação: _____

Quem estava envolvido (nome e idade): _____

O que aconteceu? _____

Classifique a seguinte lista em uma escala de 1 a 5 (1 = muito pouco; 5 = ótimo resultado)

A. ____ Me diverti. B. ____ Me senti parte do grupo.

C. ____ Pratiquei novas habilidades sociais. D. ____ Gostaria de repetir a experiência.

O que você aprendeu que poderia fazer de forma diferente? _____

O que você fará na próxima vez para desenvolver outras habilidades sociais? _____

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 8º PASSO: Relacionar informações novas com as informações de outros materiais parecidos ou da mesma área afim:

1) Ler informações organizadas sobre materiais afins: _____

2) Identificar semelhanças e diferenças entre eles: _____

3) Escrever respostas às questões: _____

4) Identificar razões para se relacionar materiais estudados: _____

TIC-TAC-TOC 10
TOC – Tarefa para Observação em Casa

	Situações que eu considero “ problema ” com meu(minha) filho(a)				Minha reação a essas Situações “ problemas ” (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

	Situações que eu considero “ resolvida ” com meu(minha) filho(a)				Minha reação a essas Situações “ resolvidas ” (pai/mãe)			
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Pense num problema que regularmente acontece em sua casa e pode ser diminuído com a abordagem do método de “resolução de problemas”. Encontre um momento bom para vocês dois e um lugar onde não sejam interrompidos, e utilize a resolução de problemas com seu(sua) filho(a), seguindo os passos: 1) identificar o problema; 2) pensar em soluções alternativas; 3) comparar cada solução e escolher a melhor delas; 4) anotar a conversa e os resultados da solução.

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha um texto que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 9º PASSO: Rever o material organizado:

- 1) Rer informações organizadas: _____
- 2) Responder questões: _____
- 3) Estabelecer novas relações entre esse material e outros materiais: _____
- 4) Estabelecer períodos de revisão do material, de acordo com os critérios: _____
- 5) Identificar razões para se rever o material: _____

TIC-TAC-TOC 11
TOC – Tarefa para Observação em Casa

Habilidades sociais e comportamentos que eu e meu(minha) filho(a) melhoramos				Minha reação a essas Melhoras (pai/mãe)				
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

Habilidades sociais e comportamentos que eu e meu(minha) filho(a) não mudamos ou pioramos				Minha reação a essas Pioras (pai/mãe)				
	Qual?	Como?	Quando?	Por que?	O que?	Como?	Quando?	Por que?
1								
2								
3								

TIC – Tarefa para Interação em Casa

Organize sua família para realizarem semanalmente uma Reunião Familiar sobre assuntos rotineiros (“Onde vamos colocar a Televisão, na sala ou no quarto?”, “O que faremos para o almoço desse fim de semana?” etc.) e sobre assuntos conflituosos (“Essa semana o que deixou você aborrecido comigo?”). Anote quais foram os assuntos da primeira reunião e como ele foi discutido por você e seu(sua) filho(a).

TAC – Tarefa para Aprendizagem em Casa

Escolha uma lição de Matemática que seu filho(a) tenha que estudar e passe a por em prática o 10º PASSO: repita os exercícios usando novos problemas:

- 1) Equipar-se de todo o material necessário (régua, compasso etc.): _____
- 2) Rever todo o conhecimento anterior da matéria: _____
- 3) Descobrir as relações entre o material anterior e o atual: _____
- 4) Tirar todas as dúvidas em sala: _____
- 5) Estabelecer períodos de revisão do material atual: _____
- 6) Identificar razões para aprender o material: _____

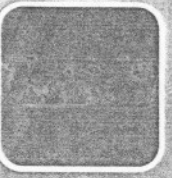
ANEXO K
JOGO INFANTIL “SERÁ QUE CONHEÇO VOCÊ?”
JOGO TERAPÊUTICO PARA PAIS E FILHOS” (MOURA, 2002)



COME MORAÇÃO

TANTO FAZ

COME MORAÇÃO



COME MORAÇÃO

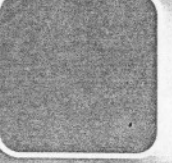
MASSAGEM NOS PÉS

COME MORAÇÃO

PAIS RESPONDEM CRIANÇA ADIVINHA

COISAS QUE EU GOSTARIA QUE VOCÊ FIZESSE SOZINHO SEM SER LEMBRADO:
a) tarefas da escola
b) arrumar a cama
c) tomar banho
d) escovar os dentes

COME MORAÇÃO



COME MORAÇÃO

TANTO FAZ

Será que conhece você?

A B C D

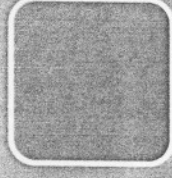
TANTO FAZ

CRIANÇA RESPONDE PAIS ADIVINHAM

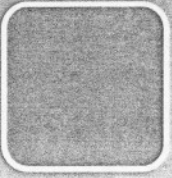
QUANDO FAÇO ALGUMA COISA QUE VOCÊ GOSTA, VOCÊ...
a) diz que gostou muito
b) faz algo em troca
c) comenta que até que enfim eu fiz algo que você gostou
d) elogia mas lembra das vezes ou de outras coisas que não fiz

TANTO FAZ

COME MORAÇÃO



COME MORAÇÃO



COME MORAÇÃO

TANTO FAZ



TANTO FAZ

COME MORAÇÃO

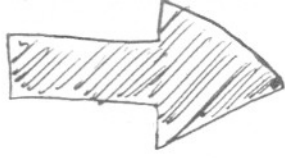
PARA QUE PAIS E FILHOS VIVAM BEM É PRECISO...
a) confiar um no outro
b) respeitar o jeito um do outro
c) falar sempre a verdade
d) procurar não aborrecer o outro

COME MORAÇÃO

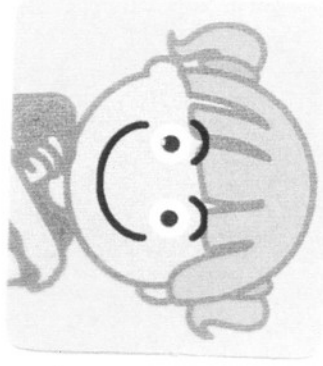
ANEXO L
“CARINHAS DE HUMOR”



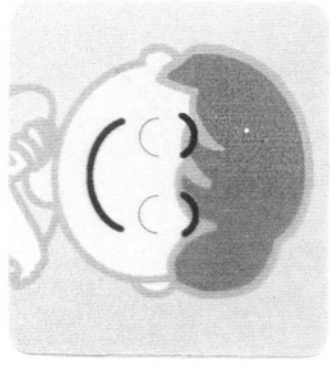
ANEXO M
AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS (“CARINHAS”)



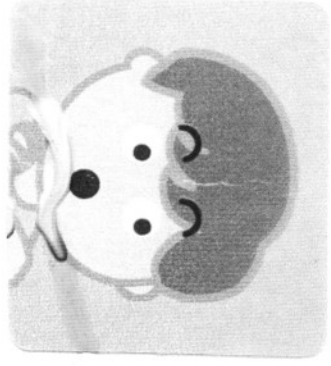
1



2



3

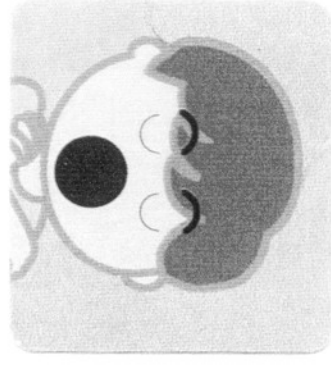


4



Qualificação de Grupos

5



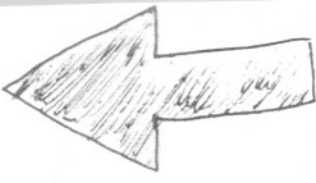
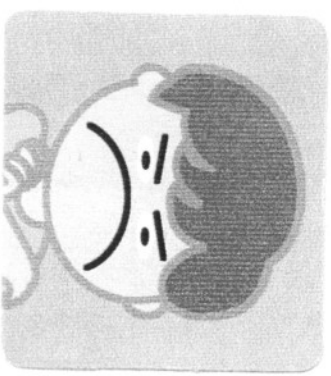
6



7

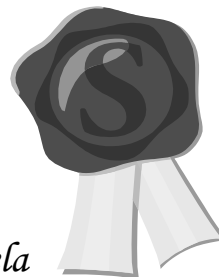


8



ANEXO N
CERTIFICADOS DOS PAIS

Certificado



*Certificamos que **Nome da(o) mãe/ pai**
participou do **Grupo de Pais**, coordenado pela
psicóloga **Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros**,
realizado em treze encontros semanais, totalizando a carga
horária de vinte e seis horas, no período de agosto a novembro
de 2006 .*

Parabenizamos sua participação e aprendizado!

Psicóloga Sibely K. S. Nogueira de Barros

Nome da(o) mãe/pai

ANEXO O
DECLARAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro que ***Nome da aluna*** auxiliou na coleta de dados da pesquisa “**Treinamento de Habilidades Sociais para Pais de Crianças com Queixas Escolares**”, realizada pela psicóloga *Sibely Karina da Silva Nogueira de Barros*, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação do Prof. Dr. Almir Del Prette, totalizando a carga horária de _____ **horas** no período de agosto de 2006 a maio de 2007.

Parabenizo e agradeço sua colaboração!

São José dos Campos, 31 de maio de 2007.

Psicóloga Sibely K. S. Nogueira de Barros