

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

**CONCEITUAÇÃO, AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DE AUTOMONITORIA EM
PRÉ-ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM COMPETÊNCIA SOCIAL E
COMPORTAMENTOS-PROBLEMA**

Talita Pereira Dias

São Carlos – SP

2014

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

**CONCEITUAÇÃO, AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DE AUTOMONITORIA EM
PRÉ-ESCOLARES E SUA RELAÇÃO COM COMPETÊNCIA SOCIAL E
COMPORTAMENTOS-PROBLEMA**

Talita Pereira Dias

Tese apresentada para Exame Geral de Defesa, junto ao Programa de Pós- Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

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

São Carlos - SP

2014

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

D541ca Dias, Talita Pereira.
Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema / Talita Pereira Dias. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
242 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Automonitoria. 3. Competência social. 4. Habilidades sociais. 5. Problemas de comportamento. 6. Pré-escolares - avaliação e intervenção.
I. Título.

CDD: 155 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO

Talita Pereira Dias
São Carlos, 30/01/2014

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

Prof.ª Dr.ª Laercia Abreu Vasconcelos
Universidade de Brasília/UnB

Prof.ª Dr.ª Suzane Schmidlin Löhr
Universidade Federal do Paraná/UFPR

Prof.ª Dr.ª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof. Dr. Lucas Cordeiro Freitas
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 13:30h no dia 30/01/2014.

Comissão Julgadora:

Prof.ª Dr.ª Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Prof.ª Dr.ª Laercia Abreu Vasconcelos
Prof.ª Dr.ª Suzane Schmidlin Löhr
Prof.ª Dr.ª Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
Prof. Dr. Lucas Cordeiro Freitas

Homologada pela CPG-PPGpsi na

ª Reunião no dia ____ / ____ / ____

Prof.ª Dr.ª Deisy das Graças de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Apoio financeiro:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

“When I find myself in times of trouble

Mother Mary comes to me

Speaking words of wisdom

Let it be”

(John Lennon/Paul McCartney)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu os melhores presentes que eu nem saberia pedir: uma família cheia de amor, amigos mais que especiais ao meu redor e o privilégio de trabalhar no que amo.

À Zilda Del Prette, minha orientadora e conselheira. Obrigada por apostar em mim, me ensinar a dar os primeiros passos de pesquisadora desde a IC, por demonstrar o quanto acredita em meu potencial, me incentivando a buscar sempre o meu melhor. Quando me tornar uma pesquisadora, saiba que você é a grande responsável por isso. A Almir Del Prette, por me instigar sempre a refletir sobre minhas opiniões e ações, por me oferecer oportunidades ricas de aprendizagem e me incentivar na independência. Muito obrigada aos dois pelo carinho e cuidado que sempre tiveram comigo, que retribuo também com muito carinho e consideração.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, os professores doutores: Laércia Abreu Vasconcelos, Lucas Cordeiro de Freitas, Maria Stella C. A. Gil e Suzane Schmidlin Löhr. Agradeço pelas contribuições preciosas que favoreceram o aperfeiçoamento do trabalho, sempre com gentileza e disponibilidade.

Aos meus colegas e amigos do Grupo de Estudo de Relações Interpessoais e Habilidades Sociais: Carol, Daniely, Fabiane, Josiane, Larissa, Lucas Freitas, Miriam que me oportunizaram interações de aprendizagem, de ajuda em meios a conversas e risos. À Lígia, Catarina, Luziane e Camilinha, por aceitarem o enorme trabalho de análise dos dados com muita dedicação. A Camilinha, por dividir tantos trabalhos, dedicando-se e me ajudando sempre. A Ivana por compartilhar momentos de estudo sobre automonitoria em meio a expressões sinceras de amizade. Um agradecimento especial aos eternos amigos do RIHS: Bárbara, Carina (*in memoriam*), Lucas Sá, Malu, Priscila, Dani Lopes, amigos mais que especiais que compartilharam momentos únicos

de aprendizagem e de amizade verdadeira alicerçada em partilhas, generosidade, carinho, diversão e cuidado. Momentos que eu vou lembrar para sempre, haja a distância que houver...

Aos amigos fora do RIHS: Dani Canovas, Fabio Martins, Giovana Gonçalves, Lidia Postalli, Mariéle Cortez, Milene Gomes e Nat Aggio, que são os anjos que Deus me enviou em forma de amigos. Muito obrigada por todas as expressões de amizade, carinho, respeito, torcida, apoio, consolo, capuccinos e “puxões de orelha”.

A todos os colegas e amigos do PPGPsi, aos amigos do Lech e em especial, ao João que usando todas suas habilidades empáticas e de solicitude, me ajudou imensamente na elaboração do recurso utilizado na presente pesquisa. A Néia que, carinhosamente, atendia a todos meus inúmeros pedidos.

Ao professor Dr. Fernando Justicia Justicia e a todos os membros do grupo de pesquisa “*Psicología de la Intervención en Educación*”, da Universidad de Granada, Espanha, em especial a: María, Mirian e Guadalupe por toda atenção, partilha e disponibilidade no período de estágio.

Aos meus pais, Maria e Ordalino e toda minha família (Vagner, Geani, Bruno, Tati, Arthur, Pedro, Lucas e Lorena) que são minha fonte mais preciosa de amor incondicional, minha força e os grandes responsáveis pelo que sou e pelo o que busco: realizar cada tarefa com determinação, respeito, amor e alegria. Ao Gilson, o membro da minha família que escolhi: meu parceiro e exemplo de determinação, perspicácia e humildade, obrigada por me instigar a enfrentar os riscos. Amo vocês...

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento deste trabalho, que permitiu oportunidades de aprendizagem ricas, estágio no exterior e a realização de qualidade deste trabalho.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
RESUMO GERAL	17
CAPÍTULO I. Automonitoria: conceituação	19
REFERÊNCIAS	27
CAPÍTULO II. Elaboração de recurso ilustrativo para avaliação e intervenção sobre automonitoria	29
RESUMO	30
MÉTODO.....	34
Etapa 1: Seleção das habilidades sociais para recurso	34
Etapa 2: Elaboração de descrições das situações, respostas sociais e consequências para cada habilidade social selecionada	37
Etapa 3: Elaboração dos desenhos relacionados às habilidades sociais selecionadas.....	39
DESCRIÇÃO DO PRODUTO FINAL	39
Estrutura geral do RIAM	39
Formatos do RIAM.....	41
1. Formato Avaliação (RIAM-A)	41
Objetivos	42
Descrição e aplicação do RIAM-A	42
Forma de pontuação	44
Índices de confiabilidade.....	45
2. Formato de intervenção (RIAM-I)	45
Objetivo.....	45

Descrição e aplicação do RIAM-I.....	46
Resultados da aplicação	48
DISCUSSÃO.....	48
REFERÊNCIAS	51
CAPÍTULO III. Avaliação de automonitoria em pré-escolares com diferentes repertórios sociais.....	59
RESUMO	60
MÉTODO.....	69
Participantes	70
Instrumentos/ Equipamentos/ Materiais	71
Ficha de indicação de crianças.....	72
Escala de Comportamento Social para Pré-Escolares (PKBS-BR).	72
Recurso Ilustrativo de Automonitoria para Avaliação (RIAM-A)- versão informatizada.....	73
Procedimento de coleta de dados.....	74
Tratamento de dados.....	76
RESULTADOS	77
DISCUSSÃO.....	83
CONCLUSÕES.....	90
REFERÊNCIAS	92
CAPÍTULO IV. Promoção de automonitoria combinando análise de contingências e desempenho: impacto sobre o repertório social de pré-escolares	97
RESUMO	98

O papel da automonitoria no desenvolvimento das habilidades sociais e da competência social.....	101
Estratégias e recursos para a promoção de automonitoria.....	103
MÉTODO.....	110
Delineamento.....	110
Participantes	111
Equipamentos/instrumentos e materiais	113
Escala de Comportamento Social para Pré-Escolares (PKBS-BR)	113
Recurso Ilustrativo de Automonitoria (RIAM-I)	114
Roteiro de situações estruturadas	115
Roteiro para sessões experimentais.....	116
Protocolo de Registro de Observação do Comportamento Social Infantil.	116
Sistema de Definição para Ocorrência de Desempenho Social	116
Sistema de Definição de Outros Componentes do Desempenho Social	117
Materiais para intervenção	117
Procedimento de coleta de dados.....	117
Etapa 1 – Medidas pré-teste	118
Etapa 2 – Intervenção com as crianças.....	121
Etapa 3 – Medidas de pós-teste	123
Etapa 4 – Medidas de Follow-up	124
Tratamento de dados.....	124
Indicadores de automonitoria	127
Indicadores de habilidades sociais e comportamentos-problema no pré, pós-teste e follow-up – PKBS-BR.....	132
Indicador de competência social.....	135

DISCUSSÃO	136
Impactos da Intervenção	136
Componentes de Autonitoria	137
Habilidades sociais das crianças	138
Redução de comportamentos-problema internalizantes e externalizantes	139
Promoção de Competência social	141
Recomendações práticas para reaplicação do Programa de Promoção de Autonitoria.....	143
Considerações metodológicas	149
CONCLUSÕES	151
REFERÊNCIAS	151
CONCLUSÕES GERAIS	163
ANEXOS	165
Anexo A- Protocolo de Registro das Respostas do RIAM-A	166
Anexo B – Guia de Instruções para Aplicação do RIAM-A	168
Anexo C – Manual de Correções do RIAM-A	180
Anexo D – Parecer do Comitê de Ética	196
Anexo E - Termos de Consentimento Livre-Esclarecido Professora	198
Anexo F – Termos de Consentimento Livre-Esclarecido Pai	200
Anexo G - Termos de Consentimento Livre-Esclarecido Criança	202
Anexo H- Treinamento de juizes para análise das respostas verbais das crianças nas tarefas do RIAM-A.....	205
Anexo I - Protocolo de Registro de Observação do Comportamento Social Infantil	209

Anexo J - Roteiros de Situações Estruturadas	211
Anexo K – Exemplo de Roteiro de Sessão Experimental	225
Anexo L - Sistema de definição para ocorrência de desempenhos sociais	228
Anexo M - Sistema de Definição para Outros Componentes do Desempenho Social	233
Anexo N - Procedimento de análise de filmagens nas situações estruturadas .	236
Anexo O – Termo de Consentimento Livre-Esclarecido Criança II	240

APRESENTAÇÃO

O meu interesse em trabalhar com crianças pequenas está presente desde a graduação, em que participei de estágios em estimulação com crianças pequenas e de intervenções em escolas para promoção de habilidades sociais em crianças do ensino fundamental. Além disso, desenvolvi minha monografia com pré-escolares a respeito dos tipos de interações sociais que emergiam durante o contexto de desenho (Dias & Almeida, 2009¹). Em minha dissertação de mestrado, conduzi um estudo de avaliação multimodal que investigou a convergência entre relato de mães, de professoras e observação do desempenho em situações estruturadas de crianças entre quatro e seis anos, com comportamentos-problema e com bom repertório de habilidades sociais (Dias, 2010²).

A condução de estudos e de intervenções com crianças pequenas, a utilização da metodologia observacional desde a graduação e o planejamento e condução de programas de promoção em habilidades sociais contribuíram para o aprendizado de um conjunto de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do presente trabalho. Por outro lado, a partir dessas oportunidades de interação com crianças com diferentes padrões sociais, foi possível colecionar observações assistemáticas instigantes sobre as formas de comportamento social infantil, gerando novas perguntas a serem investigadas que culminaram na elaboração desta pesquisa.

¹ Dias, T. P. & Almeida, N. V. F. (2009). Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. *Paidéia*, 19, 313-322.

² Dias, T. P. (2010). *Observação versus relato de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

APRESENTAÇÃO DO TEMA

As relações sociais saudáveis vêm sendo foco crescente de interesse tanto por sua fundamental importância para uma trajetória desenvolvimental favorável, como por ser um caminho importante para a construção de uma sociedade pautada em princípios éticos e de respeito aos direitos humanos. Entende-se que o investimento em interações sociais de qualidade começa na infância. Uma área da Psicologia que se dedica ao estudo das relações interpessoais é a de Habilidades Sociais que, no Brasil, vem apresentando avanços significativos em termos de investimentos científicos e de disseminação da sua aplicação.

Essa tese foi desenvolvida na perspectiva das Habilidades Sociais, que tem como conceitos-chave o desempenho social, as habilidades sociais e a competência social. Enquanto o desempenho social refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido durante as interações sociais, as habilidades sociais são comportamentos sociais específicos que quando emitidos diante de determinados antecedentes sociais, apresentam alta probabilidade de serem reforçadas (Del Prette & Del Prette, 2010). A competência social é um constructo que qualifica o desempenho social apresentado em tarefas de interação social (Del Prette & Del Prette, 2010). Nesse sentido, conforme os autores, o desempenho social pode ser qualificado como competente socialmente quando, articulando-se comportamentos das classes de habilidades sociais (em seus componentes abertos e encobertos), atende à demanda do episódio interativo de modo a atingir critérios instrumentais (consecução dos objetivos da interação social, aprovação social e correlatos emocionais positivos) e ético-morais de funcionalidade (manutenção ou melhora da qualidade da relação, a reciprocidade positiva e equilíbrio nas trocas de reforçadores, respeito aos direitos humanos interpessoais).

Uma habilidade complexa, fundamental para as habilidades sociais e competência social, é a automonitoria que foi definida há mais de uma década por Del Prette e Del Prette (2001) como se referindo à habilidade de observar, descrever, interpretar e regular os próprios sentimentos, pensamentos e ações em situações sociais. Em 2010, Del Prette e Del Prette retomam o conceito de automonitoria, incluindo mais comportamentos como: identificar e descrever eventos antecedentes e consequentes, avaliar o próprio comportamento e escolher respostas com maior probabilidade de reforço.

A automonitoria, embora essencial para as habilidades sociais e competência social, vem sendo pouco estudada teórica e empiricamente no campo de Habilidades Sociais. Del Prette e Del Prette (2010) afirmam que a escassez de estudos sobre automonitoria pode estar relacionada à dificuldade em avaliá-la, representando assim um desafio conceitual e empírico na área. Nesse sentido, é possível supor que esforços direcionados à investigação de automonitoria na infância poderiam trazer contribuições teóricas, empíricas e práticas para o campo das Habilidades Sociais.

A investigação na área de automonitoria apresenta inúmeros desafios, entre os quais: (1) a diversidade de definições do conceito de automonitoria e falta de consenso entre elas; (2) carências de recursos e procedimentos para sua avaliação e análise dos dados obtidos; (3) dificuldade de investigação inerente ao fenômeno, como o não acesso direto às respostas encobertas que compõem o fenômeno; (4) dificuldade de acesso ao fenômeno enquanto ele ocorre, uma vez que a avaliação no momento de sua ocorrência (por exemplo, via relato verbal) poderia alterar os desempenhos sociais abertos que ocorrem simultaneamente e que também são indicadores de automonitoria.

A presente tese busca apresentar algumas possibilidades de superação desses desafios, focalizando o desenvolvimento da automonitoria em crianças pequenas. Para

tanto, esforços foram direcionados para: (1) especificar operacionalmente o termo automonitoria, identificando classes de respostas mais simples desse fenômeno, identificáveis já na infância; (2) desenvolver um recurso para avaliação e promoção de automonitoria em crianças pequenas; (3) avaliar possíveis indicadores de automonitoria em pré-escolares, desenvolvendo procedimentos de análise para isso e, por fim, (4) buscar estratégias de promoção de automonitoria, analisando a efetividade da combinação de procedimentos para promoção das classes de respostas previamente definidas como indicadores de automonitoria na infância.

Para atender a esses objetivos, este trabalho está composto por capítulos que, com exceção do Capítulo I, serão, mais tarde, convertidos em artigos a serem submetidos a periódicos científicos indexados. O Capítulo I é derivado de um artigo de revisão do conceito de automonitoria, em fase final de elaboração, que foi desenvolvido em parceria com outros autores. Esse capítulo especifica operacionalmente indicadores comportamentais menos complexos da automonitoria, recorrendo-se às contribuições de diferentes abordagens que utilizam o termo. O Capítulo II descreve as etapas da construção de um recurso gráfico-lúdico desenvolvido para avaliar os comportamentos especificados como sendo indicadores de automonitoria na infância. Esse recurso foi desenvolvido para ser adotado no estudo descrito no Capítulo III, com a finalidade de avaliar o repertório de automonitoria em crianças pequenas e no estudo do Capítulo IV para promoção de automonitoria. No Capítulo III, avaliou-se a automonitoria em pré-escolares com diferentes repertórios sociais, comparando possíveis diferenças, em função do grupo da criança, considerando como indicadores: (1) a autodescrição de comportamento, (2) a descrição de consequências e a (3) a relação entre resposta e consequência. Por fim, no Capítulo IV, foram analisados os efeitos de uma intervenção combinando instrução na análise dos comportamentos apresentados por meio do recurso

lúdico previamente produzido e exposição da criança a contingências sociais presentes em situações estruturadas, especialmente planejadas. Essa combinação de procedimentos buscou a promoção de automonitoria, verificando-se o impacto também sobre habilidades sociais e competência social, além de redução de comportamentos-problema em pré-escolares que apresentaram dificuldades na tarefa de escolha de consequência, um dos indicadores de automonitoria avaliados pelo recurso.

Dias, T. P. (2013). Conceituação, Avaliação e Promoção de Autonitoria em Pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos (SP).

RESUMO GERAL

Atualmente, há fortes evidências de que a promoção de habilidades sociais e de competências social é crucial para o desenvolvimento socioemocional de qualidade e prevenção de comportamentos-problema desde a infância. A literatura mostra que tanto as habilidades sociais como a competência social dependem, em última instância, da autonitoria. No entanto, há um conjunto de desafios conceituais e metodológicos associados à análise e promoção de autonitoria, especialmente em crianças pequenas. Propõe-se, no presente estudo, delimitar operacionalmente o conceito de autonitoria, analisar sua relação com habilidades sociais e com comportamentos-problema, desenvolver um recurso para avaliar autonitoria e analisar os efeitos de uma intervenção que combinou procedimentos específicos para promovê-la. A presente tese de doutorado está composta por quatro capítulos. O Capítulo I propõe, com base em revisão de literatura, uma definição comportamental de indicadores de autonitoria, considerando as perspectivas das Habilidades Sociais e da Análise do Comportamento. No Capítulo II, são descritas as etapas de construção do Recurso Ilustrativo de Autonitoria (RIAM) para avaliação (RIAM-A) e para intervenção (RIAM-I) em pré-escolares. No Capítulo III, apresenta-se um estudo com o objetivo verificar semelhanças e diferenças nos indicadores comportamentais de autonitoria avaliados pelo RIAM-A (autodescrição, descrição e escolha de consequência) de 53 crianças, entre cinco e seis anos, divididas em três grupos (socialmente competentes; com déficits em habilidades sociais e com comportamentos-problema internalizantes e com comportamentos-problema externalizantes ou mistos). Os resultados indicaram que crianças com habilidades sociais apresentaram melhores desempenhos em tarefas relacionadas à autonitoria do que crianças com comportamentos-problema, verificando-se, ainda, correlação positiva entre escores de autonitoria e de habilidades sociais e, negativa entre escores de autonitoria e de comportamento-problema internalizantes. Por fim, o Capítulo IV buscou analisar os efeitos de uma intervenção envolvendo treino de análise de contingências e exposição a contingências sociais em situações estruturadas para promoção de autonitoria e seu impacto sobre habilidades sociais, competência social e redução de comportamentos-problema em pré-escolares avaliados pelo RIAM-A que apresentavam dificuldade em tarefas de autonitoria. Foram realizadas sessões individuais compostas por: apresentação das situações interativas em forma de desenho, discussão sobre a adequação ou pertinência de cada resposta e prováveis consequências, seguida de participação em situações estruturadas com demanda para apresentação da habilidade social antes discutida. Os resultados mostraram que, em relação a um grupo de comparação, crianças participantes da intervenção obtiveram melhora em habilidades sociais, autonitoria e competência social, mas não redução de comportamentos-problema. O conjunto de estudos sugere a viabilidade de investigações sobre autonitoria na infância, propondo indicadores, recursos e procedimentos para sua avaliação e estratégias para intervenção. Discutem-se as implicações das investigações em termos de contribuições teóricas, metodológicas, empíricas e práticas.

Palavras-chave: autonitoria; competência social; habilidades sociais; comportamentos-problema; avaliação; intervenção; pré-escolares.

Dias, T. P. (2013). Conceptualization, evaluation, and promotion of self-monitoring in preschool children, and its relation to social competence and behavior problem. Doctorate thesis - Post-graduate Program in Psychology - São Carlos Federal University.

ABSTRACT

Currently, there is strong evidence that the promotion of social skills and social competence is crucial to quality of socio-emotional development and prevention of behavior problem from early childhood. The literature shows that both social skills and social competence depend, ultimately, on self-monitoring. However, there is a set of conceptual and methodological challenges associated with the analysis and promotion of self-monitoring, especially with young children. In the present study, it is proposed to; (1) define operationally the term self-monitoring, (2) analyze its relationship with social skills and behavior problem, and (3) develop a self-monitoring resource to evaluate and analyze the effects of an intervention that combined specific procedures to promote it. This thesis is composed of four chapters. In chapter I, a behavioral definition of indicators of self-monitoring is proposed based on literature review, considering the fields of Social Skills and of Behavior Analysis. In Chapter II, the stages of construction of Illustrative Resource of Self-monitoring (RIAM) for assessment (RIAM-A) and for intervention (RIAM - I) in preschoolers are described. In Chapter III, a study is presented with the objective of verifying similarities and differences in behavioral indicators of self-monitoring evaluated by RIAM-A (self-description, description and choice of consequence) of 53 children, between five and six years old, divided into three groups (socially competent, with deficits in social skills, and internalizing behavior problem and externalizing or mixed behavior problem). The results indicated that children with social skills were better than children with behavior problem in self-monitoring tasks, further verifying positive correlation between self-monitoring scores and social skills scores, and a negative correlation between self-monitoring scores and internalizing behavior problem. Finally, Chapter IV examined the effects of an intervention involving contingency analysis training and exposure to social contingencies in structured situations to promote self-monitoring and its impact on social skills, social competence and reducing behavior problems in preschool evaluated by RIAM-A and who presented difficulties in self-monitoring tasks. Individual sessions were carried out, which included: presentation of interactive situations in the form of drawing, discussion about the appropriateness or relevance of each response and probable consequences, followed by participation in structured presentation of the demand for social skills discussed previously. The results showed that, relative to a comparison group, children who took part in intervention had improved social skills, self-monitoring and social competence, but not reduction of behavior problem. The set of studies suggests the feasibility of research on self-monitoring in early childhood, proposing indicators, resources and procedures for assessment and intervention strategies for self-monitoring. The implications of the research are discussed in terms of theoretical, methodological, empirical and practical contributions.

Keywords: self-monitoring; social competence; social skills; behavior problem; assessment; intervention; preschoolers.

CAPÍTULO I. AUTOMONITORIA: CONCEITUAÇÃO

A automonitoria, na área de Psicologia, é definida e adotada sob diferentes abordagens e autores. Dada essa diversidade, entende-se que adotar esse conceito como objeto de investigação implica, previamente, delimitar e especificar o sentido em que está sendo utilizado, bem como definir os comportamentos que o caracterizam e, quando pertinente, identificar seus possíveis indicadores comportamentais. Considerando a importância de contextualizar a utilização do conceito e delimitar a forma como esse conceito é adotado, esse capítulo apresenta uma compilação de ideias desenvolvidas mais detalhadamente no artigo de Dias, Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (n.d.) que teve como objetivo contextualizar e explicitar as diferentes noções associadas ao termo automonitoria e redefini-lo operacionalmente de modo coerente com a perspectiva da Análise do Comportamento no campo das Habilidades Sociais.

Historicamente, Mark Snyder foi o primeiro autor a utilizar esse termo para tratar de um fenômeno psicológico, em um artigo da década de 70: *The self-monitoring of expressive control*, publicado em 1974. Para Snyder (1974), automonitoria envolveria uma sensibilidade aos comportamentos dos outros em situações sociais e a utilização dessa informação como dicas para monitorar o próprio comportamento de se autoapresentar positivamente em tais situações. Dias, Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (n.d.) apresentam um panorama histórico e detalhado desse termo, conforme proposto por Snyder e autores subsequentes que desenvolveram inúmeras investigações focalizando esse fenômeno psicológico. Estudos posteriores buscaram identificar características de pessoas com alto ou baixo escore de automonitoria e também relacionaram automonitoria a outros fenômenos psicológicos, como status social, relações de amizade, exposição de opiniões, competência social, entre outros. Os

trabalhos de Snyder e estudos posteriores de outros pesquisadores nessa vertente favoreceram o início da investigação sobre o fenômeno de automonitoria, com uma ampla variedade de pesquisas que permitiram o aprofundamento de questões teóricas, empíricas e desenvolvimentais sobre esse conceito.

Além de se referir a um fenômeno, o conceito de automonitoria também é adotado para nomear um procedimento bastante empregado em intervenções comportamentais e cognitivo-comportamentais (Bohm & Gimenes, 2008). Martin e Pear (1941/2009) abordam o termo automonitoria como procedimento da terapia comportamental que envolve a observação e registro do próprio comportamento (Martin & Pear, 2009). Nessa mesma direção, Gold, Letourneau e O'Donahue (1995) definem a automonitoria como “o processo pelo qual o cliente observa e registra aspectos sobre si mesmo e suas interações com situações ambientais (p. 235)”. Ainda, Bohm e Gimenes (2008), referem-se à automonitoria como o comportamento de observar e registrar sistematicamente a ocorrência de algum comportamento (privado ou público) emitido pela própria pessoa, assim como os eventos ambientais associados.

Pode-se verificar que o procedimento de automonitoria é amplamente usado na prática clínica para diferentes transtornos, situações, populações e finalidades. As evidências de efetividade desse procedimento mostram a importância de o próprio indivíduo prestar atenção e descrever seus comportamentos e as relações destes com seu ambiente. O uso do termo enquanto procedimento específico avança no sentido da operacionalização de comportamentos que fazem parte de um processo de interação do indivíduo com o seu ambiente e que conduzem à auto-observação do comportamento. Esse processo de observação e regulação do próprio comportamento é central no conceito de automonitoria, tal como elaborado no campo da competência social (Del Prette & Del Prette, 2001).

No campo das Habilidades Sociais, Del Prette e Del Prette (2001) incluíram, há mais de uma década, a automonitoria como uma habilidade fundamental para o desempenho socialmente competente. Del Prette e Del Prette (2001) definem a automonitoria como uma “habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental por meio da qual um indivíduo observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em interações sociais” (p. 62). Tal definição apresenta semelhanças tanto com o conceito de Snyder, ao ser concebida como uma habilidade, quanto com a concepção de automonitoria enquanto procedimento clínico, ao referir-se a vários comportamentos que estão incluídos nesse fenômeno. Mas, ao mesmo tempo em que há proximidades entre as concepções de automonitoria apresentadas, também há diferenças importantes, tal como pontuadas por Dias et al. (n.d.). Com relação à comparação entre a proposta de Snyder (1974) e o conceito elaborado na perspectiva das habilidades sociais, Dias et al. (n.d.) afirmam que a definição proposta por Del Prette e Del Prette (2001) retoma aspectos das propostas de Snyder (1974) e de Gold et al. (1995), porém se diferencia delas em aspectos que são críticos para a competência social. Na comparação entre a proposta de Del Prette e Del Prette e de Snyder, Dias et al. (n.d.) apontam que ambas consideram que a automonitoria requer a identificação de estímulos sociais, controle e regulação de comportamentos e sentimentos em função desses estímulos, identificação de sentimentos e pensamentos, descrição de ações e reconhecimento das emoções dos demais. Entretanto, salientam que essas duas propostas de automonitoria diferenciam-se no sentido de que, para Snyder, esse fenômeno parece estar a serviço da adequação social e de uma deliberada projeção de imagem pública positiva, implicando, muitas vezes em desacordo com pensamentos e sentimentos, além de centrada em ganhos para o indivíduo sem compromisso com os ganhos para o interlocutor e para a melhora da relação. Dessa forma, a proposta de

Snyder contraria duas características fundamentais da competência social a que serve a automonitoria, conforme Del Prette e Del Prette (2001; 2010/2012): a coerência entre pensamentos, sentimentos e comportamentos e o equilíbrio de reforçadores entre os envolvidos na interação social. Com essas diferenças, o conceito de automonitoria de Snyder não pode ser considerado equivalente ao de Del Prette e Del Prette (2001; 2010/2012), que está subordinado à uma dimensão ético-moral da competência social. Ao enfatizar a conformidade ou ajustamento social e a busca de autoprojeção positiva, a conceituação de Snyder (1974/1987) não se compromete com ganhos para o grupo social.

No que concerne à comparação entre a proposta de automonitoria enquanto procedimento clínico (Gold et al., 1995; Bohm & Gimenes, 2008) e o conceito elaborado por Del Prette e Del Prette (2001), Dias et al. (n.d.) identificaram algumas semelhanças, ambos focalizam habilidades como observação e descrição do próprio comportamento, assim como identificação de variáveis que o controlam. A principal diferença é que, enquanto procedimento, a automonitoria refere-se a conjunto de ações razoavelmente delimitadas com objetivos diversos e, enquanto fenômeno, tal como defendida por Del Prette e Del Prette (2001) e Snyder (1974), refere-se a um processo que tem objetivos mais delimitados e cuja aprendizagem pode requerer procedimentos diversos.

Além de uma análise comparativa entre as diferentes concepções do conceito de automonitoria, Dias et al. (n.d.) apresentam análise detalhada da definição de automonitoria por Del Prette e Del Prette (2001), originalmente descrita como habilidade metacognitiva. De acordo com Flavell (1979), a metacognição refere-se ao conhecimento que a pessoa detém sobre seus próprios pensamentos e processos cognitivos. Jou e Sperb (2006) sugerem que atualmente pode ser compreendida como

uma das etapas de processamento de alto nível. Embora Flavell et al. (1999) reconheçam a relevância das habilidades metacognitivas para a solução de problemas, a cognição social e diferentes formas de autoinstrução e autocontrole, o conceito da metacognição não tem sido explicitamente explorado no âmbito das relações sociais.

Na análise de Dias et al. (n.d.), sob a perspectiva da Análise do Comportamento, a metacognição envolvida na automonitoria poderia ser analisada em termos dos comportamentos encobertos que ocorrem associados a um desempenho aberto, de modo que, ao mesmo tempo em que o indivíduo está se comportando de modo manifesto, ele está “pensando” (ou seja, comportando-se em outro nível, no encoberto) no que está fazendo e sentindo (correlatos emocionais). Pode-se, portanto, decompor a metacognição, compreendida como fenômeno complexo, em termos de comportamentos encobertos.

Na definição de Del Prette e Del Prette (2001), além de pensar sobre o pensar, há ainda outros comportamentos que compõem a automonitoria, tais como: observar, descrever, interpretar e regular pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais. Esses comportamentos, direta ou indiretamente observáveis, considerados como componentes funcionais do fenômeno da automonitoria, parecem remeter, segundo Dias et al. (n.d.), a outros fenômenos psicológicos complexos como: autoconhecimento/consciência, autocontrole e autoinstrução/autorregras.

Considerando a diversidade de compreensão desses conceitos complexos e a preocupação em definir a automonitoria na interface das áreas de Habilidades Sociais e de Análise do Comportamento, Dias et al. (n.d.) apresentam esses conceitos psicológicos (autoconhecimento/consciência, autocontrole e autoinstrução/autorregras) sob uma perspectiva comportamental buscando suas possíveis articulações com a automonitoria:

Uma definição operacional do processo automonitoria precisaria levar em conta a articulação entre esses fenômenos. Em outras palavras, o exercício da automonitoria envolve necessariamente comportamentos indicativos de autoconhecimento, autocontrole e autorregras, que por sua vez implicam em observação e análise das contingências, tal como implícitos ou explícitos no conceito associado à competência social. (Dias et al., n.d.)

Deve-se ressaltar que, embora na perspectiva da Análise do Comportamento, o conjunto de comportamentos envolvidos no autoconhecimento, autorregras e autocontrole apresentem intersecções com comportamentos que estão também incluídos no conceito de automonitoria, nenhum deles, de forma isolada, seria suficiente para explicar a habilidade complexa de automonitoria. A automonitoria pode ser considerada um processo comportamental que envolve comportamentos que remetem aos conceitos de autoconhecimento, autorregras e autocontrole, presentes na definição de automonitoria de Del Prette e Del Prette (2001; 2010/2012), ainda que os autores, ao definir tal conceito, não tenham não exaustivamente explicitado essas relações entre os conceitos. Portanto, com base na relação desses conceitos da Análise do Comportamento com a definição de automonitoria no campo das Habilidades Sociais, Dias et al. (n.d.) propõem uma especificação mais detalhada das classes de respostas abertas e encobertas que poderiam ser tomadas como indicadores comportamentais do processo de automonitoria:

- Discriminar estímulos sociais antecedentes, respondendo diferencialmente a eles;
- Observar, identificar, nomear e descrever os próprios comportamentos públicos e encobertos (pensamentos e sentimentos), bem como os dos outros;

- Identificar alternativas possíveis de respostas;
- Prever possíveis consequências dessas alternativas;
- Escolher e emitir respostas sob controle de consequências ambientais atrasadas e com maior magnitude de reforço;
- Descrever o comportamento passado, avaliar suas consequências, planejar e alterar os próprios desempenhos em função de alternativas de resposta e suas consequências;
- Regular os próprios desempenhos futuros

Como se pode constatar, trata-se de comportamentos inter-relacionados, em termos da sequência e da complexidade com que aparecem ao longo do desenvolvimento. De acordo com Dias et al. (n.d.), rastrear comportamentos mais simples dessa habilidade complexa, provavelmente detectáveis na infância é uma tarefa importante para a compreensão e para a promoção da automonitoria que, como qualquer outra classe de respostas, é selecionada por suas consequências, ao longo de interações do indivíduo com seu ambiente social. Dessa forma, como qualquer outro comportamento aprendido, seu desenvolvimento depende das condições ambientais a que os indivíduos estão expostos, podendo ser aprimorada ao longo do desenvolvimento. Com base nessa ideia, Dias et al. (n.d.) defendem que alguma forma incipiente de automonitoria poderia ser identificada no início do desenvolvimento, já na infância, sob a forma de componentes mais simples. O desafio, portanto, seria caracterizar indicadores incipientes dessa classe mais complexa.

Com base nessa identificação e estruturação, Dias et al. (n.d.) sugerem que poderiam ser planejadas diferentes vertentes de investigação sobre o desenvolvimento de automonitoria na infância, bem como intervenções voltadas para a promoção de

automonitoria, o que contribuiria para o aprimoramento de comportamentos da classe de habilidades sociais e, mais ainda, para desempenhos socialmente competentes. Entretanto os autores reconhecem a dificuldade de acesso direto às respostas encobertas e eventos privados, geralmente avaliados a partir do relato verbal, ou seja, do que as pessoas dizem que pensam, sentem e fazem (Ericsson & Simon, 1980; Del Prette, 1990).

Além desse desafio, outra questão que emerge na investigação de automonitoria refere-se ao fato de que esse fenômeno ocorre sobreposto aos comportamentos sociais apresentados pelo indivíduo durante a interação social, de modo que a avaliação desse fenômeno no momento de sua ocorrência poderia afetar a interação social que é por ele regulada. Em outras palavras, seria difícil investigar a automonitoria no momento em que está ocorrendo. A opção por avaliá-la imediatamente após a sua ocorrência, constitui uma aproximação no sentido de avaliar seus componentes, entendendo-se que a pesquisa sobre automonitoria requer estabelecer condições para que os eventos encobertos sejam, de algum modo, recuperados da forma mais precisa possível, mesmo que após sua ocorrência e com base em seus fragmentos ou componentes.

Considerando esses desafios inerentes à investigação do fenômeno de automonitoria, para Dias et al. (n.d.), é de fundamental importância o planejamento de procedimentos, situações experimentais e recursos que evoquem respostas, tanto quanto possível, próximas do fenômeno real ou de seus componentes, de modo a reduzir a interferência de outros processos, como memória e competência linguística. Exemplo de esforço para isso pode ser encontrado em Casali-Robalinho (2012) que desenvolveu um questionário de avaliação de automonitoria para crianças em idade escolar.

Não obstante as dificuldades inerentes a essa área de investigação, entende-se que são desafios a serem superados por meio de procedimentos e recursos que

viabilizem estudos empíricos e contribuam para a compreensão do fenômeno de automonitoria enquanto conceito e enquanto objeto de avaliação e de intervenção na área de Habilidades Sociais. Esforços na direção de contornar esses desafios podem trazer contribuições teóricas, empíricas e sociais: teóricas no sentido de aperfeiçoar o conceito e a compreensão sobre como o fenômeno se desenvolve; empíricas, ao produzir procedimentos, recursos e dados sobre o fenômeno; sociais no sentido de aperfeiçoamentos das condições para sua promoção e, por conseguinte, para a promoção de competência social, cujos critérios são amplamente reconhecidos, envolvendo consequências positivas tanto para o indivíduo como para seu grupo social.

REFERÊNCIAS

- Bohm, C. H., & Gimenes, L. S. (2008). Automonitoramento como técnica terapêutica e de avaliação comportamental. *Revista Psicologia, 1*, 88-100.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. (1990). *Uma análise da ação educativa do professor a partir do seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010/2012). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 1*(2), 104-115 (English version of a Portuguese paper, originally published in 2010).
- Dias, T. P., Casali-Robalinho, I. G. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (n. d.). Automonitoria no campo das Habilidades Sociais: Especificação de seus indicadores comportamentais. Manuscrito não publicado.

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gold, S. R., Letourneau, E., & O'Donohue, W. T. (1995). Sexual interaction skills. In W. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 229-246). New York: Allyn & Bacon.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185.
- Martin, G., & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer* (N. C. Aguirre, Trad.). São Paulo: Roca. (Trabalho original publicado em 1941).
- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Snyder, M. (1979). Self-monitoring processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12). New York: Academic Press.
- Snyder, M. (1987). *Public appearances/Private realities: The psychology of self-monitoring*. New York: Freeman.

**CAPÍTULO II. ELABORAÇÃO DE RECURSO ILUSTRATIVO PARA
AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOBRE AUTOMONITORIA³**

³ Esse capítulo, além da orientação de Zilda A. P. Del Prette, foi elaborado com base também nas contribuições de Almir Del Prette, a quem agradecemos.

RESUMO

A automonitoria é a base da competência social. Nesse sentido, desenvolver indicadores de automonitoria na infância pode contribuir para encaminhamentos na promoção de competência social e redução ou prevenção de comportamentos-problema. Contudo, em levantamento realizado no país, na literatura da área de Habilidades Sociais não foram encontrados instrumentos para avaliá-la, nem recursos específicos para promovê-la. O presente estudo teve por objetivo construir um recurso gráfico lúdico para avaliação e promoção de automonitoria em crianças entre cinco e seis anos. Esse recurso, em formato informatizado e impresso, apresenta uma situação social do cotidiano da criança e três respostas: uma socialmente habilidosa e duas não habilidosas (ativa e passiva), além da possível consequência para cada resposta. A construção desse recurso constou de etapas como: seleção das habilidades sociais, elaboração de descrições das situações sociais, respostas e consequências, elaboração dos desenhos e sua organização em itens de avaliação e de intervenção, descrição dos procedimentos de aplicação e correção para seu uso com a finalidade de avaliação e de promoção de automonitoria. As implicações da adoção desse recurso em sua dupla função são discutidas.

Palavras-chave: habilidades sociais; automonitoria; construção de recursos; crianças.

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais é uma área da Psicologia que se dedica ao estudo das relações interpessoais e que vem apresentando, no Brasil, avanços significativos em termos de investimentos científicos, produção de instrumentos e procedimentos de avaliação e disseminação da sua aplicação. Nesse campo, tem-se como premissa que um repertório deficitário de habilidades sociais está correlacionado, entre outros transtornos, a problemas de comportamento, dificuldade de aprendizagem e delinquência juvenil (Del Prette & Del Prette, 2005a), enquanto um amplo repertório social na infância apresenta uma correlação positiva com aspectos favoráveis ao desenvolvimento, tais como: ajustamento psicológico, rendimento acadêmico, aceitação por pares, comportamentos de responsabilidade, independência, cooperação, autoestima positiva, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2005a; Gresham, 2009).

A infância, por ser uma etapa característica de intensa aprendizagem, constitui um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais. As principais habilidades sociais na infância foram organizadas por Del Prette e Del Prette (2005a) em sete conjuntos ou classes: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amigos e habilidades sociais acadêmicas. A importância de estabelecer condições favoráveis para a promoção dessas habilidades na infância é respaldada pela literatura da área que indica que as habilidades sociais aprendidas nesse período tendem a se manter e são preditivas de consequências positivas em longo prazo (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Além disso, as habilidades sociais podem ser fator de proteção para comportamentos-problema, prevenir ou minimizar as dificuldades desenvolvimentais decorrentes desse quadro. Esses aspectos permitem concluir que,

quanto antes as habilidades sociais são desenvolvidas, maior será impacto positivo ao desenvolvimento, justificando investimento nessa área desde a infância.

Para garantir a eficácia e efetividade dos programas, uma condição necessária é o planejamento cuidadoso da avaliação. Del Prette e Del Prette (2009) destacam um conjunto de objetivos para a avaliação de habilidades sociais, entre os quais: (1) desenvolver instrumentos e procedimentos confiáveis e com validade; (2) caracterizar amostras e populações, estabelecer normas; (3) identificar déficits e recursos de habilidades sociais e variáveis relacionadas; (4) identificar necessidades de intervenção e (5) analisar a efetividade de intervenções. Para o planejamento de avaliação em habilidades sociais, devem-se levar em conta os instrumentos disponíveis, construídos ou validados em uma cultura.

A área de Habilidades Sociais, em constante construção, dispõe de diferentes procedimentos de avaliação e intervenção, porém se verifica carência de recursos específicos para a avaliação e promoção de automonitoria. No que se refere a procedimentos e recursos de avaliação de habilidades sociais, de acordo com revisões realizadas por Del Prette e Del Prette (2006; 2009) e em revisão mais recente realizada em base de dados (*Scielo, Lilacs, entre outros*) aqueles disponíveis no Brasil especificamente para a infância estão organizados na Figura 1, a seguir:

Inserir Figura 1

Como se observa na Figura 1, foram encontrados seis instrumentos de avaliação para a população infantil, sendo dois deles relacionados a habilidades sociais educativas dos pais e professores dessas crianças. Apenas quatro instrumentos eram voltados para avaliação de repertório especificamente de crianças, e, três deles envolveram validação

de instrumentos de outros países, exceto o IMHSC-Del-Prette. Apenas um instrumento (PKBS-BR) era específico para a população pré-escolar.

Recursos brasileiros disponíveis para intervenção com a população infantil, sejam aqueles diretamente voltados para a mesma, sejam aqueles que focalizam seus pais ou professores, foram também buscados por meio de revisões prévias (Comodo & Del Prette, 2010; Dias, Del Prette & Comodo, 2011) e uma atualização mais recente em base de dados, tendo sido encontrados os seguintes recursos que constam na Figura 2.

Inserir Figura 2

Dos 10 recursos encontrados, três eram livros, uma cartilha, dois manuais, dois vídeos/vinhetas, um jogo e um conjunto de carinhas de pano para montagem de expressões emocionais. A maioria deles visava promover habilidades sociais nas crianças (sete) ou treinar os pais (três), sendo somente dois especificamente direcionados à população pré-escolar.

A variedade de recursos disponíveis tanto para avaliação como para promoção de Habilidades Sociais de modo algum indica que eles já sejam suficientes para atender a toda diversidade e multiplicidade dos aspectos relacionados a esse repertório. Nesse levantamento não foi encontrado nenhum especificamente voltado para a automonitoria, não obstante o reconhecimento de sua importância para as habilidades sociais e a competência social.

Na área de Habilidades Sociais, a automonitoria é considerada uma habilidade pré-requisito para outras classes de habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2001) definem automonitoria como “habilidade metacognitiva pela qual a pessoa observa,

descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (p. 62). Segundo esses autores, a automonitoria é um componente indispensável da competência social. Portanto, focalizar a automonitoria, tanto em termos de sua avaliação como promoção, pode favorecer a competência social e, assim, trazer implicações positivas ao desenvolvimento infantil, como acesso a consequências reforçadoras, melhora da autoestima, autoconfiança, reconhecimento das próprias emoções, interação de qualidade com o ambiente social, análise e compreensão mais acurada dos relacionamentos e auxílio aos outros na solução de problemas interpessoais.

Conforme panorama apresentado, no contexto brasileiro, há uma série de recursos e procedimentos de avaliação e intervenção em habilidades sociais para crianças. Porém, na literatura da área de Habilidades Sociais, procedimentos específicos para avaliação e promoção de automonitoria mostram-se necessários e relevantes já na infância. Esforços nessa direção precisam ser explorados uma vez que essa habilidade é a base da competência social e promovê-la pode trazer impacto positivo ao longo de todo desenvolvimento humano. Portanto, o presente trabalho descreve a construção do Recurso Ilustrativo de Automonitoria (RIAM).

MÉTODO

Neste tópico, são descritas as etapas de produção do RIAM incluindo: a seleção das habilidades sociais a serem abordadas pelo recurso, a elaboração das descrições das situações sociais (demandas para habilidades sociais), respostas sociais e consequências para cada habilidade social selecionada e, por fim, a elaboração dos desenhos propriamente.

Etapa 1: Seleção das habilidades sociais para recurso

Considerando que o conceito de automonitoria adotado neste estudo está vinculado ao desempenho de habilidades sociais, foi necessário selecionar situações e

demandas para habilidades sociais para avaliar a automonitoria. Essa seleção foi precedida pela análise dos itens do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHSC-Del-Prette; Del Prette & Del Prette, 2005b) e dos itens da subescala de Habilidades Sociais da Escala de Comportamentos Sociais para Pré-escolares (*Preschool Kindergarten Behavior Scale - PKBS-BR*, Merrell, 2002; validado por Dias, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2011).

Os itens de cada instrumento foram organizados em uma lista de habilidades sociais, de forma que essa lista continha todos os itens do SMHSC-Del-Prette, porém 19 dos 34 itens do PKBS-BR foram excluídos. Os critérios para a exclusão foram itens que envolviam: (1) características estáticas, como status sociométrico (Ex: *É aceito e querido pela outras crianças*) e de sociabilidade (Ex: *É seguro em situações sociais*); (2) habilidades reativas (Ex: *É convidado por outras crianças para brincar*); (3) comportamentos que requeriam observação natural para sua avaliação (Ex: *Mostra afeto por outras crianças*), (4) classes mais amplas de habilidades sociais (Ex: *Faz amigos facilmente*) ou componentes moleculares de habilidades sociais (Ex: *Sorri e ri com outras crianças*); (5) comportamentos não relacionados diretamente a habilidades sociais (Ex: *Joga ou brinca independentemente*).

Em seguida, ao comparar os 15 itens do PKBS-BR mantidos e as 21 situações do SMHSC-Del-Prette, foram encontradas sete habilidades sociais que constavam em ambos os instrumentos de avaliação. Após essa comparação e unificação das habilidades semelhantes, obteve-se uma lista contendo 29 habilidades sociais próprias da infância contempladas nos instrumentos analisados.

Essa lista foi submetida à avaliação da pesquisadora e de uma juíza externa com experiência na área de Habilidades Sociais e população infantil. Cada uma avaliou

independentemente essa lista, considerando os seguintes aspectos de análise, por meio de uma escala variando de zero (nada claro) a três (muito claro):

- (1) Explicitação das contingências envolvidas – se a situação e as reações eram claras em termos de adequação e inadequação dos comportamentos;
- (2) Aplicabilidade da situação/habilidade ao contexto de educação infantil – no sentido de serem situações e comportamentos observados em crianças em idade pré-escolar;
- (3) Probabilidade de reforço positivo no ambiente social imediato – refere-se aos comportamentos das classes de habilidades sociais que, se emitidos, aumentam a probabilidade de serem reforçados positivamente pelo ambiente social natural. Esse aspecto é relevante no sentido de nortear a validade social das habilidades sociais, o que é importante para o planejamento de intervenções.

Os critérios para análise das habilidades sociais foram selecionados considerando sua importância e/ou associação com a automonitoria. Os dados obtidos pela avaliação de cada item foram tabulados em planilha Excel, obtendo-se uma média para cada item. Com base nessas médias foi possível agrupar os itens em três níveis de adequação: alto nível (média entre 2,5 e 3), nível intermediário (entre 1,5 e 2) e baixo ou nulo (0 a 1,5). As habilidades sociais com os mais baixos níveis de adequação foram eliminadas (*Ignora distrações e Resiste à pressão do grupo*), restando 27 itens. Desse conjunto, para a seleção das 12 habilidades que seriam focalizadas pelo recurso, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: (1) envolver diferentes classes de habilidades sociais relevantes para a infância (empatia, assertividade, expressão positiva de sentimentos, participação em situações sociais, habilidades sociais acadêmicas); (2) incluir habilidades sociais com diferentes níveis de dificuldade para automonitoria,

considerando a sua importância para etapas desenvolvimentais sucessivas; (3) incluir habilidades que envolvessem interações de crianças com pares e adultos; (4) itens com habilidades sociais semelhantes, privilegiar aquela com maior especificidade na descrição (por exemplo: seguir instruções de adultos versus seguir regras). A seguir são apresentadas as 12 habilidades sociais selecionadas, sua classe mais ampla, interlocutor e contexto em que a habilidade tende a ocorrer.

Classe Geral	Comportamentos	Interlocutor	Contexto
Participação/ Acadêmicas	<i>Responder pergunta da professora;</i>	Adulto	Sala de aula
	<i>Fazer pergunta à professora;</i>	Adulto	Sala de aula
	<i>Seguir instruções de adultos</i>	Adulto	Sala de aula
Participação/ Fazer amizades	<i>Juntar-se ao grupo para brincadeira;</i>	Grupo	Recreio/tempo livre
	<i>Propor brincadeira/Convidar para brincar;</i>	Grupo	Recreio/tempo livre
Cooperação e Empatia	<i>Consolar colega que esteja chateado;</i>	Colega	Sala de aula
	<i>Compartilhar brinquedos e pertences</i>	Colega	Recreio/tempo livre
	<i>Oferecer ajuda;</i>	Grupo	Recreio/tempo livre
Assertividade	<i>Defender-se de acusações injustas;</i>	Adulto	Recreio/tempo livre
	<i>Defender o colega;</i>	Grupo	Recreio/tempo livre
	<i>Negociar com colega</i>	Colega	Recreio/tempo livre
	<i>Recusar pedidos abusivos</i>	Colega	Recreio/tempo livre

Figura 3. Classes de habilidades sociais gerais e suas respectivas respostas específicas selecionadas para compor o recurso de automonitoria.

Etapa 2: Elaboração de descrições das situações, respostas sociais e consequências para cada habilidade social selecionada

Para a elaboração das descrições das situações antecedentes, das respostas e das consequências alguns procedimentos foram adotados, entre os quais: (1) em torno de 10 horas de observações assistemáticas das interações sociais das crianças em salas de

aulas e durante o recreio em duas escolas de educação infantil que atendiam crianças de três a seis anos de idade; (2) entrevistas com três funcionárias da escola, como monitoras ou inspetoras e auxiliares a professora, além de duas professoras de educação infantil nas quais eram apresentados os comportamentos da classe de habilidade social selecionadas e as funcionárias contavam algum episódio (situação antecedente) que tinham observado esse comportamento ocorrer e as consequências observadas depois da ocorrência do mesmo, (3) entrevistas, baseadas nas situações do SMHSC-Del-Prette, com quatro crianças, selecionadas aleatoriamente, de modo que as crianças contavam o que faziam diante daquelas situações apresentadas e o que costuma acontecer depois que se comportavam daquela forma.

Para descrição das prováveis consequências, foram também realizadas: (1) entrevistas com crianças que apresentavam padrão habilidoso as quais descreviam como costumavam agir, ou seja, como consequenciavam, quando o colega agia de forma agressiva, passiva e habilidosa; (2) entrevistas com criança que tinha padrão passivo para a descrição das consequências das respostas passivas, uma vez que para esse tipo de resposta as consequências no geral envolviam eventos privados, como sentimentos e pensamentos experimentados pela própria criança; (3) avaliação independente por duas psicólogas com experiência em Análise do Comportamento e terapia infantil sobre possíveis consequências diante de cada tipo de resposta descrita (passiva, habilidosa e agressiva), em cada situação social.

Com base nesses procedimentos, foram descritos conjuntos compostos de situação, respostas e possíveis consequências, um conjunto para cada uma das habilidades sociais selecionadas. Essas descrições foram submetidas à avaliação por dois juízes especialistas na área de habilidades sociais. Após avaliação e correções pelos

juízes, as descrições foram enviadas para um desenhista que fez as ilustrações de cada situação antecedente, suas respostas e possíveis consequências.

Etapa 3: Elaboração dos desenhos relacionados às habilidades sociais selecionadas

As descrições foram enviadas ao desenhista, acompanhadas de instruções quanto à importância de representar bem as expressões faciais, garantir que houvesse crianças com diferentes características étnicas. Todas as ilustrações foram submetidas à avaliação da própria pesquisadora e dos dois juízes que já tinham avaliado a descrição. Na avaliação das ilustrações, atentava-se para a representatividade das expressões faciais, da postura das crianças e de outras características do contexto. Após avaliação, eram enviadas sugestões de alteração ou aprovação para o desenhista.

Foram elaboradas duas versões para cada conjunto de ilustrações: uma para meninos e outra para meninas, sendo que a diferença entre elas era apenas o gênero da criança-alvo e das crianças interlocutoras. Para colorir os desenhos, foi contatado outro profissional (estudante de design gráfico) que empregou o programa *PhotoShop*. Foram realizadas verificações pela pesquisadora quanto a possíveis falhas no preenchimento das ilustrações e a combinação e escolha das cores adotadas.

DESCRIÇÃO DO PRODUTO FINAL

Estrutura geral do RIAM

A consecução das etapas descritas resultou na elaboração do recurso visual e lúdico em duas versões (feminino e masculino). Esse recurso inclui 12 conjuntos de desenhos coloridos representando situações interativas de crianças com seus pares ou com adultos. Para cada uma das situações sociais, são apresentadas, à semelhança do formato do Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette, 2005b), três alternativas de respostas: uma habilidosa esperada para crianças

dessa faixa etária e dois tipos de não habilidosas: (a) ativas/agressivas, que expressam abertamente agressividade, negativismo, ironia e autoritarismo; (b) passivas, que ilustram retraimento, esquiva ou fuga, em vez de lidar com a situação. Ainda, para cada tipo de resposta, uma provável consequência é apresentada: da habilidosa – mostra a consecução dos objetivos e manutenção ou melhoria de relação; não habilidosa passiva – ilustra a não consecução dos objetivos da interação e agressiva – envolve algum tipo de sanção ao agente e prejuízos importantes para a qualidade da relação social. A seguir, é apresentado o conjunto 1 com a situação interativa, suas três possíveis respostas e a provável consequência de cada uma delas.

Situação: Juntar-se ao grupo para brincadeiras



Vivi está vendo seus colegas brincando no pátio e está com muita vontade de brincar também.

Resposta habilidosa e sua consequência



Vivi pede para brincar: “Oi, pessoal, posso brincar com vocês?”.



Vivi e os seus colegas brincam de bola felizes no parque.

Resposta passiva e sua consequência



Vivi pensa: Poxa, eu queria tanto estar brincando com eles, mas não vou falar nada. Vivi então não pede pra brincar.



Ela fica sentada, sozinha, só olhando as crianças brincarem: Poxa. Eu queria tanto brincar também...

Resposta agressiva e sua consequência



Vivi toma a bola a força das crianças: Agora é a minha vez de jogar a bola. Me dá essa bola agora!



Vivi fica com a bola, mas sem ninguém para brincar. Vivi pensa: Ah, que chato, eu to com a bola, mas não tenho ninguém pra jogar.

Formatos do RIAM

O RIAM é apresentado em dois formatos: Recurso Ilustrativo de Autonitoria – Avaliação (RIAM-A) e Recurso Ilustrativo de Autonitoria – Intervenção (RIAM-I)

1. Formato Avaliação (RIAM-A)

A seguir serão apresentados os objetivos, a descrição do formato, formas de aplicação e pontuação e índices de confiabilidade do RIAM-A.

Objetivos

O RIAM-A tem como funções principais a avaliação de automonitoria considerando três indicadores: (1) Autodescrição de comportamento (dizer o que faz em dada situação social); (2) Descrição de consequências (diante de uma situação e determinada forma de se comportar, descrever o que pode acontecer) e (3) Escolha de consequências (dentre possíveis alternativas de consequências, avaliar aquela mais provável).

Descrição e aplicação do RIAM-A

Software que apresenta os desenhos coloridos, acompanhados da descrição em áudio, das situações, para cada uma das 12 situações avaliadas, das alternativas de respostas e suas prováveis consequências, em duas versões: feminina e masculina. O *software* inclui ainda gravações em áudio das instruções necessárias para a execução das tarefas do RIAM. A própria criança avança no programa computacional por meio do manuseio do *mouse* nos botões disponibilizados pelo programa.

De modo mais específico, a aplicação prevê de três a quatro sessões de avaliação, com duração média de trinta minutos cada. Na primeira sessão, há uma fase de treino da criança para: aprendizado do conceito de antes e depois; compreensão das tarefas previstas pelo recurso e treino das respostas de mover o *mouse* e clicar. Nas sessões de avaliação, para cada um dos 12 conjuntos do RIAM-A, devem ser avaliados quatro indicadores de automonitoria, na seguinte ordem:

(1) Autodescrição: Apresentação do desenho da situação social e, concomitantemente, a narração em áudio da situação ilustrada na tela do computador, seguido de instruções verbais fornecidas pelo computador, com solicitação para que a criança relate o que ela faria diante daquela situação social.

(2) Escolha da resposta social usual: Reapresentação da situação e apresentação, de modo aleatório, de cada um dos três tipos de respostas possíveis (H – habilidosa; P – passiva e A – agressiva), representadas por desenhos e descritas pelo áudio do computador. Após a apresentação das três respostas possíveis, o áudio fornecido pelo computador solicita que a criança escolha, clicando com o mouse, o desenho que representa a alternativa de resposta que ela costuma apresentar em situações semelhantes àquela apresentada.

(3) Descrição da consequência: Reapresenta-se a situação combinada com um tipo de resposta (H, P ou A) uma por vez, de modo aleatório, representadas em desenho e descritas em áudio. A criança é então solicitada, por meio do áudio do computador, a descrever o que ela acha que acontece depois que a personagem da estória se comporta daquela forma.

(4) Escolha de consequência: Diante da combinação situação-tipo de resposta, são apresentadas três possíveis consequências (por meio de desenho na tela e áudio envolvendo a descrição) e é pedido, por áudio do computador, que a criança escolha, clicando com o *mouse*, aquela considerada mais provável de ocorrer para cada uma das respostas apresentadas, uma por vez.

Todas as respostas fornecidas pela criança durante as solicitações feitas pelo áudio do computador nas quatro tarefas devem ser registradas pela pesquisadora no *Protocolo de Registro das Respostas das Crianças* (Anexo A). Esse protocolo consiste em formulários para o registro das respostas das crianças em cada uma das situações do RIAM-A, a ser preenchido pela aplicadora durante as sessões de avaliação de automonitoria, para garantir fidedignidade do registro e organização dos dados coletados.

Além de realizar os registros, o aplicador deve apresentar procedimentos padronizados, conforme o *Guia para aplicação do RIAM-A* (Anexo B). Esse Guia busca padronizar os procedimentos adotados nas sessões de avaliação de automonitoria com as crianças. Ele consiste de um material escrito em que são especificados: procedimentos para a utilização do formato computacional; recomendação e sugestões para se estabelecer *rapport* com as crianças; forma de se proceder durante o treino; forma de registro das respostas adotando os protocolos (autodescrição, escolha de resposta, previsão de consequência, escolha de consequência); procedimentos durante a participação da criança nas atividades do RIAM-A (monitoria quanto à manipulação do programa, atenção ao nível de motivação da crianças para a tarefa; observação das características de cada criança para saber como proceder; formas de esclarecimentos em casos de incompreensão da estória ou da instrução; recomendação para não fornecer nenhum tipo de *feedback* para a criança; entrega de fichas que podem ser trocadas por brindes, no caso de execução adequada das atividades).

Forma de pontuação

Em relação às análises das respostas obtidas por meio da aplicação do RIAM-A com as crianças, essas respostas são analisadas e pontuadas, com base nos critérios especificados no *Manual de Correções de Respostas Verbais* (Anexo C). Adotando-se os procedimentos descritos nesse manual, é possível obter escores para cada um dos indicadores de automonitoria, além de uma pontuação geral que envolve a somatória de todos os escores de automonitoria avaliados pelo RIAM-A.

O *Manual de Correções de Respostas Verbais* é um material escrito com instruções sobre procedimentos e critérios para aferir a pontuação das respostas abertas fornecidas pelas crianças, com o objetivo de favorecer a padronização das correções por parte dos avaliadores. Para cada situação, são apresentadas pontuações para

autodescrições e as descrições de consequências para cada tipo de resposta (agressiva, passiva e habilidosa) que podem ser avaliadas de 0 a 2, considerando-se o nível de especificidade e coerência da descrição. Além disso, são definidos os elementos principais (pontuação 2) e complementares (pontuação 1) para cada tipo de resposta. O manual inclui também instruções sobre os procedimentos a serem seguidos durante a análise das respostas das crianças.

Índices de confiabilidade

Uma análise preliminar com a amostra de 53 crianças avaliadas pelo RIAM-A evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna dos indicadores de autodescrição ($\alpha=0,72$), escolha de consequências ($\alpha=0,75$) e descrição de consequência ($\alpha=0,90$). As formas de emprego desse recurso foram testadas na finalidade de avaliação de aspectos relacionados à automonitoria. Os resultados disponíveis indicaram viabilidade de avaliação de automonitoria com pré-escolares (Dias, Capítulo III).

2. Formato de intervenção (RIAM-I)

O objetivo, descrição do recurso, formas de aplicação e alguns resultados do uso do RIAM-I são a seguir apresentados.

Objetivo

O RIAM-I foi desenvolvido para uso em programa de promoção de automonitoria, no sentido de favorecer a identificação e descrição de contingências sociais, comportamentos de observar e descrever pensamentos sentimentos e ações, que são pré-requisitos para desempenhos socialmente competentes.

De modo mais específico a adoção desse recurso busca oferecer condições para que a criança desempenhe habilidades importantes componentes da automonitoria, entre as quais: (1) identificar nas situações sociais apresentadas demandas para a apresentação

de comportamentos sociais da classe de habilidades sociais; (2) levantar possíveis formas de se comportar diante daquela situação; (3) reconhecer comportamentos encobertos relacionados a cada tipo de desempenho (sentimentos, pensamentos e autorregras); (4) descrever componentes não verbais diferenciados para cada tipo de resposta (tom de voz, postura, expressão facial, entre outros); (5) estabelecer relações entre comportamento e respostas do interlocutor (consequências); (6) descrever consequências diferenciadas, em curto, médio e longo prazo para diferentes formas de desempenho social (negativas para não habilidosas e positivas para habilidosas); (7) escolher opções mais adequadas de responder em diferentes situações interativas, a partir da análise de consequências.

Descrição e aplicação do RIAM-I

Conjunto de cartões contendo a impressão gráfica dos desenhos ilustrativos de situações, reações e consequências, plastificados, coloridos, em formato retangular (12 cm x 8,5cm) e material resistente para favorecer o manuseio das crianças. Em seu uso, são apresentadas as mesmas histórias do RIAM-A, mas agora contadas por um adulto (educador ou terapeuta, podendo ser usado também por pais).

Nas sessões de intervenção que adotam o RIAM-I, primeiramente o aplicador narra a situação social ilustrada no desenho e faz algumas perguntas para a criança, tais como: *O que está acontecendo aqui? Isso já aconteceu com você? O que você fez?*

Em seguida, cada uma das alternativas de resposta à situação, ilustradas no cartão, é apresentada à criança, por meio da narração do adulto com tom de voz mais associado ao tipo de resposta, conforme descrito por Hull e Schoroeder (1979). No caso da resposta habilidosa: tom de voz audível, maior duração das verbalizações, utilização adequada dos componentes paralinguísticos da fala; para resposta passiva: tom de voz suave, hesitante, com uma pequena entonação que transmite vacilação; falar de maneira

pouco clara e, para o padrão agressivo: tom de voz que transmite raiva ou ressentimento; volume da fala muito alto e sem hesitação.

Procede-se então à discussão de cada alternativa de resposta, destacando os componentes verbais e não verbais daquela forma de agir (*O que ela falou? Como fica o rosto dela? Como era o jeito de ela falar?*); as possíveis razões para apresentar aquela resposta (*Por que será que ela está fazendo assim?*) e o nível de adequação (*O que você acha desse jeito de fazer: certo, errado ou mais ou menos?*). Em seguida, discute-se a provável consequência daquela forma de agir: *O que vai acontecer depois que ela fizer assim?*

Para cada uma das alternativas de resposta não habilidosas (passiva e agressiva), o aplicador deve estimular a criança, por meio de perguntas, a identificar os efeitos negativos imediatos e em longo prazo para si e para o outro e os sentimentos envolvidos. A opção de resposta habilidosa sempre deve ser apresentada por último. Na discussão da resposta habilidosa, procede de modo semelhante ao descrito para as reações não habilidosas, mas, diferentemente, o aplicador ressalta as consequências positivas tanto para a criança como para o interlocutor da situação, explorando também as possíveis dificuldades da criança em responder daquela forma. Em cada situação, o aplicador pede para a criança escolher, dentre as três possíveis consequências ilustradas nos cartões, qual seria a mais provável de ocorrer depois daquela forma de agir.

Para tornar a tarefa mais lúdica e favorecer o engajamento das crianças na contação das histórias, o aplicador pode adotar estratégias, como: uso de aparatos (por exemplo, palco de teatro do qual saiam caminhos a percorrer; rolo de filme de cinema, uma ponte) para representarem cenários que possam ser manipulados pelas crianças; emprego de estímulos concretos durante sua interação com a criança, como desenhos que representam expressão facial de emoções (alegria, tristeza, raiva, vergonha, entre

outras) para a criança falar sobre os sentimentos da personagem e bonecos em versão feminina e masculina (Superlegal).

Resultados da aplicação

Esse recurso pode ser adotado, em combinação com procedimento de situação estruturada, em intervenções visando à promoção de automonitoria em pré-escolares. Tal intervenção mostrou-se efetiva para: o aumento de habilidades sociais em crianças com dificuldades para automonitoria, melhora do repertório de automonitoria (indicadores de autodescrição, escolha e descrição de consequências) e para melhora de competência social das crianças participantes (ver Dias, Capítulo IV).

DISCUSSÃO

O RIAM pode ser um recurso bastante relevante para avaliação e promoção de automonitoria. Esse recurso foi desenvolvido tomando como modelo o SMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005b), não só em termos de estruturação visual como também de suas duas funções: ser um instrumento de avaliação e também um recurso para uso em intervenções. No entanto, há algumas diferenças que podem ser citadas: (1) o RIAM é direcionado especificamente para avaliação e promoção de repertório de automonitoria, enquanto o SMHSC-Del Prette focaliza as habilidades sociais específicas; (2) além de apresentar os antecedentes e possíveis respostas como o SMHSC-Del-Prette, o RIAM também aborda as consequências para cada comportamento; (3) o RIAM é voltado para crianças menores, entre quatro e sete anos, enquanto que o SMHSC-Del-Prette, para crianças entre sete e 11 anos.

Em relação à avaliação de automonitoria, o RIAM-A foi construído visando à padronização de sua aplicação. Para tanto, as estratégias adotadas foram: (1) uso de formato computacional e com narrações em áudio para controlar o avanço no programa e a forma como as histórias são apresentadas (entonação e conteúdo) e evitar

interferências, como cansaço ou desmotivação, no caso de ser uma pessoa que aplicasse o RIAM-A; (2) elaboração de uma guia para padronização dos procedimentos do aplicador e formas de uso.

A construção de um recurso para avaliação de automonitoria pode não só favorecer a caracterização desse repertório, mas também contribuir para avanços empíricos e conceituais na área de Habilidades Sociais. Nesse sentido, pode favorecer respostas empíricas a perguntas que possuem implicações conceituais, tais como: como ocorre o desenvolvimento da automonitoria (empiricamente, quais indicadores de automonitoria aparecem primeiro e como se articulam); qual a possível relação entre automonitoria, habilidades sociais e problemas de comportamento; quais as contribuições da promoção de automonitoria para um desempenho socialmente competente. Essas e outras questões, embora tenham supostas respostas com base nas elaborações conceituais da área, podem ser reforçadas ou contestadas em bases empíricas por meio de investigações que se tornam possíveis com o presente recurso e adaptações do mesmo.

No que diz respeito a sua função como recurso de intervenção (uso do RIAM-I), considerando que a automonitoria é a base da competência social, promovê-la poderia ter um impacto positivo na competência social, fator essencial para desenvolvimento socioemocional de qualidade, ao longo do tempo. No caso de crianças menores, esse desenvolvimento é crucial, pois está relacionado a um status sociométrico positivo, melhor rendimento acadêmico, maior aceitação pelos pares, entre outros comportamentos adaptativos (Del Prette & Del Prette, 2005a).

Considerando que o RIAM foi desenvolvido para a população pré-escolar, seu uso poderia ser combinado com outros recursos disponíveis na área de Habilidades Sociais, como, por exemplo, o Jogo de Emoções I e II (Freitas & Lemmi, 2009) e o

Manual para Pais (Silva, Del Prette & Del Prette, 2013), em intervenções educacionais e terapêuticas voltadas para essa população. O planejamento e implementação de intervenções que combinem os recursos disponíveis poderia ter efeitos bastante relevantes já que no Brasil, são reduzidos os programas para crianças pré-escolares e ainda mais raros aqueles que se dedicam à promoção de habilidades sociais (por exemplo, Löhr, 2003; Salvo, Mazzarotto, & Löhr, 2005; Valle & Garnica, 2008).

Além de contribuições para a área de Habilidades Sociais, a aplicação desse recurso poderia ser ampliada para adoção em outros contextos, como na Psicologia Clínica e na Educação. Psicólogos clínicos, pais e professores poderiam adotar o material para estimular diferentes aspectos do desenvolvimento da automonitoria na criança. Nesses casos, poderiam ser desenvolvidos manuais específicos para cada um dos contextos e aplicadores, de modo a maximizar o uso do recurso como forma de se avaliar e promover automonitoria de modo lúdico, em associação com estratégias educativas e com formatos diversificados, dependendo das características específicas de cada contexto. Como exemplo, nas escolas o conjunto de desenhos do RIAM-I poderia ser adotado em formato de vídeos e desenhos animados a serem apresentados e discutidos em grupo de crianças. Já no contexto familiar, o conjunto de desenhos do RIAM-I poderia ser convertido em cartilhas impressas, articuladas a atividades lúdicas diversificadas (cruzadinha, labirintos, atividades ligar e pintar) que os pais podem realizar com os filhos. No contexto clínico, o uso de cartões, tal como apresentado no presente trabalho, poderia ser um formato mais adaptável a situações de jogos e outras interações terapêuticas.

Descreveu-se neste texto o processo de construção e características do produto denominado RIAM, um recurso para avaliar (RIAM-A) e promover (RIAM-I) a automonitoria de crianças pré-escolares, construído com base nas demandas de

habilidades sociais consideradas fundamentais para essa faixa etária. Esse recurso pode ser uma importante ferramenta não só para a área de Habilidades Sociais, mas também para a Psicologia Clínica e da Infância. Investigações futuras poderão ser direcionadas à ampliação da faixa etária em que o recurso pode ser adotado, bem como para novos formatos de uso do recurso e refinamento e aperfeiçoamento nos procedimentos de utilização do material.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2010). Validação do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9, 63-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Silveiras, F. F. (2006). *Cartilha Informativa: Orientação para pais e mães*. São Carlos: Suprema.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): dados preliminares. *Revista ABP-APAL*, 17, 55-66.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2003). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, 12, 185-193.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia*, 19, 17-26.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010). Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas em Psicologia*, 18, 123 – 136.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*, 302-306.
- Comodo, C. N., & Del Prette, A. (2010). Treinamento de Habilidades Sociais em crianças: diferentes estratégias de intervenção. In: XIX Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental, 2010, Campos do Jordão. Anais do XIX Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental.
- Comodo, C. N., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Manolio, C. L. (2011). O passeio de Bia (vídeo): apresentação e validade interna e externa de um recurso para a promoção de habilidades sociais de pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Prática*, *13*, 34-47.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). *Já pensou se todo mundo torcesse para o mesmo time*. São Paulo: All Books.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo (componente de um kit que inclui Cd-Rom e outros materiais impressos).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 189-229). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Domeniconi, C., Amaro, L. C. P., Laurenti, A., Benitez, P., & Del Prette, A. (2012). Tolerância e respeito às diferenças: Efeitos de uma atividade educativa a escola. *Psicologia: Teoria e Prática*, *14*(1), 168-182.
- Dias, T. P., Del Prette, Z. A. P., & Comodo, C. N. (2011). Levantamento de recursos de intervenção para programas de promoção em habilidades sociais na infância. Em *Anais do XX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental e I Encontro Sulamericano de Análise do Comportamento*.
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em estudo* *16*, 447-455.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Intervention System: Intervention Guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments
- Ferreira, B. C. (2012). *Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: Avaliação e promoção*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Freitas, L. C., & Lemmi, R. C. A. (2009). Elaboração de um recurso educativo para identificação e expressão de emoções. *Paidéia*, *19*, 403-405.
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, *34*, 337-347.

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-66). Petrópolis: Vozes.
- Hull, D. B., & Schroeder, H. E. (1979). Some interpersonal effects of assertion, nonassertion and aggression. *Behavior Therapy*, 10, 20-28.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26.
- Merrell. K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. 2 nd Ed. Austin, TX: PRO-ED.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., & Del Prette, A. (2003). *Pais como co-terapeutas: Treinamento em habilidades sociais como recurso adicional*. Belo Horizonte: FAFICH: UFMG.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. H., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 407-414.
- Salvo, C. G., Mazzarotto I. H. K., & Löhr S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15, 46-55.

- Silva, A. P. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Brincando e aprendendo habilidades sociais*. São Paulo: Paco Editorial
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas – educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In T. G. M. do Valle. (Ed), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). 1ed. São Paulo: Cultura acadêmica.

Figura 1. Levantamento dos instrumentos de avaliação na área de Habilidades Sociais disponíveis no Brasil para população infantil

Nome	Autores	Avaliadores	Descrição resumida
Escala de Comportamento Social para pré-escolares (PKBS-BR)	Merrell, (2002), validado por Dias, Freitas, Del Prette e Del Prette, (2011)	Pais e professores de crianças entre quatro e seis anos	- Avalia habilidades sociais (34 itens) e comportamentos-problema internalizantes e externalizantes (42) - Avalia frequência dos comportamentos por meio de escala <i>Likert</i> (0 – 3 pontos);
Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette)	Del Prette e Del Prette (2005b)	Crianças entre sete e 12 anos, seus pais e professores	- avalia habilidades sociais e comportamentos problema; - 21 itens de interação em forma de vinhetas de vídeo (somente auto-avaliação) ou impresso; - avaliação de frequência, adequação e dificuldade; - Avalia por meio de escala <i>Likert</i> de 3 pontos;
Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais	Gresham & Elliott, (1990) validado por Freitas, Del Prette e Del Prette (em etapa de finalização)	Crianças entre sete e 12 anos (autoavaliação), seus pais e professores;	- habilidades sociais: autoavaliação pais e professores - comportamentos-problema: pais e professores - competência acadêmica: professores - frequência e importância de Habilidades sociais
<i>Child Behavior Checklist</i> (CBCL-BR)	Achenbach, (1991), validado por Bordin et al., (1995)	Pais e crianças entre quatro e 18 anos	- Avalia Competência Social (20) e Problemas de Comportamento (118) de crianças e adolescentes - Opções de respostas: Falso/Ausente; Algumas vezes verdadeiro/presente; Frequentemente Verdadeiro/Presente
RE-HSE-P - Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais	Bolsoni-Silva & Loureiro, (2010).	Pais de crianças com problemas comportamentais pré-escola ou escola	Analisa antecedentes e consequentes relacionados aos comportamentos dos pais na relação com os filhos, principalmente quanto a sua capacidade social e educacional.
Sistema de Habilidades Sociais Educativas	Del Prette e Del Prette (em etapa de finalização)	Duas versões: pais e professores de crianças e adolescentes de três a 17 anos;	Autorrelato 60 itens: avalia as habilidades sociais educativas de pais e professores na relação com os alunos ou filhos; Frequência por Escala <i>Likert</i> que varia de <i>Nunca</i> ou <i>Quase Nunca</i> (0) a <i>Sempre</i> ou <i>Quase Sempre</i> (4).

Figura 2. Levantamento de recursos de intervenção na área de Habilidades Sociais disponíveis no Brasil para população pré-escolar

Nome	Autores	Descrição resumida
Manual “Eu Posso Resolver Meus Problemas” (EPRP)	Shure (2006) Borges & Marturano, (2003; 2009; 2010).	- Composto por três partes: (1) Habilidades Prévias para Solução de Problemas, Habilidade de Solução de Problemas, Processo de Solução Cognitiva de Problemas Interpessoais. (2) Proposta de adoção dos princípios do EPRP no cotidiano da sala de aula e no currículo regular (3) Proposta de "Diálogo EPRP",
Manual “Pais como co-terapeutas: treinamento em habilidades sociais como recurso adicional”	Pinheiro, Del Prette e Haase (2003)	- Buscar treinar pais para atuarem como co-terapeutas na promoção de habilidades sociais de seus filhos. Envolve nove passos de um programa de treinamento de pais: <i>Por que as crianças se comportam de maneira inadequada; prestando atenção no bom comportamento do filho; prestando atenção na brincadeira independente; prestando atenção no comportamento obediente; ensinando a ler o ambiente; dando ordens eficientes, melhorando o comportamento na escola; representação de papéis; desenvolvendo a capacidade de se expressar.</i>
Cartilha “Orientação para pais e mães”	Bolsoni-Silva, Marturano e Silveira (2006)	- material informativo, didático e ilustrativo para adoção em intervenções com pais e mães na temática interação pais-filhos - Conteúdo: comunicação (iniciar e manter conversação; fazer e responder perguntas); expressar sentimentos positivos, negativos, elogiar, dar e receber <i>feedback</i> positivo e negativo, agradecer; conhecer direitos humanos básicos; expressar e ouvir opiniões; fazer e recusar pedido, lidar com críticas; admitir erros e pedir desculpas, estabelecer limites e regras.
Livro: Brincando e aprendendo habilidades sociais	Silva, Del Prette e Del Prette, 2013	- Busca favorecer que pais ensinem habilidades sociais relevantes (autocontrole e expressividade emocional, empatia e fazer amizades) para o desenvolvimento social de qualidade de pré-escolares. - Adoção de instruções e atividades lúdicas: histórias em quadrinhos, jogos da memória com expressões faciais de emoções; origamis, etc.
Livro <i>Psicologia das Habilidades Sociais na Infância</i>	Del Prette e Del Prette, (2005)	- 20 atividades estruturadas (vivências) para promoção de habilidades sociais relevantes faixa etária dos seis a 12 anos (autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas) - Uso recomendado para psicólogos, professores ou pais.
Recurso Multimídia de	Del Prette &	21 vinhetas de vídeo, incluindo a situação e as respostas habilidosas e não habilidosas ativa e passiva;

Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette)	Del Prette (2005b) Lopes, Del Prette e Del Prette (2013)	- Cada resposta (passiva, ativa e habilidosa) pode ser discutida em termos de sua topografia, consequência a curto, médio e longo prazo, adequação de cada uma das respostas e dificuldade para fazer do modo habilidoso.
<i>Já pensou se todo mundo torcesse para o mesmo time?</i>	Del Prette e Del Prette (2008)	- Livro de estória infantil que aborda a temática do futebol, discutindo a importância de reconhecer e respeitar as preferências e diferenças; - Alternativa de adoção do livro como estratégia de intervenção: impacto positivo e significativo, na redução da avaliação negativa (estereotipada) das crianças sobre o time adversário;
<i>Jogo das Emoções I e II</i>	Freitas e Lemmi (2009)	- Recurso educativo, em formato de cartas de baralho com fotos/desenhos de faces de crianças impressas, envolvendo 15 sentimentos (tristeza, alegria, medo, surpresa, preocupação, vergonha, felicidade, aborrecimento, dor, raiva, desânimo, desapontamento, bom-humor, ciúmes e inveja) - Objetiva promover habilidades de identificar, nomear e expressar sentimentos positivos e negativos de si e do outro, identificar situações e ações relacionadas às emoções e expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro (empatia). Duas formas de jogo: (1) <i>Jogo das Emoções I</i> – parear cartas com as figuras de emoções com situações relacionadas a essas emoções; (2) <i>Jogo das Emoções II</i> : formar histórias com quatro cartas que indicam a emoção, a situação, o agente da empatia e o comportamento empático.
Conjunto de rosto feito de pano	Ferreira (2012)	- Rostos feito em tecido tendo as partes (sobrancelhas, olhos, boca e nariz) móveis que poderiam ser combinadas diferencialmente pela criança visando compor expressões faciais variadas; - adoção em intervenção com crianças cegas ou baixa visão;
Vídeo “ <i>O passeio de Bia</i> ”	Comodo, Del Prette, Del Prette e Manolio (2011)	Busca promover aprendizado de habilidades sociais em pré-escolares por meio da exposição a modelos de comportamento, levando-os a identificar as respostas, sentimentos e consequências relacionados; - O enredo do filme conta a história de Bia que, no caminho até chegar à casa de seu amigo, passa por situações que requerem habilidades de: fazer pedido, recusar oferta de carona, solucionar conflito, oferecer ajuda, negociar e convidar para brincar

**CAPÍTULO III. AVALIAÇÃO DE AUTOMONITORIA EM PRÉ-ESCOLARES
COM DIFERENTES REPERTÓRIOS SOCIAIS**

RESUMO

Na literatura em Psicologia Infantil, comportamentos-problema e déficits em habilidades sociais estão fortemente associados e ambos podem estar relacionados com dificuldades em automonitoria, habilidade pré-requisito para o desempenho competente de todas as classes de habilidades sociais. Investigar a automonitoria pode trazer implicações empíricas quanto às relações previstas na teoria, como também contribuir para intervenções mais específicas junto a crianças com déficits em habilidades sociais concomitantes a comportamentos-problema. Considerando esses aspectos, os objetivos do estudo foram: (1) Verificar semelhanças e diferenças em indicadores de automonitoria (autodescrição, descrição e escolha de consequências) de pré-escolares com indicadores de comportamentos-problema internalizantes e/ou externalizantes e socialmente competentes e (2) Investigar a relação entre indicadores de automonitoria e de comportamentos-problemas e habilidades sociais. Participaram 53 crianças com diferentes repertórios sociais (com habilidades sociais ou com comportamentos-problema), de acordo com a avaliação de pais e professores por meio do PKBS-BR. Essas crianças realizaram tarefas do Recurso Ilustrativo de Automonitoria – Avaliação (RIAM-A). Os dados do PKBS-BR e do RIAM-A (analisados por juízes treinados e pontuados em termos de acerto e erro) foram convertidos em escores gerais e submetidos a análises estatísticas inferenciais não paramétricas e testes correlacionais. As crianças com habilidades sociais apresentaram melhores resultados em todos os indicadores de automonitoria, quando comparadas às crianças com indicadores de comportamentos-problema internalizantes e externalizantes. Foram encontradas correlações positivas entre habilidades sociais e automonitoria e negativas entre comportamentos-problema internalizantes e automonitoria. Discute-se a possível influência de desenvolvimento cognitivo e verbal nas tarefas, a necessidade de promover repertório de automonitoria nas crianças e a possível utilidade do RIAM-A para favorecer a identificação de contingências presentes no ambiente natural das crianças.

Palavras-chave: habilidades sociais; comportamentos-problema; avaliação de automonitoria; pré-escolares.

A interação da criança com seu ambiente social implica aprendizado contínuo das habilidades sociais, que se tornam cada vez mais complexas, no decorrer do desenvolvimento. As práticas educacionais presentes nesse ambiente estabelecem condições para a aprendizagem desses comportamentos sociais. Os principais processos de aprendizagem são: observação, instrução e consequência (Del Prette & Del Prette, 2005a; Paracampo, Albuquerque, Carvalló & Torres, 2009). Entretanto, se o ambiente social e seus agentes, como pais ou professores, não estabelecem condições adequadas de aprendizagem, uma variedade de déficits ou excessos comportamentais pode ocorrer, como os que caracterizam ou estão associados a problemas de comportamento (Patterson, Reid, & Dishion, 2002; Bolsoni-Silva & Marturano, 2007).

Problemas de comportamento podem ser classificados em dois grupos: externalizantes e internalizantes (Achenback & Edelbrock, 1978). Crews, Bender, Gresham, Kern e Vanderwood, (2007) apresentaram as principais características de cada um deles: o primeiro se expressa mais em relação a pessoas e coisas e está associado à agressão, rebeldia, argumentação, impulsividade e não-obediência; o segundo consiste em um estilo comportamental de inibição, que se expressa principalmente em relação ao próprio indivíduo e está associado a isolamento social, solidão, timidez, depressão, ansiedade e fobia social.

No Brasil, o estudo de Moura, Marinho-Casanova, Meurer e Campana (2008) com população pré-escolar atendida em clínica-escola encontrou maior prevalência de problemas de comportamento em meninos (74%), de quatro e cinco anos (21 e 26 % respectivamente) e a maioria do grupo clínico (71%) apresentava perfil misto (problemas internalizantes e externalizantes). Alguns autores advertem, no entanto, que os dados quanto à prevalência e sintomas correlacionados a diferentes taxonomias de

psicopatologias são ainda muito limitados em crianças abaixo de seis anos (Beg, Casey, & Saunder, 2007; Qi & Kaiser, 2003).

A identificação de problemas de comportamento já na infância é muito importante uma vez que esses podem acarretar consequências negativas para fases posteriores, com custos tanto para a criança, quanto para sua família e a sociedade como um todo (Kerr, Lunkenheimer, & Olson, 2007; Upshur, Wenz-Gross, & Reed, 2009). Consequências negativas associadas aos problemas de comportamento podem envolver: rejeição ou negligência de pares e de adultos significativos (Upshur et al., 2009; Walker & Severson, 2002); fracasso acadêmico (Crews, et al., 2007; Del Prette & Del Prette, 2005; Upshur et al., 2009; Walker & Severson, 2002); condutas delinquentes, envolvimento com drogas e grupos antissociais (Crews et al., 2007; Upshur et al., 2009; Walker & Severson, 2002); transtornos psicológicos como fobia social e depressão (Del Prette & Del Prette, 2005; Morris, Shah, & Morris, 2002) e dificuldade na manutenção de emprego (Quinn, 2004; Wagner, 1995 citados por Hayling et al., 2008).

No campo das Habilidades Sociais, os problemas de comportamento são concebidos como aqueles comportamentos que competem ou bloqueiam a aquisição ou emissão de habilidades sociais (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005; Elliott & Gresham, 1993; Gresham, 2009), implicando em déficits de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005). Dias (2010) propôs o termo comportamento-problema e não problemas de comportamento, buscando evitar qualquer relação com quadros nosológicos descritos em manuais psiquiátricos, como CID 10 ou DSM-IV, embasados em modelo médico e sintomático. *Comportamento-problema* consistiria de uma categoria descritiva que inclui todo e qualquer comportamento que dificulta ou impede comportamentos ou processos adaptativos, em particular, desempenhos socialmente competentes.

Nessa mesma direção, Gresham (2009) admite que os comportamentos-problema, ao restringirem oportunidades de emissão de comportamentos prossociais, podem interferir na aprendizagem de comportamentos sociais alternativos, tais como compartilhar, cooperar e autocontrolar-se. No caso dos comportamentos-problema internalizantes, de acordo com Gresham, Van e Cook (2006), crianças que apresentam esse padrão, tendem a emitir comportamentos de esquiva de interação social, o que pode dificultar a aprendizagem de habilidades sociais relevantes para se relacionar com pares em situações sociais. Entretanto, ao emitirem comportamentos das classes de habilidades sociais e esses serem reforçados, as crianças tenderiam a emití-los com maior probabilidade, o que concorreria com os comportamentos-problema.

Na perspectiva de Habilidades Sociais, a investigação dos comportamentos-problema focaliza predominantemente os comportamentos sociais apresentados e as consequências para a interação de cada tipo de comportamento-problema. Contudo, a área de problemas de comportamentos é permeada por diferentes linhas de investigação do fenômeno como, por exemplo, o Modelo de Processamento de Informação. Esse modelo, contribuição da Psicologia Cognitiva, proposto por Dodge, na década de oitenta e reformulado por Crick e Dodge (1994), investiga mecanismos cognitivos do comportamento social. Os autores admitem que aspectos da cognição social, especificamente o processamento de informações sociais, influenciam na emissão de comportamentos sociais de crianças e adolescentes e, no caso de comportamentos sociais inadequados, seriam resultados de algum déficit em uma das etapas do processamento de informação. No caso de crianças com comportamentos agressivos, Crick e Dodge (1994) afirmam que esses comportamentos poderiam ser resultado de vieses no processamento de pistas sociais e de informações sobre intenções ou motivos

dos outros, que levariam essas crianças a interpretar intenções dos outros de forma hostil, mesmo quando ambíguas ou neutras (Crick & Dodge, 1994).

Um estudo de revisão nessa área, realizado por Vasconcellos, Picon, Prochnow e Gauer (2006) buscou identificar particularidades nas diferentes etapas desse processamento em crianças e adolescentes agressivos, entre as quais: codificação dos estímulos sociais, representação desses estímulos, buscas por resposta apropriada, escolha por uma delas e desempenho final da resposta escolhida. A revisão de Vasconcellos et al. (2006), da literatura produzida de 1986 a 2004, indicou que essa população atribuía maior hostilidade a alguns sinais sociais, interpretava mais tendenciosamente situações de interação social (com atribuições mais hostis) e apresentava maior dificuldade para gerar respostas possíveis e decidir qual delas apresentar.

Um dos estudos citados nessa revisão é o de Richard e Dodge (1982) em que foram apresentados, para 68 meninos pré-escolares, problemas sociais hipotéticos solicitando-se alternativa de solução para cada um deles. Os resultados indicaram que: (1) meninos com status mais popular apresentaram mais propostas de solução que as crianças do grupo isolado ou agressivo, os quais não se diferenciaram entre si; (2) não houve diferenças nas soluções iniciais que, na maior parte, eram avaliadas como efetivas; (3) soluções subsequentes variaram de acordo com os status, de modo que os grupos isolado e agressivo passaram a propor mais soluções agressivas e inefetivas. Esses dados podem sugerir que crianças populares apresentam maior variabilidade de soluções efetivas do que crianças com indicadores de comportamentos-problema.

No estudo de Quiggle, Garber, Panak e Dodge (1992), foram investigadas formas de processamento de informação em escolares com padrões: agressivo, depressivo, agressivo/depressivo e nenhum desses padrões. Crianças com

comportamentos agressivos apresentavam mais atribuições hostis, relatavam apresentar mais comportamentos agressivos e maior facilidade em desempenhá-los. Já as crianças com padrão depressivo também tendiam a perceber hostilidade, mas tendiam a atribuí-la a causas internas, estáveis e globais, relatavam apresentar menos respostas assertivas, avaliando que esse tipo de resposta produziria mais resultados negativos do que positivos. As crianças com padrão agressivo/depressivo apresentavam nas tarefas desempenhos semelhantes tanto às crianças com padrão agressivo como àquelas com padrão depressivo.

No estudo de Mayeux e Cillenssen (2003), os autores verificaram: (1) a influência da idade – meninos mais velhos apresentaram melhor desempenho na solução de dilemas sociais do que os mais jovens que, por sua vez, pareciam considerar como aceitáveis as respostas agressivas para se resolver problemas; (2) a influência do status sociométrico – meninos mais aceitos pelos pares propunham mais soluções prossociais que os menos aceitos. Identificaram ainda que a maior parte das soluções propostas para os dilemas eram prossociais em vez de antissociais. Uma hipótese para os achados é de que o relato de soluções prossociais pode ter sido o mais frequente devido às normas e valores que a cultura transmite às crianças desde cedo e, assim, podem não refletir os comportamentos efetivamente apresentados pelas crianças diante dos problemas. Desse modo, as diferenças não seriam nos relatos de propostas de soluções, mas possivelmente na forma de desempenharem as soluções diante dos problemas experimentados.

A pesquisa de Strand, Cerna e Downs (2008) avaliou o processamento de informação de emoções em pré-escolares considerados tímidos, por meio de três indicadores de processamento de informação: (1) reconhecimento de emoções por expressão facial, (2) reconhecimento por outros canais que não a expressão facial e (3) tomada de perspectiva emocional. Esse estudo indicou que houve somente relação

concorrente entre timidez e reconhecimento de expressões faciais. Além disso, a timidez predissera escores mais baixos de reconhecimento de expressões negativas, mas não das positivas.

Ao encontro desses achados, um estudo mais recente de Reyna, Ison e Brussino (2011), com crianças de cinco e sete anos, buscou analisar a relação entre habilidades sociais, problemas de comportamento e processamento de informação. Os resultados encontrados sugerem uma relação positiva entre desempenho na codificação de sinais sociais e habilidades sociais e, por outro lado, uma associação negativa entre desempenho na codificação de sinais emocionais e problemas internalizantes.

Os resultados desses estudos baseados e interpretados a partir do Modelo de Processamento de Informação poderiam ser discutidos considerando outras abordagens da Psicologia, como por exemplo, a Análise do Comportamento. Estabelecendo um diálogo entre essas áreas, é possível afirmar que os achados na área de Processamento de Informação apontam para alguns vieses em determinados processos comportamentais que também poderiam ser investigados na perspectiva da Análise do Comportamento. De modo mais específico, a Análise do Comportamento focalizaria processos comportamentais encobertos e públicos que podem ter sido ensinados e aprendidos de modo diferenciado para crianças com diferentes padrões sociais. Correspondentemente aos achados da área de Processamento de Informação, esses processos incluiriam: a discriminação de estímulos sociais, a auto-observação e autodescrição dos próprios comportamentos sociais, a correspondência entre dizer e fazer, a previsão de consequências diferenciadas para comportamentos sociais diferentes, repertório de resolução de problemas, a variabilidade comportamental, entre outros.

Esse conjunto de comportamentos, referidos, sob a perspectiva da Análise do Comportamento, parece ter uma estreita relação com o conceito de automonitoria

presente no campo das Habilidades Sociais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a automonitoria pode ser entendida como uma habilidade “(...) pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” (p. 62). Del Prette e Del Prette (2010) incluem, ainda, outros processos, entre os quais: avaliação do próprio desempenho, descrição de contingências (tanto eventos antecedentes como consequentes) em situações que serão importantes para escolha de respostas com maior probabilidade de serem reforçadas.

Del Prette e Del Prette (2001) defendem que monitorar o próprio desempenho contribui para a competência social, favorecendo a previsão das consequências reforçadoras e outros resultados positivos para o indivíduo e para sua relação com o ambiente social. Entretanto, caso esse processo esteja comprometido, haverá dificuldades na (Del Prette & Del Prette, 2005a, 2010): (1) leitura do ambiente em termos de sinais verbais e não verbais da demanda, (2) busca e escolha do melhor desempenho, (3) regulação do momento em que deve ser emitido e (4) opção por apresentar ou omitir determinada resposta.

Considerando que a automonitoria é a base para um desempenho socialmente competente e que essa requer a emissão de habilidades sociais, é possível supor que déficits em habilidades sociais estariam também associados a déficits na habilidade de automonitoria. E, ainda, ao se considerar que comportamentos-problema são concorrentes com a aprendizagem de habilidades sociais, pode-se supor que o conjunto de processos comportamentais que caracterizam a automonitoria, habilidade pré-requisito para outras habilidades sociais, também esteja comprometido em crianças com comportamentos-problema. Essa hipótese encontra respaldo nos achados empíricos de estudos de outros países, em geral, conduzidos e interpretados sob a perspectiva do

Processamento de Informação, mas não são encontrados estudos sobre essa temática na área de Habilidades Sociais, focalizando especificamente o fenômeno de automonitoria.

O estudo da automonitoria de crianças pequenas com diferentes repertórios sociais pode trazer avanços empíricos em termos de seus indicadores ontogenéticos na infância, propiciando subsídios para o planejamento de avaliações e intervenções infantis na área de competência social e comportamentos-problema. Considerando o caráter de estabilidade temporal dos comportamentos-problema externalizantes (Gresham, Lane, MacMillan, & Bocian, 1999; Loeber, 1991) e internalizantes (Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006), essa caracterização do repertório de automonitoria em crianças com déficits de habilidades sociais e comportamentos-problema pode aumentar a probabilidade de as intervenções serem mais efetivas.

Com base nos indicadores de automonitoria na infância propostos por Dias, Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (n.d.), Dias, Del Prette e Del Prette (n.d.) desenvolveram um recurso para avaliação e promoção de automonitoria que avalia alguns indicadores comportamentais do fenômeno, supostamente presentes em crianças de cinco e seis anos. Entretanto, essa alternativa de procedimento é uma aproximação de avaliação do fenômeno em si, uma vez que avalia fragmentos ou componentes da automonitoria e não o fenômeno em si, enquanto ocorre. Dias et al. (n.d.) defendem a importância do planejamento de procedimentos, situações experimentais e recursos que avaliem o fenômeno de automonitoria. Um exemplo de esforços para isso é o estudo de Casali-Robalinho (2012) que desenvolveu um questionário para crianças em idade escolar, avaliando possíveis diferenças de automonitoria entre crianças com habilidades sociais e crianças com comportamentos-problema. Não obstante os desafios a serem superados, o desenvolvimento de procedimentos e recursos parece imprescindível para ampliar a compreensão do fenômeno de automonitoria.

Com base no panorama abordado, pode-se considerar que uma vertente ainda pouco investigada no campo das Habilidades Sociais é a caracterização de processos comportamentais associadas aos déficits de habilidades sociais, em particular aqueles associados a diferentes tipos de comportamentos-problema. Conforme a literatura, déficits em habilidades sociais podem decorrer de prejuízos na automonitoria e, uma vez que déficits em habilidades sociais estão associados a comportamentos-problema, pode-se inferir que crianças com comportamentos-problema também apresentariam automonitoria comprometida. Caracterizar aspectos ontogenéticos da automonitoria, tais como repertório verbal descritivo e de previsão de consequências, em crianças com déficits no repertório de habilidades sociais ou com comportamentos-problema pode fornecer pistas empiricamente embasadas para se responder essa questão teórica. Além disso, a avaliação de automonitoria produz indicadores que poderiam ser objetos de intervenção visando à promoção de automonitoria em crianças, o que pode ter impacto na competência social e na redução de comportamentos-problema.

Considerando esses aspectos, os objetivos deste estudo foram: (1) Verificar semelhanças e diferenças em indicadores de automonitoria (autodescrição, descrição e escolha de consequências) de pré-escolares com indicadores de (a) comportamentos-problema internalizantes ou déficits em habilidades sociais; (b) comportamentos-problema externalizantes ou mistos e (c) bom nível de habilidades sociais e (2) Investigar possíveis relações entre escores de automonitoria e de comportamentos-problema, e entre escores de automonitoria e de habilidades sociais.

MÉTODOS

A condução deste estudo orientou-se pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/ UFSCar

processo no. 225/2010 – Anexo D). O estudo foi conduzido em uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. A aplicação do PKBS-BR e as sessões de avaliação de automonitoria ocorreram nas escolas municipais de Educação Infantil das crianças

Participantes

Seguindo procedimentos similares aos descritos em Dias (2010), quanto à seleção de participantes, 53 crianças foram selecionadas de uma amostra de 108, avaliadas pelas mães e professoras, por meio da Escala de Comportamentos Sociais para Pré-Escolares (PKBS-BR, Merrell, 2002, em processo de validação preliminar no Brasil por Dias, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2011). Um critério de exclusão dos participantes foi adotado: três crianças com níveis muito baixos de inteligência (abaixo do percentil 25) no *Teste de Inteligência Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* foram eliminadas da amostra: duas do grupo com comportamentos-problema externalizantes ou mistos (CPEM) e uma do grupo com comportamentos-problema internalizantes ou déficits em habilidades sociais (CPIDHS).

O critério para a formação dos grupos envolveu diferentes combinações de habilidades sociais e comportamentos-problema, como consta na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1.

Critérios para alocação dos participantes em cada grupo, considerando os escores nas escalas de Habilidade Sociais (HS), Comportamentos-problema Externalizantes (CPE) e Internalizantes (CPI).

Grupo	N	HS	CPE	CPI
CHS – Com Habilidades Sociais	21	Alto	Baixo	Baixo
CPIDHS – Com Comportamentos-problema Internalizantes ou Déficit em Habilidades Sociais	17	Baixo	Baixo	Alto
CPEM – Com Comportamentos-Problema Externalizantes ou Mistos	15	Baixo	Alto	Alto ou Baixo

A Tabela 2 apresenta a caracterização sociodemográfica de cada um dos grupos da amostra.

Tabela 2.

Caracterização dos grupos de crianças CHS, CPIDHS e CPEM, considerando a frequência absoluta (FA) e relativa ou percentual (FR) em cada nível das variáveis sociodemográficas avaliadas.

VARIÁVEL	NÍVEIS	CHS		CPIDHS		CPEM	
		FA	FR	FA	FR	FA	FR
SEXO	Feminino	12	57	10	59	1	7
	Masculino	9	43	7	41	14	93
IDADE	5 anos	8	38	7	41	6	40
	6 anos	13	62	10	59	9	60
NÍVEL SOCIOECONÔMICO	A2	4	19	-	-	-	-
	B1	3	14	1	6	-	-
	B2	8	38	3	18	2	13
	C	4	19	11	65	8	53
	D	-	-	1	6	4	27
	NR	2	10	1	6	1	7

Análises estatísticas mostraram que não houve associação estatisticamente significativa entre idade e os grupos ($X^2=0.161$; $p= 0.922$), contudo foi verificada associação significativa entre os grupos e sexo ($X^2= 12.90$; $p= 0.002$), com mais meninos no grupo CPEM, como também entre os grupos e o nível socioeconômico ($X^2=22.50$; $p=0.004$), havendo maior concentração de crianças nos níveis mais altos para o grupo CHS e concentração em níveis mais baixos (classe C) para crianças dos grupos com comportamentos-problema.

Instrumentos/ Equipamentos/ Materiais

Foram utilizados materiais lúdicos (tais como: brinquedos, jogos, adesivos, cordas e bolas) entregues à criança após sua participação nas atividades, independente do seu desempenho nas tarefas. Para registro das respostas verbais das crianças foi empregado um gravador MP3, tendo sido gravadas todas as sessões. A pesquisadora

recorreu a essas gravações em situações em que o registro por escrito era considerado insuficiente para efetuar as pontuações das respostas fornecidas. Também foi empregado *notebook* para a apresentação às crianças do RIAM-A, em seu formato informatizado.

Ficha de indicação de crianças

Para facilitar o acesso às crianças com as características focalizadas no estudo, foi elaborada uma ficha na qual as professoras deveriam indicar o nome dos seus alunos que mais apresentavam as seguintes características: (1) tímidos, chorões e isolados; (2) agressivos e desobedientes ou (3) amigáveis e sociáveis.

Escala de Comportamento Social para Pré-Escolares (PKBS-BR).

Produzido originalmente nos EUA (*School Social Behavior Scales-2*- Merrell, 2002) e traduzido para o contexto brasileiro, o PKBS-BR é apresentado em uma mesma versão para pais e para professores, contendo 34 itens de habilidades sociais e 42 itens de comportamentos-problema. Os itens são avaliados em uma escala tipo *Likert* de frequência que varia de zero (nunca) a três (frequentemente). No Brasil, o estudo de validação preliminar (Dias, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2011) evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna da escala total de Habilidades Sociais ($\alpha=0,92$) e de Comportamentos-problema ($\alpha=0,95$), considerando a versão dos pais e professores. Essa escala foi adotada na presente pesquisa para seleção dos participantes e sua alocação a diferentes grupos, considerando o repertório social dos mesmos e também para realização de análises de correlação.

Recurso Ilustrativo de Automonitoria para Avaliação (RIAM-A)- versão informatizada⁴

Software desenvolvido por Dias, Del Prette e Del Prette (n.d.), composto por 12 conjuntos de desenhos coloridos representando interações de crianças com outras crianças ou adultos, envolvendo habilidades de cooperação e empatia, assertividade, fazer amizades e acadêmicas. Para cada um dos conjuntos são apresentadas três alternativas de respostas (uma habilidosa e duas não habilidosas, agressiva e passiva) e sua provável consequência. Esse recurso avalia a automonitoria, considerando os indicadores de: autodescrição, descrição de consequências e escolha da consequência. Uma análise preliminar com a amostra de 53 crianças avaliadas pelo RIAM-A evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna dos indicadores de autodescrição ($\alpha=0,72$), escolha de consequências ($\alpha=0,75$) e descrição de consequência ($\alpha=0,90$).

Além do software, o RIAM-A dispõe de:

- (1) Guia de Aplicação: que especifica os procedimentos padronizados para utilização do RIAM-A e formas de interagir com a criança (Anexo B);
- (2) Manual de Correção das respostas do RIAM-A: que consta de procedimentos e critérios para aferir a pontuação das respostas abertas fornecidas pelas crianças nos indicadores *Autodescrição* e *Descrição de Consequências* que podem ser avaliadas de 0 a 2 (Anexo C);
- (3) Protocolo de registro das respostas das crianças: formulários para o registro das respostas das crianças em cada uma das situações do RIAM-A a ser preenchido pela aplicadora durante as sessões de avaliação (Anexo A);

⁴ Para descrição mais detalhada do RIAM, consulte Capítulo II da presente tese.

Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi feito um contato com todas as diretoras das escolas e todas autorizaram a realização da pesquisa. Em seguida, foi feito o contato com as professoras das salas que tinham crianças, entre cinco e seis anos que foram convidadas a participar, mediante assinatura do Termo de consentimento livre-esclarecido (TCLE-professor; Anexo E). Após o consentimento, as professoras foram solicitadas a preencherem a Ficha de indicação da criança, escrevendo, no espaço correspondente, os nomes das crianças de sua sala que mais apresentavam os comportamentos descritos na ficha.

Com base nesse levantamento prévio das possíveis crianças com as características de interesse do estudo, foi feito contato com seus pais, durante a entrada e saída das crianças na escola ou via telefone. Para os pais que aceitaram participar, mediante assinatura do TCLE-pais (Anexo F), foi feita aplicação individual do PKBS-BR nas próprias instituições frequentadas pelas crianças, destacando-se que não existiam respostas certas ou erradas e que era necessário responderem a todos os itens. Aos pais que relataram ou sinalizaram algum tipo de dificuldade no entendimento dos itens ou no preenchimento do questionário, a pesquisadora leu os itens e preencheu no formulário as respostas fornecidas por eles. Os exemplos para melhor compreensão do item foram sempre os mesmos para todos os pais que requereram ajuda.

As professoras responderam também ao PKBS-BR sobre cada um de seus alunos, já avaliados pelos pais. Para responder ao primeiro questionário, a aplicação foi individual e na presença da pesquisadora, que ofereceu instruções padronizadas e esclareceu dúvidas a respeito dos itens e do preenchimento, assim como procedeu na aplicação aos pais. No caso de terem mais alunos a serem avaliados, as professoras receberam os demais questionários e tiveram 20 dias para devolvê-los preenchidos à pesquisadora.

Após autorização dos pais para participação das crianças selecionadas (TCLE – criança, Anexo G), foi feito um processo de adaptação das crianças com a pesquisadora, de modo que a mesma interagiu livremente com as crianças durante o recreio e atividades externas. Cada criança selecionada, com base na avaliação do PKBS-BR, participou, individualmente, em média de três a quatro sessões de avaliação de automonitoria empregando-se o RIAM-A, em seu formato informatizado. A aplicação do recurso de avaliação seguiu os procedimentos de aplicação sugeridos por Dias (Capítulo II), de modo que cada sessão durou em torno de trinta minutos. Na primeira sessão, além do treino, era explicado para a criança que toda vez que ela terminasse um conjunto do RIAM-A (apresentação da situação, respostas e consequências), ela receberia uma ficha que poderia ser trocada, ao final do acúmulo de 12 fichas, por um brinquedo de sua preferência. Nas sessões de avaliação, para cada um dos 12 conjuntos do RIAM-A, eram avaliados os indicadores de automonitoria, na seguinte ordem: *Autodescrição* (relato aberto sobre o que costuma fazer diante da situação), *Escolha de resposta social* (seleção de uma opção de resposta que costuma apresentar, entre três disponíveis: habilidosa, agressiva e passiva), *Descrição da consequência* (relato aberto sobre o que acontece depois que se apresenta cada uma das respostas) e *Escolha de consequência* (seleção de uma opção de consequências para dada resposta, entre três disponíveis: uma para resposta habilidosa, uma para agressiva e outra para passiva).

Todas as respostas fornecidas pelas crianças eram registradas pela pesquisadora no *Protocolo de Registro das Respostas das Crianças*. Além de realizar os registros, a aplicadora interagiu de forma padronizada com cada criança, conforme o *Guia para aplicação do RIAM-A*, não sendo fornecido nenhum tipo de *feedback* ao desempenho das crianças nas tarefas. Durante as sessões, sempre era considerado o nível de envolvimento e atenção da criança com a atividade.

Tratamento de dados

Para a seleção dos participantes e sua alocação em cada grupo, os dados obtidos, por meio PKBS-BR aplicado com pais e professores, foram digitados em uma planilha do programa estatístico SPSS (*Social Package for Social Science*) versão 17.0. Além de os dados serem usados para a seleção e alocação dos participantes, foram também utilizados os escores gerais obtidos na escala de habilidades sociais e comportamentos-problema para análise de correlações com os escores obtidos nas tarefas de automonitoria avaliadas pelo RIAM-A.

Em relação às respostas obtidas por meio da aplicação do RIAM-A com as crianças, além da pesquisadora, juízes (com treino e nível de concordância acima de 80%) fizeram as análises, adotando os procedimentos descritos por Dias (Capítulo II), utilizando o *Manual de Correções de Respostas Verbais do RIAM-A*. De modo geral, as respostas abertas (indicadores de *Autodescrição e Descrição de consequências*) foram pontuadas em: (2) Acerto total; (1) Acerto parcial e (0) Erro. Os dados obtidos por meio do indicador de *escolha de resposta* não foram analisados por duas razões: (a) não foi encontrada uma forma de análise que representasse o constructo automonitoria, por exemplo, a criança dizer o que faz e depois verificar se o que ela diz que faz, de fato ela faz e (b) resultados produzidos geraram uma grande localização das respostas na opção resposta habilidosa, o que sugere que as crianças podem ter respondido a esse indicador, mais sob o controle das normas sociais, em termos do que era socialmente esperado e não sob controle do que faziam na situação. Para o indicador *Escolha de consequência*, a pontuação das opções selecionadas pelas crianças para cada tipo de resposta foi: 1 para Acerto – quando a escolha da opção de consequência era compatível com a esperada para aquele tipo de resposta (por exemplo, escolha da consequência passiva, quando apresentada a resposta passiva); 0 para Erro – quando a escolha da opção de

consequência era incompatível com a esperada para aquele tipo de resposta (por exemplo, escolha da consequência passiva, quando apresentada a resposta habilidosa).

Adotando-se os procedimentos descritos, foi possível obter escores para indicador de automonitoria. Além disso, a partir da somatória dos escores de cada um dos três indicadores analisados, obteve-se uma pontuação geral de automonitoria.

Considerando que a distribuição da amostra não atendeu aos critérios de normalidade e de homogeneidade para a realização de análises estatísticas paramétricas e, ainda, a distribuição muito diferenciada de participantes por grupo, foram utilizados testes estatísticos não paramétricos. Para se verificar possíveis diferenças entre os grupos quanto a cada indicador de automonitoria foi adotado o teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes com o teste *post hoc* de comparações múltiplas de *Dunn*. Para a realização das correlações, foi empregado o teste de correlação de *Spearman* entre os escores nos indicadores de automonitoria e (1) escores de habilidades sociais e (2) escores de comportamentos-problema internalizantes e externalizantes. O nível de significância adotado foi $p < 0.05$ e deve-se destacar que, somente na análise por meio do *post hoc de Dunn*, não são apresentados os valores exatos de p porque o pacote estatístico utilizado para esse teste (*Estat*) não fornece tais valores.

RESULTADOS

As Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam os dados obtidos, respectivamente, nos indicadores autodescrição, descrição de consequências, escolha de consequências e escore geral de automonitoria (somatória dos três indicadores avaliados), para os três grupos do estudo CHS, CPIDHS e CPEM. No eixo X estão especificados os grupos a que se referem os dados e, no eixo Y a variação dos escores de acertos. Como se observará com mais detalhes a seguir, foi encontrado um melhor desempenho em todos

os indicadores das crianças do grupo CHS, em detrimento das crianças dos grupos com comportamentos problema (CPIDHS e CPEM).

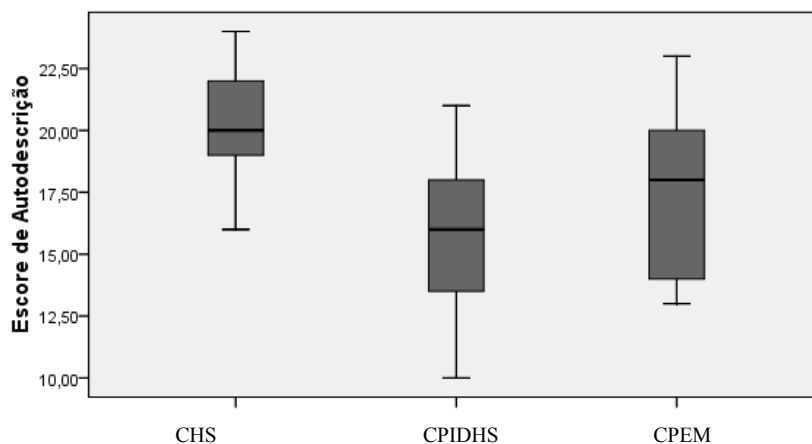


Figura 1. Comparação descritiva (*box plot*) dos escores de *Autodescrição* obtidos pelas crianças dos grupos CHS, CPIDHS e CPEM.

Os escores obtidos no indicador de *Autodescrição* para os três grupos, conforme apresentado na Figura 1, foram mais elevados para o grupo CHS (mediana de 20), do que para os grupos CPIDHS (16) e CPEM (18), sendo que as crianças do último grupo apresentaram maior variabilidade nos escores. O valor mínimo do grupo CPIDHS foi baixo (10). A análise não paramétrica indicou diferenças significativas entre os grupos ($p=0.0003$) e o teste de *post hoc* de comparações múltiplas de *Dunn* indicou que o grupo CHS (posto médio= 36.93) teve escores estatisticamente mais altos do que os grupos CPIDHS (posto médio= 16.97; $p < 0.001$) e CPEM (posto médio= 23.59; $p < 0.05$), sendo que não houve diferenças entre os grupos com comportamentos-problema.

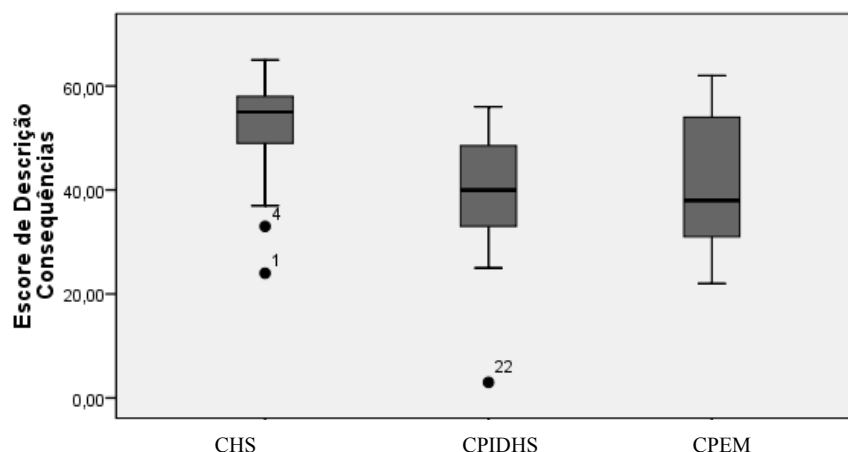


Figura 2. Comparação descritiva (*box plot*) dos escores de *Descrição de Consequências* obtidos pelas crianças dos grupos CHS, CPIDHS e CPEM.

Em relação ao indicador *Descrição de Consequências*, ao se comparar os três grupos, de acordo com a Figura 2, as crianças do grupo CHS concentraram-se em escores mais altos (mais de 50% das crianças localizaram acima do escore de 55) do que o grupo CPIDHS em que a mediana foi de 40 e do grupo CPEM, com mediana de 38. Ainda, para o grupo CPEM verificou-se maior distribuição das crianças em diferentes escores. No grupo CPIDHS houve um *outlier* (criança 22) que teve escore próximo à zero. O teste de *Kruskal-Wallis* indicou diferença significativa entre os grupos ($p=0.0031$) e um *post-hoc* para se localizar as diferenças entre os grupos indicou que as crianças do grupo CHS apresentaram posto médio (35.81) significativamente maior que as crianças do grupo CPIDHS (19.80; $p < 0.01$) e do CPEM (22.47; $p < 0.05$). Para os grupos com comportamentos-problema não foi encontrada diferença significativa.

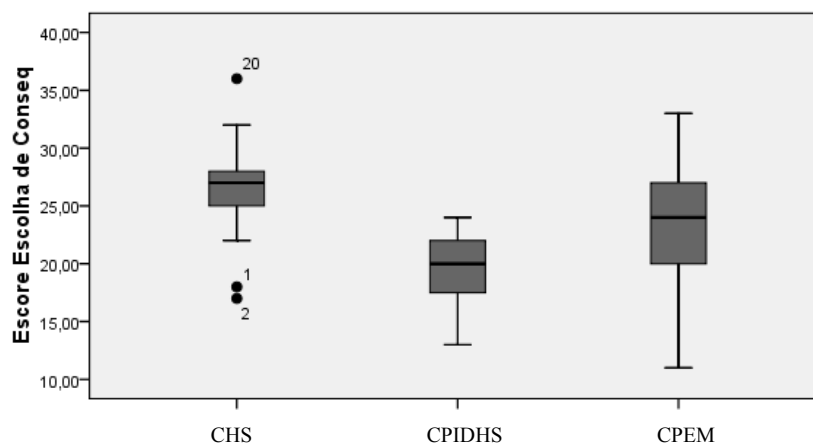


Figura 3. Comparação descritiva (box plot) dos escores de *Escolha de conseqüências* obtidos pelas crianças dos grupos CHS, CPIDHS e CPEM.

Para o indicador de *Escolha de Conseqüências*, a partir da Figura 3, pode-se observar que novamente as crianças do grupo CHS localizaram-se nos escores mais altos do que as crianças dos demais grupos. As crianças do grupo CPIDHS concentram-se em escores baixos, com pouca variação, havendo uma distribuição simétrica dos dados e com mediana de 20. Já para o grupo CPEM foi novamente observada uma alta variabilidade dos escores obtidos pelas crianças desse grupo (de 11 a 33). Com realização de análises estatísticas inferências pelo *Kruskal-Wallis* foi constatada diferenças significativas para os dados ($p= 0.0002$), verificando-se que o grupo CHS apresenta posto médio (36.05) estatisticamente maior que o grupo CPIDHS ($p<0.001$). Contudo, o grupo CHS é estatisticamente igual ao grupo CPEM (posto médio de 26.76; $p> 0.05$) que por sua vez é significativamente igual ao CPIDHS (posto médio de 14.60; $p> 0.05$).

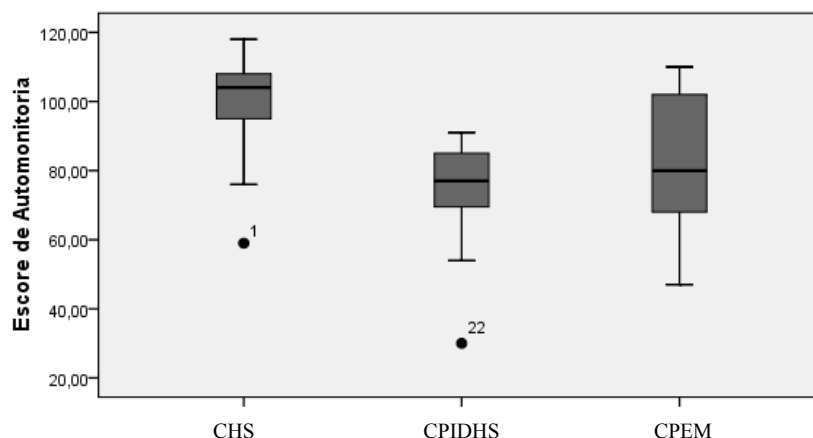


Figura 4. Comparação descritiva (*box plot*) dos escores de automonitoria obtidos pelas crianças dos grupos CHS, CPIDHS e CPEM.

Considerando os escores gerais de automonitoria, pela Figura 4, pode-se observar que a mediana do grupo CHS foi de 104 com mais da metade das crianças variando no escore de 104 a 120. As medianas dos grupos CPIDHS e CPEM (77 e 80) localizaram-se próximo ao valor do primeiro quartil do grupo CHS. No grupo CPEM, é possível observar uma alta variabilidade entre as crianças para o indicador de automonitoria, com escores médios variando de 47 a 110. Já os dados do grupo CPIDHS e CHS indicaram uma maior homogeneidade entre os escores obtidos pelas crianças desses grupos. A análise inferencial não-paramétrica por meio do teste de *Kruskal-Wallis* para amostras independentes indicou que houve diferenças significativas ($p < 0.0005$) para os grupos, sendo que os grupos CHS e CPIDHS foram estatisticamente diferentes para os escores de automonitoria ($p < 0.001$), assim como entre o grupo CHS e CPEM ($p < 0.05$). Dessa forma, o grupo com maior escore de automonitoria era o CHS (posto médio = 36.88) e os grupos com menores escores são o CPIDHS (posto médio = 17.53) e o CPEM (23.15), os quais foram estatisticamente similares.

Na Tabela 2, a seguir, são apresentadas as correlações obtidas entre os escores de habilidades sociais, comportamentos-problema externalizantes e internalizantes com base na avaliação de mães e professoras por meio do PKBS-BR e os escores de acertos de escolha de consequências, qualidade da descrição e descrição de consequências obtidos por meio da aplicação do RIAM-A com as crianças.

Tabela 2

Correlações entre escores dos indicadores de automonitoria (autodescrição, escolha e descrição de consequência e automonitoria) e os escores obtidos nas subescalas de habilidades sociais (HS), comportamentos-problema internalizantes (CPI) e externalizantes (CPE).

Indicadores		HS pais	HS prof	CPE pais	CPE prof	CPI pais	CPI prof
Autodescrição	<i>Spearman</i>	0.43**	0.43**	- 0.15	- 0.19	- 0.39**	- 0.37**
	<i>p</i>	.002	.001	.291	.172	.004	.006
Escolha de Consequência	<i>Spearman</i>	0.43**	0.32*	0.06	- 0.02	- 0.31*	- 0.29*
	<i>P</i>	.001	.013	.650	.900	.020	.024
Descrição De Consequência	<i>Spearman</i>	0.39**	0.36*	- 0.18	- 0.19	- 0.42**	- 0.37**
	<i>P</i>	.004	.008	.202	.165	.002	.007
Automonitoria	<i>Spearman</i>	0.48**	0.43**	- 0.18	- 0.20	- 0.47**	- 0.43**
	<i>p</i>	.000	.001	.211	.147	.000	.001
Amostra	N	52	53	52	53	52	53

Os resultados indicaram que houve correlação positiva e significativa entre o escore de habilidades sociais na avaliação dos pais (moderada) e professores (baixa ou moderada) em relação a todos os indicadores de automonitoria e em relação ao escore geral de automonitoria, ou seja, quanto maior o escore de habilidades sociais das crianças na perspectiva dos avaliadores, melhor o desempenho das crianças em todos os indicadores de automonitoria. Contudo, encontrou-se correlação negativa significativa entre os escores de comportamentos-problema internalizante e o escore desempenho das

crianças em *Autodescrição e Escolha de Consequência* (nível baixo) e descrição e escore geral de automonitoria (nível moderado para ambos indicadores). Em outras palavras, quanto maior o escore de comportamentos-problema internalizantes, tal como avaliados pelos pais e professores, pior o desempenho das crianças nos indicadores de automonitoria.

DISCUSSÃO

Os resultados do estudo mostraram que houve diferenças entre os grupos de crianças para todos os indicadores de automonitoria avaliados, em direção da hipótese inicial de que as crianças com melhor repertório social teriam também melhor desempenho nas tarefas de autodescrever comportamentos e de prever consequências, enquanto as crianças com indicadores de comportamentos-problema, teriam piores desempenhos. Esses resultados são coerentes com aqueles obtidos na área de processamento de informação que indicavam que as crianças com status sociométrico positivo (indicador de habilidades sociais) apresentavam desempenhos melhores em tarefas de solução de problemas, enquanto as crianças agressivas e tímidas apresentavam maior dificuldade nessas tarefas (Quiggle et al., 1992; Mayeux & Cillenssen, 2003).

No que se refere às correlações obtidas no presente estudo, é observada relação moderada entre a automonitoria e o repertório social das crianças, o que também vai ao encontro dos estudos na área de Processamento de Informação como, por exemplo, o estudo de Reyna, et al. (2011) que, para o indicador *reconhecimento de sinais sociais*, observou os mesmos tipos de correlações obtidas pelo presente estudo, ou seja, correlação positiva com habilidades sociais e negativa para problemas de comportamento internalizante. De modo mais abrangente, os resultados do presente estudo são consistentes com os outros estudos realizados sob a perspectiva de

Processamento de Informação, ainda que esses não estejam diretamente relacionados com habilidades sociais. Esses estudos indicam que crianças com melhor status sociométrico (indicativo de habilidades sociais) apresentam melhores desempenhos nas tarefas de processamento de informação, enquanto que crianças depressivas (um dos resultados possíveis de quadro internalizante) ou com comportamentos-problema internalizantes, apresentam mais dificuldade nessas tarefas (Reyna et al., 2011; Richard & Dodge, 1982). Entretanto, os dados deste estudo não apoiaram os obtidos em estudos anteriores envolvendo crianças com padrão agressivo, uma vez que não foi identificado nenhum tipo de correlação entre descrição de consequências e escores de comportamentos-problema externalizantes (Quiggle et al., 1992; Richard & Dodge, 1982).

Esse dado torna-se mais intrigante quando é relacionado ao fato de que, em todas as tarefas de automonitoria, as crianças do grupo CPEM apresentaram escores semelhantes ao das crianças do grupo CPI e significativamente menores do que as crianças do grupo CHS. Cabe esclarecer que as crianças do grupo CPEM não apresentavam somente comportamentos-problema externalizantes, mas, na maioria dos casos, também altos escores de comportamentos-problema internalizantes. Considerando esses aspectos, investigações futuras poderiam investigar crianças com altos escores de comportamentos-problema externalizantes somente, de modo a isolar essas variáveis e, assim, descrever como seria o repertório de automonitoria de cada um desses grupos de crianças.

É possível que não só as características de socialização infantil, mas também outras variáveis (por exemplo, desenvolvimento cognitivo e verbal) possam ter influenciado o desempenho das crianças nas tarefas de automonitoria. Com relação ao desenvolvimento cognitivo, observam-se correlações entre baixo rendimento acadêmico

ou dificuldades de aprendizagem, com níveis cognitivos mais baixos e déficits em habilidades sociais (Diesendruck & Ben-Eliyahu, 2006; Feitosa, Del Prette, Del Prette, & Loureiro, 2011). E ainda, ao se considerar comportamento-problema, entre os fatores de risco estão baixo rendimento acadêmico e dificuldades de aprendizagem (Crews et al., 2007; Walker & Severson, 2002). Nesse sentido, pode ser importante, em estudos futuros, controlar a variável desenvolvimento cognitivo, incluindo-se sua avaliação e atentando para sua relação com desempenho das crianças em tarefas de automonitoria. Embora neste estudo, tenha sido utilizado o Teste das Matrizes Progressivas de Raven, sua adoção restringiu-se somente à exclusão de participantes com baixos escores, supondo-se que as tarefas do RIAM requeriam pelo menos nível médio de competência cognitiva. Estudos futuros poderiam considerar os escores obtidos nesse instrumento pelas crianças e relacionar com os desempenhos das crianças nas tarefas de automonitoria.

Quanto ao desenvolvimento verbal, deve-se destacar que características de crianças que apresentam comportamentos-problema internalizantes, conforme destacado por Crews et al. (2007), envolvem inibição geral, ou seja, menor expressividade e maior retraimento social ou timidez. Essas características estão intimamente associadas a uma menor expressão verbal de pensamentos e sentimentos. Pode-se então supor que o desempenho apresentado pelas crianças internalizantes na etapa de descrever consequências reflita mais a dificuldade em dizer o que pensa, do que em avaliar o próprio comportamento e suas possíveis consequências. Contudo, procurou-se atenuar isso por meio da utilização de tarefa não verbal de escolha de consequências, com vistas a fornecer a possibilidade de resposta motora (clicar na consequência correta). No entanto, também nessa tarefa, quanto maior o escore de comportamentos-problema internalizantes, menores índices de desempenho na tarefa, sugerindo que essas crianças

de fato apresentariam um comprometimento nos indicadores de automonitoria avaliados.

A elaboração das consequências previstas para cada alternativa de resposta, conforme consta em Dias (Capítulo II) baseou-se em padrões desejáveis de consequenciação, de modo que foram consideradas as consequências mais prováveis de ocorrerem, em ambiente natural e em condições adequadas de consequenciação. Contudo, entre os fatores que podem estar correlacionados a esses padrões, estão as condições ambientais inadequadas de aprendizagem, como por exemplo, a consequenciação (Bolsoni-Silva & Marturano, 2006). Assim, os erros na tarefa de escolha das consequências podem não só estarem relacionados a dificuldades na previsão de consequências, mas também refletirem a descrição das contingências presentes naqueles ambientes. É possível que o ambiente consequencie positivamente respostas inadequadas e, simultaneamente, puna ou prescreva punição para comportamentos habilidosos. Um exemplo é o caso de uma criança do grupo internalizante que, em todas as demandas envolvendo a classe de habilidades sociais assertivas, indicava uma consequência negativa para a personagem da estória que apresentava tal tipo de resposta. Com base nisso, uma alternativa para o uso do RIAM-A, além de propiciar a avaliação de indicadores de automonitoria (como previsão de consequências), poderia ser a de auxiliar terapeutas, professores e pais na identificação das contingências e regras presentes no ambiente social da criança. Esse tipo de informação é essencial para se planejar alterações das condições ambientais de aprendizagem, em particular, a consequenciação mais adequada a comportamentos que contribuem para desenvolvimento de repertório desejável nas crianças.

Na avaliação da autodescrição, observou-se que as crianças, independentemente do grupo a que pertenciam, apresentavam relatos de comportamentos socialmente

esperados para cada situação. Isso vai ao encontro dos resultados do estudo de Mayeux e Cillenssen (2003), em que as crianças de diferentes padrões sociais não se diferenciaram quanto às proposições de soluções de problemas envolvendo respostas prossociais. A correspondência dos relatos com o comportamento de fato apresentado nas situações sociais poderia ser avaliada em futuras investigações, de modo a verificar se os relatos estavam sob controle do comportamento que de fato era desempenhado na situação ou sob controle de outras variáveis como, por exemplo, as normas sociais em vigor.

Ainda com relação à qualidade das respostas abertas apresentadas pelas crianças, os resultados do estudo de Quiggle et al. (1992), na área de processamento de informação, demonstraram que crianças com sintomas depressivos tendiam a atribuir resultados negativos para comportamentos assertivos. Com base nesses resultados, futuros estudos poderia investigar possíveis diferenças quanto aos tipos de equívocos na descrição de consequências, comparando os diferentes grupos: com habilidades sociais e com comportamentos-problema internalizante e externalizante. Essa vertente de análise vem sendo desenvolvida por Dias, Comodo, Del Prette e Del Prette (n.d.).

Outra linha de investigação a ser explorada seria identificar em quais situações houve maior número de acertos e de erros nas tarefas de automonitoria, identificando-se assim as habilidades sociais mais “fáceis” e as mais “difíceis” em termos de descrição de consequências. Essas análises poderiam fornecer subsídios para o aprimoramento do recurso utilizado uma vez que se poderia avaliar se a maior frequência de erro seria relacionada à complexidade da habilidade social ou à forma como foi narrada as histórias pelo RIAM envolvendo a habilidade como, por exemplo, uso de termos na narração ou a qualidade dos desenhos ilustrados, que também podem ter influenciado na

compreensão das estórias e, conseqüentemente o desempenho das crianças nas tarefas propostas.

O presente estudo mostrou a existência de relação entre repertório de automonitoria e de habilidades sociais de crianças pequenas. No entanto, seria importante realizar manipulações adicionais de variáveis, como por exemplo, selecionar crianças com um padrão específico de comportamentos-problema e realizar análises descritivas e experimentais do desempenho dessas crianças, comparando-as entre si e identificando-se outras possíveis variáveis relacionadas.

Este estudo também traz contribuições em termos metodológicos para o campo das Habilidades Sociais ao testar um método de avaliação de componentes de automonitoria em crianças pequenas. Dias et al. (s.d) apontam para muitos desafios da investigação do fenômeno de automonitoria e este estudo apresenta uma possibilidade de superação de alguns deles ao aplicar um recurso de avaliação e desenvolver um procedimento de avaliação e análise, gerando dados que permitem afirmar que alguns indicadores do fenômeno estariam presentes já na infância. No entanto, cabe destacar que essa alternativa de procedimento é uma aproximação de avaliação do fenômeno, uma vez que não avalia o fenômeno em curso, mas atenta para fragmentos ou componentes da automonitoria do fenômeno após sua ocorrência.

Além disso, em relação aos procedimentos de avaliação, como se observou, um dos indicadores previstos para serem avaliados por meio do RIAM-A foi excluído. Uma das razões para sua exclusão foi a possível fator desejabilidade social: as crianças, ao se depararem com três opções de respostas (passiva, agressiva e com habilidades sociais), tendiam a escolher a mais socialmente adequada, o que pode indicar que a escolha estava mais sob controle das normas sociais do que sob controle da observação e descrição do próprio comportamento em uma determinada situação.

Ainda que a variável interveniente desejabilidade tenha influenciado as repostas de autodescrição das crianças, conforme já descrito, foram encontradas estratégias na análise dos dados obtidos que permitiram que os dados pudessem ser analisados no sentido de se avaliar indicadores de automonitoria, como, por exemplo: (1) a qualidade da descrição em termos de especificação dos comportamentos que a criança dizia apresentar, considerando a qualidade dos relatos de comportamento e (2) o grau de coerência da descrição da resposta com a demanda apresentada na situação, o que era um indicativo da qualidade da identificação dos sinais sociais presentes na situação. No caso do indicador de *Escolha de Resposta* isso não ocorreu, de modo que os dados gerados por meio desse indicador não pareciam referir-se ao fenômeno de automonitoria.

Para se avaliar a automonitoria propriamente, por meio desse indicador (comportamento de relatar o que de fato se faz nas situações sociais) seria necessário comparar a escolha de resposta, o dizer da criança, com o desempenho em situações sociais com demandas semelhantes às do RIAM-A, obtendo-se dados relacionados à correspondência dizer-fazer. Esse tipo de análise não foi possível no âmbito desse estudo, uma vez que os dados disponíveis de comportamentos observados se limitavam a apenas 17 crianças (que participaram de um estudo de intervenção – Capítulo IV – em que o pré-teste envolvia o registro e análise do desempenho social de crianças em situações estruturadas com demandas para as habilidades sociais focalizadas pelo RIAM), que pertenciam preponderantemente aos grupos com comportamentos-problema. Essa vertente de investigação, entretanto, poderia ser focalizada em estudos futuros, comparando-se o real desempenho social das crianças nas situações estruturadas e os relatos sobre desempenho no indicador *Escolha de Resposta* do

RIAM-A, embora esse procedimento requeira muita disponibilidade de tempo para coleta e alta complexidade para as análises.

Um direcionamento futuro mais viável para a aplicação do recurso de avaliação poderia ser considerar outras variáveis que pareceram ser importantes como, por exemplo: (1) a influência das habilidades sociais educativas dos pais no desempenho de automonitoria das crianças e (2) a história prévia de socialização da criança como, por exemplo, tempo de escolarização, frequência de interações com adultos e crianças. Em relação às habilidades sociais educativas, uma vez que a automonitoria é aprendida em interações sociais, pode-se supor que os pais que apresentam mais habilidades sociais educativas influenciariam positivamente no repertório de automonitoria dos filhos, uma vez que habilidades sociais educativas desempenhadas pelos pais estimulariam o desempenho de componentes de automonitoria pelas crianças (por exemplo: descrever antecedentes e consequentes para os comportamentos das crianças). No que se refere à história de socialização, Hartup (1989) afirma que tanto as relações verticais (interação adulto-criança) como as horizontais (interação criança-criança) são muito relevantes para o desenvolvimento social das crianças, de modo que pode se considerar que quando as crianças apresentam uma maior frequência, intensidade e diversidade de interações sociais, isso pode influenciar positivamente no refinamento do repertório de automonitoria. Com base nisso, poderia supor, por exemplo, que crianças que estejam em processo de escolarização há mais tempo, tenderiam a apresentar automonitoria mais desenvolvida por terem maior diversidade e frequência de interações sociais.

CONCLUSÕES

O presente estudo mostra a viabilidade de realizar investigações sobre automonitoria na infância, sugerindo procedimentos de coleta e análise de dados. Os resultados obtidos a partir dos procedimentos testados mostraram que indicadores mais

simples de automonitoria como autodescrição, descrição de consequências e escolha de consequências variaram conforme o tipo de padrão social apresentado por crianças pré-escolares. Além disso, no estudo foram obtidas correlações positivas entre os indicadores de automonitoria em crianças pequenas com escores de habilidades sociais e negativas com escores de comportamentos-problema internalizantes.

Em termos de implicações práticas, ao verificar uma relação direta entre diferentes padrões sociais e automonitoria, os achados deste estudo apontam possibilidades de planejamento de intervenções direcionadas exclusivamente para o repertório de automonitoria e avaliação de seu impacto na promoção de habilidades sociais, redução de comportamentos-problema e competência social. Uma vez que a competência social tem desdobramentos favoráveis ao desenvolvimento infantil, como status sociométrico positivo, bom desempenho acadêmico e aceitação pelos pares (Del Prette & Del Prette, 2005), essas intervenções poderiam contribuir para a prevenção de transtornos psicológicos na população infantil, reduzindo custos sociais, educacionais e financeiros de tais problemas em etapas subsequentes.

Finalmente, cabe salientar a contribuição metodológica do presente trabalho uma vez que a utilização do recurso multimídia para avaliação de indicadores comportamentais e ontogenéticos de automonitoria mostrou-se viável com a população pré-escolar. A testagem desse recurso sinaliza algumas possibilidades de refinamentos de procedimentos, controle de variáveis e outros tipos de análises que poderiam ser realizadas com base nos dados obtidos por meio do RIAM-A. Destaca-se, também, uma função adicional deste recurso na identificação de contingências em vigor no ambiente de socialização das crianças, uma vez que a descrição das consequências para comportamentos sociais das crianças pode apontar para possíveis práticas educativas de consequenciação de respostas sociais das crianças por seu grupo social.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Eldebrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 542-559.
- Beg, M. R., Casey, J. E., & Saunders, C. D. (2007). A typology of behavior problems in preschool children. *Assessment*, 14, 111-128.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 5, 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41, 349- 358.
- Casali-Robalinho, I. G. (2013). *Relações entre automonitoria, problemas de comportamento e habilidades sociais na infância*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Crews, S. D., Bender, H. Gresham, F. M., Kern, L., & Vanderwood, M. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: a mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32, 64-77.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010/2012). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *1*, 104-115 (English version of a Portuguese paper, originally published in 2010).
- Dias, T. P. (2010). *Avaliação Multimodal de Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças pré-escolares: o que elas fazem e o que mães e professores predizem*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em estudo* *16*, 447-455.
- Diensedruck, G., & Bem-Eliyahu, A. (2006). The relationships among social cognition, peer acceptance, and social behavior in Israeli kindergarteners. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 137-147.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills intervention for children. *Behavior Modification*, *17*, 287-313.
- Feitosa, F. B., Del Prette Z. A. P., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* *11*(2), 442-445.

- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das Habilidades Sociais: diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 24*, 231-245.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31*, 363–377.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist, 44*(2), 120-126.
- Hayling, C. C., Cook, C., Gresham, F. M., State, T., & Kern, L. (2008). An analysis of the status and stability of the behaviors of students with emotional and behavioral difficulties. *Journal of Behavioral Education, 17*, 24-42.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 967-975.
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 393-397.
- Mayeux L., & Cillessen, A. H. (2003). Development of social problem solving in early childhood: stability, change, and associations with social competence. *Journal of Genetic Psychology, 164*, 153-173.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. 2 nd Ed. Austin, TX: PRO-ED.

- Morris, R. J., Shah, K., & Morris, I. P. (2002). Internalizing behavior disorders. In K. L. Lane, F. M. Gresham e T. E. O' Shaughnessy (Eds.), *Children with or atrisk for emotional and behavioral disorders* (pp. 223-241). Boston: Allyn & Bacon.
- Moura, C. B., Marinho-Casanova, M. L., Meurer, P. H., & Campana, C. (2008). Caracterização da clientela pré-escolar de uma clínica-escola brasileira a partir do Child Behavior Checklist (CBCL). *Contextos Clínicos, 1*, 1-8.
- Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., Carvalló, B. N., & Torres, S. M. (2009). Análise do controle por regras apresentadas em histórias infantis. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 5*, 107-122.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys: comportamento antisocial*. Santo André, SP: ESETec.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low income families: Review of the literature. *Topics in early childhood special education, 23*, 188–216.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W., & Dodge, K. A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressive children. *Child Development, 63*, 1305-1320.
- Reyna, C., Ison, M. S., & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*, 57-78.
- Richard, B. A., & Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 226-233.
- Strand, P. S., Cerna, S., & Downs, A. (2008). Shyness and emotion-processing skills in preschoolers: A 6-month longitudinal study. *Infant and Child Development, 17*, 109-120

- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 29–45.
- Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., Prochnow, L. P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais em crianças e adolescentes. *Estudos de Psicologia, 11*, 275-279.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham e T. E. O' Shaughnessy (Eds.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.

**CAPÍTULO IV. PROMOÇÃO DE AUTOMONITORIA COMBINANDO
ANÁLISE DE CONTINGÊNCIAS E DESEMPENHO: IMPACTO SOBRE O
REPERTÓRIO SOCIAL DE PRÉ-ESCOLARES**

RESUMO

Desenvolver procedimentos para promoção de comportamentos relacionados à automonitoria na infância pode contribuir para a competência social. No entanto há uma escassez de estratégias para isso. Defende-se que intervenções poderiam ser planejadas combinando procedimentos como treino de análise de contingências (utilizando recursos lúdicos) e exposição direta a contingências (por meio de situações estruturadas). O presente estudo teve por objetivo analisar os efeitos de uma intervenção envolvendo treino de análise de contingências (utilizando recursos lúdicos) e exposição direta a contingências para promoção de automonitoria, verificando seu impacto sobre as habilidades sociais, competência social e redução de comportamentos-problema, junto a crianças pré-escolares, com indicadores de dificuldade em automonitoria. Participaram 17 crianças (nove do grupo de intervenção – GI – e oito do grupo de comparação – GC). A intervenção envolveu de cinco a 12 sessões individuais, cada uma com duas fases: treino em análise de contingências de interações ilustradas por desenhos e exposição direta a contingências em situações estruturadas. Na fase de análise de contingências, era apresentada uma situação interativa do Recurso Ilustrativo de Automonitoria para Intervenção (RIAM-I), em versão impressa, discussão da adequação de três alternativas de resposta (passiva, agressiva e habilidosa) e das prováveis consequências de cada uma delas. Em seguida, a criança participava da fase de desempenho em situação estruturada com demanda para a habilidade social previamente discutida. Além da avaliação da aprendizagem de automonitoria (com reaplicação do RIAM-A), foi avaliado seu impacto sobre habilidades sociais e comportamentos-problema (Inventário Merrell respondido por mães e professoras) e competência social (situações estruturadas). Foram feitas avaliações antes, após e de seguimento da intervenção. Os resultados indicaram que as crianças do GI apresentaram melhora (do pré para o pós-teste) em todos os indicadores de automonitoria, nas habilidades sociais e na competência social e que estas foram mantidas no *follow-up*. No caso do GC, foram encontradas diferenças significativas somente para dois indicadores de automonitoria: autodescrição (do pré para o pós-teste) e escore geral de automonitoria (do pós-teste para *follow-up*). A intervenção não alterou os indicadores de comportamentos-problema. São discutidas as implicações para avaliação e intervenção em habilidades sociais.

Palavras chave: automonitoria; procedimentos de intervenção; habilidades sociais; comportamentos-problema; pré-escolares.

Há décadas, têm sido enfatizados os benefícios em curto, médio e longo prazo de intervenções voltadas para a promoção de habilidades sociais em crianças. Na literatura, já é bem consolidado que um bom repertório de habilidades sociais contribui para resultados positivos em etapas sucessivas de desenvolvimento das crianças, ao mesmo em que um conjunto de dados empíricos indica os efeitos nocivos, ao indivíduo e à sociedade, de padrões interativos desajustados e empobrecidos, como o que ocorre em crianças com determinados comportamentos-problema (Del Prette & Del Prette, 2005a; Gresham, 2009) apresentados em uma frequência que intensifica os riscos para a criança ou adolescente.

Del Prette e Del Prette (2005a) defendem que a infância é um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, dada a plasticidade comportamental característica dessa fase. E que a promoção de habilidades sociais na infância é importante uma vez que as habilidades aprendidas nessa etapa podem ser mantidas e aprimoradas em outras fases do desenvolvimento, atuando assim, como fator de proteção que contribui para desfechos posteriores mais positivos. Esse efeito foi demonstrado no estudo longitudinal de Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, e Zimbardo (2000). Nesse estudo, encontrou-se que a alta frequência de comportamentos prossociais (relacionado a classes de habilidades sociais) na infância foi preditora, cinco anos depois, de um bom desempenho escolar e interações sociais positivas (como preferência social por dividir, consolar e ajudar os colegas).

As habilidades sociais são consideradas fatores de proteção para comportamentos-problema. Del Prette e Del Prette (2005a) e Gresham (2009) apresentam as habilidades sociais como concorrentes a comportamentos-problema, o que permite defender que, quanto antes forem desenvolvidos programas de habilidades

sociais, maiores as chances de se atenuar ou prevenir comportamentos-problema. Isso é especialmente importante quando se considera a estabilidade dos comportamentos-problema, particularmente os externalizantes, ao longo do tempo (Gresham, Lane, MacMillan, & Bocian, 1999; Loeber, 1991; Reid, Webster-Stratton, & Hammond, 2003) e internalizantes (Bayer, Sanson, & Hemphill, 2006). Essa estabilidade ocorre possivelmente em função do efeito cumulativo de dificuldades comportamentais diante de novas contingências, levando a repertórios sociais cada vez mais empobrecidos.

A preocupação com a prevenção de comportamentos-problema, por meio da promoção de habilidades sociais, desde infância inicial, etapa compreendida nesse estudo até seis anos, é uma prática muito presente em diferentes países. Nos Estados Unidos, são muitos os programas disponíveis, tais como: *Second Step* (Committee for children, 1992); *Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum* (PATHS; Domitrovich, Cortes & Greenberg 2007), *Social Skills Intervention System* (SSIS, Elliott & Gresham, 2008), *I can solve problems* (Shure, 2006), *Incredible Years* (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Na Espanha, tem-se o *Programa Aprender a Convivir* (Fernández, Justicia, Alba & Justicia, 2012) e o Programa de Assertividade e Habilidades Sociais (Monjas, 2007). Na Alemanha, pode ser citada a adaptação do programa *I can solve problems* (Lösel, Beelmann, Stemmler, & Jaursch, 2006) e em Luxemburgo tem-se o *Projet Prima!r*, (Petermann & Natzke, 2008). Todos os programas de intervenção citados foram avaliados por meio de delineamentos de grupos controle e experimental e os resultados foram muito favoráveis, verificando-se melhora nas habilidades sociais e redução de comportamentos-problemas. Estudos de metanálises que incluíram população pré-escolar (Beelman & Losel, 2006; January, Casey & Paulson, 2011) mostram também a eficácia desses programas preventivos.

No Brasil, os estudos na área de habilidades sociais são escassos inclusive com a população pré-escolar, tendo se iniciado somente na última década. Em revisão assistemática nas bases de dados, entre 2000 a 2012, observou-se que os estudos disponíveis com crianças de dois a seis anos envolveram: validação de instrumentos de avaliação para essa faixa etária (Bolsoni-Silva, Marturano, & Loureiro, 2011; Dias, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2011); análises comparativas entre relatos de pais e professores sobre comportamentos sociais de pré-escolares (Bolsoni-Silva, Marturano, & Manfrinato, 2005; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Dias, Gil, & Del Prette, 2013); caracterização e/ou intervenção em habilidades sociais educativas de pais de crianças com comportamentos-problema e variáveis relacionadas (Bolsoni-Silva, Silveira, & Marturano, 2008; Bolsoni-Silva & Marturano, 2006; 2007; 2008; 2010; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Villas Boas & Bolsoni-Silva, 2010); estudo descritivo sobre agressividade e empatia (Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005) e elaboração de materiais e recursos lúdicos para promoção de habilidades sociais (Silva, Del Prette & Del Prette, 2013; Comodo, Del Prette, Del Prette, & Manolio, 2011). Programas que se dedicaram à promoção de habilidades sociais para pré-escolares são ainda mais escassos, tendo sido encontrado apenas três estudos brasileiros: Löhr, 2003; Salvo, Mazzarotto e Löhr, 2005; Valle e Garnica, 2009.

O papel da automonitoria no desenvolvimento das habilidades sociais e da competência social

Nos programas de prevenção para crianças até seis anos, observa-se que, tanto no Brasil como em outros países, o foco é preponderantemente sobre as habilidades sociais. No entanto, para se desenvolver habilidades sociais, uma habilidade tida como pré-requisito é a automonitoria. Trata-se de uma habilidade que envolve comportamentos de observar, descrever, interpretar e regular os próprios pensamentos,

sentimentos e outros comportamentos em situações sociais, sob controle das contingências presentes, seja discriminando estímulos sociais da situação, seja prevendo as consequências para as respostas possíveis (Del Prette & Del Prette, 2001; 2010).

Conforme Del Prette e Del Prette (2001), a automonitoria é considerada a base para a competência social e, portanto, está associada a acesso a consequências reforçadoras ao indivíduo (melhora da autoestima, autoconfiança, reconhecimento das próprias emoções) e a melhora da sua relação com o ambiente social (análise e compreensão mais acurada dos relacionamentos, auxílio aos outros na solução de problemas interpessoais). Enquanto base para todas as demais habilidades sociais e para a competência social, a automonitoria deveria ser foco privilegiado de intervenções que tenham como alvo a melhoria das habilidades sociais e na competência social. Ainda que não explicitamente referindo-se a esta habilidade, a proposta do método vivencial de Del Prette e Del Prette (2010) associada a tarefas de casa, com objetivos ampliados (Del Prette & Del Prette, 2005) tem estabelecido condições para a aprendizagem de importantes componentes da automonitoria, como a auto-observação, a discriminação, a descrição acurada de comportamentos e a análise de contingências. A automonitoria envolve uma série de processos comportamentais complexos mais facilmente identificáveis em adultos (via relato). No entanto, conforme Dias, Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (n.d.), já na infância alguns indicadores mais simples poderiam ser observados e incluídos no planejamento de intervenções, tais como: autodescrição de comportamentos sociais, descrição e escolha de consequência. Considerando esses indicadores, intervenções direcionadas à promoção de automonitoria poderiam focalizar tais comportamentos, de modo a produzir impacto positivo nas habilidades sociais e competência social, além de possível atenuação ou prevenção de comportamentos-problema, implicando em benefícios para o desenvolvimento da criança. O

desenvolvimento pode ser compreendido como mudanças na forma de o indivíduo interagir com o ambiente que, ao longo da vida do indivíduo, potencializam novas relações e impactam sobre a continuidade das aprendizagens e adaptações indivíduo com seu meio.

Uma questão a ser formulada refere-se aos procedimentos que poderiam ser adotados com crianças, para desenvolver comportamentos de automonitoria, uma vez que não se dispõe de estudos na literatura que tenham focalizado especificamente às classes de comportamento associadas ao desenvolvimento da competência social. Uma possível estratégia para a promoção de automonitoria, proposta no presente estudo, remete à forma como o autoconhecimento é concebido sob a perspectiva da Análise do Comportamento, uma vez que esse é considerado um componente fundamental para automonitoria (Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette & Del Prette, 2010; Dias et al., n.d.).

Estratégias e recursos para a promoção de automonitoria

Skinner (1980) afirma que a comunidade verbal contribui para o autoconhecimento do indivíduo ao ensiná-lo a descrever seu comportamento passado, presente e aquele que será provavelmente emitido no futuro, bem como a identificar as variáveis das quais os comportamentos são função. Entretanto, o autor adverte que essa descrição não funciona como regra, mas que os indivíduos podem passar a adotá-la para ordenar seu próprio comportamento (como uma forma de autocontrole), tomar decisões, estabelecer propósitos e, então, construir autorregras, uma habilidade também relevante para a automonitoria. Desse modo, a aprendizagem de descrição de contingências poderia ser tomada como um dos aspectos importantes para a promoção do autoconhecimento e, conseqüentemente, da automonitoria.

Em relação às regras, Skinner (1980) destaca que elas podem ser úteis em ambientes em que as conseqüências reforçadoras são raras e, portanto, pouco favoráveis

à aprendizagem por meio de comportamentos modelados pelas contingências. Esse pode ser o caso de um ambiente familiar em que são estabelecidas práticas parentais inadequadas, que estão geralmente associadas a comportamentos-problema (Alvarenga & Piccinini, 2001; 2007; Bolsoni-Silva & Marturano, 2006; Gomide, 2003; Marturano, Toller, & Elias, 2005; Patterson, Reid, & Dishion, 2002). Contextos familiares com práticas inadequadas podem estabelecer muito poucas contingências sociais que modelariam desempenhos socialmente competentes, especialmente se caracterizados por práticas inconsistentes e regras ambíguas, que dificultariam ainda mais o processo de aprendizagem. Com relação às regras ambíguas, Matos (1991) afirma que, se as contingências são facilmente discriminadas, o indivíduo pode passar a agir sob controle delas; porém, se as contingências são complexas e o desempenho requerido é complexo, há dois possíveis resultados: (1) o indivíduo apresentar um desempenho errático e variável, podendo ficar sob controle da contingência em vigor, ou (2) o indivíduo formular autorregras a partir de suas experiências passadas em situações similares. Nesse sentido, crianças com indicadores de comportamentos problemáticos poderiam ser beneficiadas se expostas a contingências programadas para aprenderem, por meio de modelos e descrições funcionais (em forma de instruções), desempenhos socialmente competentes, cuja complexidade é amplamente reconhecida.

As regras, de acordo com Skinner (1991), “auxiliam os membros de um grupo a se comportarem de forma mais provável de ser aceita ou, ao menos, não censurada, e ajudam o grupo a aceitar ou censurar consistentemente” (p. 61). Skinner (1980) define regras⁵ como estímulos discriminativos verbais que especificam contingências e que são parte de um conjunto de contingências de reforçamento. Dessa forma, o autor afirma

⁵ Outras funções para as regras vêm sendo sugeridas pela literatura da Análise do Comportamento mais recente. Para maior detalhamento ver, por exemplo, Albuquerque (2001) e Paracampo e Albuquerque (2005).

que as regras podem especificar o comportamento a ser emitido em relação a sua forma, frequência e duração, bem como as condições sob as quais ele deve ser emitido e suas prováveis consequências.

Na temática das regras e instruções, o estudo clássico de Ayllon e Azrin (1964) buscou verificar o efeito das instruções e do reforçamento no aumento da frequência do comportamento de usar talheres nas refeições de pacientes psiquiátricos institucionalizados. Os resultados indicaram que o uso de reforço ou de instruções favoreceu o aumento da frequência do comportamento-alvo, porém esse aumento se manteve somente na condição que combinou ambos os procedimentos. Os autores concluíram que o reforçamento pode ser relevante para a manutenção do comportamento, enquanto as instruções são importantes para a aquisição.

No Brasil, vários estudos vêm sendo conduzidos na abordagem analítico-comportamental sobre controle instrucional (e.g., Albuquerque, Souza, Matos, & Paracampo, 2003; Almeida, 2009; Cortez & Reis, 2008; Paracampo & Albuquerque, 2005; Paracampo, Albuquerque, Carvalló & Torres, 2009; Santos, Paracampo & Albuquerque, 2004; Paracampo, Souza, Matos & Albuquerque, 2001; Simonassi, Oliveira & Gosch, 1997). Almeida (2009) investigou se o comportamento de crianças em idade escolar seria funcionalmente dependente das contingências descritas em histórias por elas lidas. As crianças participaram de três condições: (1) leitura de uma história sem especificação de consequência aversiva para o comportamento-alvo (pegar doces), seguida de leitura com especificação; (2) leitura das mesmas histórias em ordem inversa e, (3) leitura de duas histórias com a temática festa, mas sem descrição do comportamento-alvo e de suas possíveis consequências. Após as leituras, as crianças permaneciam em uma sala onde ficavam sozinhas com docinhos disponíveis. As crianças não comeram doces em nenhuma das condições, mas após a história que não

previa consequências aversivas, elas apresentavam maior frequência de comportamentos dirigidos aos doces. Isso é consistente com a descrição de contingências como tendo um efeito instrucional sobre o comportamento de crianças.

Entre os estudos de Paracampo e colaboradores, cabe destacar o de Paracampo et al. (2009) que também avaliou os efeitos de regras apresentadas em histórias infantis sobre o comportamento infantil, porém o comportamento-alvo era doar bombons. No estudo 1, para o grupo experimental era apresentada uma história sobre compartilhar brinquedos e suas consequências reforçadoras (como ter mais amigos) e, para o grupo controle, era lida uma história sobre cuidar das próprias coisas e ajudar as pessoas. No estudo 2, o tipo de histórias contadas foi alterado: para o grupo experimental, a história era sobre o comportamento específico de doar doces e para o grupo controle, a história era sobre a fauna e flora brasileiras, sem nenhuma relação com a resposta de doar. De acordo com os autores, os resultados do estudo indicaram que as histórias tiveram efeitos sobre o comportamento de doar das crianças, de modo que as crianças que participaram do grupo experimental doaram mais doces que as crianças do controle.

Esses estudos apresentam dados sobre os efeitos das instruções (em forma de descrições de contingências) sobre os comportamentos de crianças pequenas, no entanto, nenhum dos estudos focalizou especificamente as habilidades sociais ou seus requisitos, ainda que o de Paracampo et al. (2009) tenha avaliado somente um comportamento social específico (doar bombons). Novos estudos poderiam ser planejados para avaliar uma maior variedade de situações e de comportamentos sociais. Adicionalmente, os estudos apresentaram instruções, ou seja, descrição de contingências, mas não utilizaram procedimentos com o objetivo de promover análise de contingências com as crianças.

Além da produção de textos escritos pelas crianças, outra estratégia para apresentação de descrição de contingências são os recursos multimídia, que vem sendo produzidos e pedagogicamente explorados nos últimos anos, especialmente para a promoção de habilidades sociais (e.g., Comodo, Del Prette, Del Prette, & Manolio, 2011; Del Prette & Del Prette, 2005b; Parson, 2006; Parsons & Mitchel, 2006) ou de figuras impressas (e.g., Silva, Del Prette, & Del Prette, 2013). No contexto brasileiro, o Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette) foi incluído no Sistema Multimídia dos autores, visando à promoção de habilidades sociais. Trata-se de um recurso que pode atender à demanda de apresentação de situações que especifiquem os termos de uma contingência social. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005b), o RMHSC-Del-Prette pode ser utilizado na promoção de habilidades sociais de crianças, com objetivos que apresentam relação estreita com automonitoria, tais como: favorecer identificação de alternativas a comportamentos não habilidosos (que não são aprovados pela cultura), estimular outras habilidades requisitos para um desempenho socialmente competente (como observar e descrever comportamentos; estabelecer relações entre comportamento e consequências), identificar formas mais adequadas de responder em diferentes situações interativas e treinar a emissão de comportamentos encobertos que favoreçam o desempenho socialmente competente (como pensar em alternativas antes de escolher e emitir uma dada resposta, prever consequência e fazer leitura do ambiente social).

Um estudo conduzido por Lopes, Del Prette e Del Prette (2013), com escolares que apresentavam dificuldades de aprendizagem, testou o uso do RMHSC-Del-Prette, associado a estratégias cognitivo-comportamentais para a promoção de habilidades sociais, tais como: *role-play*, exposição verbal, atividades em grupo e tarefas de casa. A intervenção, com 22 sessões, realizada em grupo, apontou para resultados favoráveis na

promoção de habilidades sociais. Contudo, não foi avaliado o impacto da intervenção especificamente sobre a automonitoria, que é provável, considerando as condições de intervenção adotadas no programa. Baseando-se no RMHSC-Del-Prette, considerou-se a possibilidade de novos recursos com vinhetas que, além de ilustrar antecedentes e respostas, poderiam incluir os consequentes das respostas, ampliando a descrição de contingências sociais por parte das crianças, o que pode auxiliá-las a regular seus próprios comportamentos (Alvarenga, 2006), contribuindo assim para a promoção do autoconhecimento e da automonitoria.

Com base nessas considerações, foi desenvolvido o Recurso de Ilustração de Automonitoria (RIAM) por Dias (Capítulo II), direcionado a crianças entre quatro e seis anos. À semelhança do RMHSC-Del-Prette, o RIAM apresenta 12 conjuntos compostos por situação antecedente e três alternativas de respostas sociais, porém acrescenta a consequência provável para cada alternativa. Nesse sentido, o RIAM, em sua versão para intervenção (RIAM-I) pode ser explorado para estimular a análise de contingências, uma vez que apresenta todos os elementos da tríplice contingência. Ao ser adotada com potencial função instrucional na intervenção, a análise de contingências sociais das situações do RIAM-I poderia impactar no comportamento futuro de crianças, testável em situações estruturadas como exercícios dos componentes comportamentais da automonitoria (identificar a demanda, escolher a resposta apropriada, regular os eventos encobertos, emitir a resposta social).

As situações estruturadas constituem outro recurso que vem sendo explorado, com diferentes objetivos, no campo das habilidades sociais (Dias, 2010; Ferreira, Del Prette, & Lopes, 2009; Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005). As situações estruturadas consistem em arranjos de condições ambientais que são programadas para funcionarem como demandas para um

desempenho social, sendo o termo demanda compreendido “*como a ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um específico desempenho social em relação a uma ou mais pessoa*” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 46). A observação direta em situações estruturadas tem sido adotada como demanda para a avaliação de habilidades sociais (Ferreira et al., 2009; Garcia-Serpa, Del Prette, & Del Prette, 2006; Pavarino, Del Prette, & Del Prette, 2005). Esse recurso poderia ser também utilizado como recurso de intervenção. O trabalho de Dias (2010) demonstrou a potencialidade desse recurso para evocar respostas sociais esperadas, ainda que em proficiência baixa, em crianças avaliadas por seus pais e professores como tendo repertório empobrecido de habilidades sociais e indicadores de comportamentos-problema.

A automonitoria é uma habilidade considerada pré-requisito de outras habilidades sociais e base da competência social. Portanto, essa habilidade pode estar comprometida em casos de déficits em habilidades sociais e presença de comportamentos-problema, cuja superação pode requerer intervenções voltadas para esses tipos de comportamentos. Uma possível alternativa para a aquisição da automonitoria poderia ser explorada a partir da aplicação do RIAM-I, visando estimular a descrição e análise de contingências sociais com possível função instrucional para comportamentos futuros. Adicionalmente, considerando a importância de associar a análise de contingências à exposição direta a contingências, uma estratégia é o uso de situações interativas estruturadas, com demandas para a emissão de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005; 2010; 2011), como exercício de automonitoria (análise da situação social, das possíveis respostas e prováveis consequências associadas, opção por um desempenho social, regulação de pensamentos e sentimentos, emissão da resposta escolhida). A efetividade da combinação desses recursos e estratégias constitui uma questão a ser investigada.

Portanto, o presente estudo teve por objetivo analisar os efeitos de uma intervenção planejada para promover componentes de automonitoria envolvendo descrição e análise de contingências seguida pela exposição direta a contingências sociais de situações estruturadas de interação social. Foi verificado o impacto da intervenção sobre indicadores de habilidades sociais e de comportamentos-problema, junto a crianças pré-escolares com dificuldades na identificação e descrição de contingências sociais.

MÉTODO

A condução deste estudo orientou-se pelas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CEP/ UFSCar processo no. 225/2010 – Anexo D). O estudo foi conduzido em uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. A aplicação do PKBS-BR e as sessões de avaliação e intervenção de automonitoria ocorreram nas escolas municipais de Educação Infantil das crianças.

Delineamento

O presente estudo foi conduzido sob um delineamento quase experimental de grupo, com grupo de comparação equivalente. A variável independente foi o Programa de Promoção de Automonitoria (PPA) e a variável dependente foi o repertório social (comportamentos-problema, habilidades sociais, competência social) e indicadores de automonitoria, avaliados sob diferentes formas e em vários momentos. As medidas adotadas em cada etapa são descritas na Figura 1 a seguir.

Medida pré-teste	Intervenção – PPA	Medida pós-teste	Follow-up
PKBS-BR: avaliação de habilidades sociais (HS) e comportamentos-problema (CP)	RIAM-I (formato impresso): descrição e análise contingências	PKBS-BR: avaliação de HS e CP	PKBS-BR: avaliação de HS e CP
RIAM-A (informatizado): avaliação de automonitoria	E Situações estruturadas para exercício de comportamentos de automonitoria	RIAM-A (formato informatizado): avaliação de automonitoria	RIAM-A (formato informatizado): avaliação de automonitoria
Situações estruturadas: avaliação de desempenho social		Situações estruturadas: avaliação de desempenho social	Situações estruturadas: avaliação de desempenho social

Figura 1. Descrição dos indicadores e instrumentos de avaliação para cada etapa.

A avaliação realizada com o Grupo de Intervenção (GI) foi a mesma efetuada com o Grupo de Comparação (GC), porém somente o primeiro recebeu a intervenção. A decisão por formar um GC foi tomada com base nas recomendações de Cozby (2003) para delineamentos de pré e pós-teste. Dessa forma, favoreceu-se o controle dos: (1) efeitos de aprendizagem das respostas devido a reaplicações dos instrumentos e (2) efeitos de maturação e história.

Participantes

Participaram desse estudo 17 crianças, nove crianças do GI e oito do GC, selecionadas a partir de uma amostra de 53 por apresentarem dificuldade nas tarefas de automonitoria, avaliadas por meio do Recurso Ilustrativo de Automonitoria para intervenção (RIAM-I). O critério para seleção das crianças para o GI foi estar entre os 20% com os mais baixos escores em tarefas de descrever contingências e relacionar respostas às suas consequências prováveis. Inicialmente, foram selecionadas 12 crianças, contudo três delas foram excluídas da amostra, por razões de (1): não localização da criança em endereço e telefone disponibilizado pela escola, no momento

da intervenção; (2) dificuldade de deslocamento da zona rural para urbana onde a intervenção estava sendo realizada e (3) recusa de uma criança em participar do estudo. No caso do GC, foram selecionadas crianças que também apresentaram escores baixos no indicador de automonitoria de escolha de consequências (entre 20% a 40% mais baixos da amostra). A caracterização das crianças encontra-se na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1.

Caracterização dos participantes GI e do GC quanto ao de sexo, idade, classificação de repertório social e número de sessões de intervenção.

Grupo	Nome Fictício	Sexo	Idade	Classificação de repertório social	Número de sessões
GI	Joca	M	7a 1m	Internalizante	10
	Rick	M	6a 5m	Internalizante	6
	Ari	M	5a 9m	Internalizante	6
	Raissa	F	5a 11m	Internalizante	6
	Luara	F	6a 7m	Internalizante	5
	Rai	M	6a 11m	Internalizante	5
	Gael	M	6a 5m	Misto	9
	Alex	M	6a 3m	Misto	11
	Brian	M	5a 8m	Externalizante	5
	Tati	F	6 a 6m	Internalizante	-
GC	Gigi	F	7 ^a	Internalizante	-
	Guto	M	5a 11m	Internalizante	-
	Caio	M	5a 7m	Internalizante	-
	Caique	M	5a 8m	Externalizante	-
	Teo	M	6 ^a	Externalizante	-
	Max	M	7a 1m	Misto	-
	Hugo	M	5a 11m	HS	-

No que se refere à distribuição dos grupos pode-se observar uma relativa equivalência entre os grupos quanto às variáveis: sexo (duas meninas em cada grupo), idade (crianças distribuídas nas três idades: cinco, seis e sete anos) e repertório social (ambos preponderantemente internalizantes).

Além das crianças do GI e do GC, participaram cinco crianças (quatro meninas e um menino) como colaboradoras. Essas crianças foram treinadas previamente pela pesquisadora, por meio de instruções e simulações de desempenhos de comportamentos a serem apresentados nas situações estruturadas. Essas crianças-colaboradoras atuavam, conforme previamente combinado e treinado com a pesquisadora, das situações estruturadas como interlocutoras das interações sem deixar a criança avaliada perceber que estavam encenando. As crianças-colaboradoras foram selecionadas com base nos seguintes critérios: (1) facilidade no atendimento de instruções fornecidas e por serem sociáveis; (2) aceite em participar por parte da criança e consentimento dos responsáveis e (3) disponibilidade de horário.

Equipamentos/instrumentos e materiais

Para registro e armazenamento das filmagens das crianças nas situações estruturadas foi utilizada uma câmera filmadora. Além disso, foram utilizados microcomputador e programas estatísticos *SPSS* versão 17.0 e *Instat3*, bem como os demais instrumentos e materiais descritos a seguir.

Escala de Comportamento Social para Pré-Escolares (PKBS-BR)

Produzido originalmente nos EUA (*School Social Behavior Scales-2*, Merrell, 2002) e traduzido para o contexto brasileiro, o PKBS-BR é um inventário de relato, apresentado em uma mesma versão para pais e professores, contendo 34 itens de habilidades sociais e 42 de comportamentos-problema. Os itens são avaliados em uma escala tipo *Likert* de frequência que varia de zero (nunca) a três (frequentemente). No Brasil, o estudo de validação preliminar (Dias, Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2011) evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna da escala total de habilidades sociais ($\alpha=0,92$) e de comportamentos-problema ($\alpha=0,95$). Além disso, as propriedades foram satisfatórias para os fatores da estrutura de

habilidades sociais: obediência/civilidade ($\alpha=0,89$), sociabilidade com pares ($\alpha=0,86$) empatia/assertividade ($\alpha=0,79$) e para os fatores de comportamentos-problema: externalizantes ($\alpha=0,95$) e internalizantes ($\alpha=0,88$). Essa escala foi adotada na presente pesquisa para avaliação do impacto da intervenção nas habilidades sociais e nos comportamentos-problema das crianças, aplicada nas etapas pré, pós-teste e *follow-up*, junto aos pais e professores.

Recurso Ilustrativo de Autonitoria (RIAM-I)

Recurso em formato informatizado e impresso, desenvolvido para esse estudo, composto por 12 conjuntos de desenhos coloridos representando interações de crianças com outras crianças ou adultos, envolvendo habilidades de cooperação e empatia, assertividade, fazer amizades e acadêmicas. À semelhança do Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (RMHSC-Del-Prette, 2005b), para cada um dos 12 conjuntos de desenhos, são apresentadas; três alternativas de respostas, esperadas para crianças dessa faixa etária: uma habilidosa, e dois tipos de não habilidosas: (a) uma agressiva, que expressa abertamente agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo; (b) uma passiva, que demonstra retraimento, esquiva ou fuga, em vez de lidar com a situação. Adicionalmente, para cada alternativa de resposta são ainda apresentados três tipos de consequências: uma para a habilidosa, ilustrando a consecução dos objetivos e manutenção ou melhoria de relação; outra para a não habilidosa passiva, ilustrando a não consecução dos objetivos da interação e para não habilidosa agressiva, indicando a não consecução dos objetivos da interação e/ou acompanhada de sanções e comprometimento para a qualidade da relação social.

Esse recurso em seu formato informatizado, nomeado de Recurso Ilustrativo de Autonitoria para Avaliação (RIAM-A) foi utilizado para avaliar a autonitoria dos participantes, considerando os indicadores de: autodescrição, descrição e escolha da

consequência. Uma análise preliminar com amostra de 53 crianças avaliadas pelo RIAM-A evidenciou propriedades psicométricas satisfatórias quanto à consistência interna dos indicadores de autodescrição ($\alpha=0,72$), escolha de consequências ($\alpha=0,75$) e descrição de consequência ($\alpha=0,90$).

No caso do RIAM-A, além do software, o recurso dispõe de: Guia de Aplicação (com especificação dos procedimentos padronizados para aplicação do recurso – Anexo B); Manual de Correção das Respostas do RIAM-A (descrição de procedimentos e critérios para pontuação das respostas nos indicadores *Autodescrição* e *Descrição de Consequências* – Anexo C); Protocolo de Registro das Respostas das Crianças (formulários para o registro das respostas das crianças – Anexo A).

No presente estudo, esse recurso também foi adotado como estratégia de intervenção. Para isso, ele foi utilizado na fase de análise de contingências das sessões de intervenção em formato impresso (RIAM-I), que consiste em um conjunto de cartões plastificados no formato retangular e em material resistente para favorecer o manuseio das crianças. Para apresentação e manipulação lúdica do RIAM-I, aparatos confeccionados em material E.V.A. foram adotados para representar cenários (como um palco de teatro com caminhos a percorrer, rolo de filme de cinema e uma ponte). Em cada aparato, havia espaços destinados à colocação dos cartões impressos do RIAM-I.

Roteiro de situações estruturadas

Para nortear e padronizar os procedimentos a serem adotados pelos interlocutores (pesquisadora, auxiliar de pesquisa e crianças auxiliares da pesquisadora) durante a condução das situações estruturadas, foram elaborados roteiros que especificavam os comportamentos a serem emitidos pelo interlocutor em cada situação de interação com a criança avaliada, bem como os materiais necessários. Esses roteiros foram desenvolvidos para a avaliação de pré-teste para a fase de desempenho e para a

avaliação de pós-teste (Anexo J). Tal roteiro foi avaliado por juízes com experiência na área de Habilidades Sociais, que avaliavam se as situações estruturadas estavam de fato avaliando o comportamento esperado.

Roteiro para sessões experimentais

Para favorecer padronização dos procedimentos adotados pela pesquisadora durante as sessões, na fase de análise de contingências, em que era contada cada situação, com cada tipo de resposta e suas possíveis consequências, foi elaborado um roteiro que especificava as perguntas e falas que a pesquisadora deveria apresentar durante sua interação com a criança (Anexo K).

Protocolo de Registro de Observação do Comportamento Social Infantil

Trata-se de folha de registro contendo tabelas cujas linhas especificam os itens avaliados (ocorrência da habilidade social, emissão de outras habilidades sociais, olhar, expressão facial, gestos e posturas, tom de voz e latência) e cada coluna corresponde a cada uma das 12 habilidades avaliadas (Anexo I). Em cada célula estão contidas as opções de pontuação para cada item avaliado, cabendo ao avaliador registrar, circulando a pontuação que julgar pertinente. Esse protocolo foi elaborado visando facilitar e organizar o registro pelos juízes dos dados de filmagens obtidos durante as situações estruturadas.

Sistema de Definição para Ocorrência de Desempenho Social

Trata-se de um conjunto de definições de comportamentos que deveriam nortear a análise do desempenho social das crianças nas situações estruturadas registrados em vídeo (Anexo L). Para cada uma das 12 habilidades sociais avaliadas nas situações estruturadas foram definidas a ocorrência e não ocorrência de comportamentos, e ainda, a função e topografia que caracterizavam o atendimento ou não atendimento à demanda estabelecida para a situação.

Esse sistema é uma adaptação do Sistema de Categorias para Avaliação de Desempenho Social Infantil, desenvolvido por Dias (2010), que envolvia a definição de cinco classes de habilidades sociais. Ao final da fase do treino dos juízes para a análise das filmagens, algumas definições desse sistema foram reformuladas, buscando garantir maior clareza e compreensão.

Sistema de Definição de Outros Componentes do Desempenho Social

Trata-se de um conjunto de definições de outros componentes do desempenho social que deveriam ser também foco de análise dos juízes, dada sua importância para classificar um comportamento social como competente ou não socialmente (Anexo M). Os componentes, definidos operacionalmente em termos de ocorrência e não ocorrência, foram: emissão de outras habilidades sociais, olhar e contato visual, latência de respostas, gestos, expressão facial. Após a fase do treino dos juízes para a análise das filmagens, algumas definições desse sistema foram reformuladas com o objetivo de torná-las mais claras e/ou completas.

Materiais para intervenção

Foram utilizados materiais lúdicos necessários e pertinentes à composição das situações estruturadas entre os quais: baú, cadeado, chaves, canetinhas coloridas, lápis de cor, folhas sulfite, brindes diversos, carimbos, jogos (Tapa Certo, jogo da memória, dominó), peças de encaixe e jogo de boliche. Além disso, foram empregados bonecos confeccionados na versão feminina e masculina considerados super-heróis e tinham o nome de Superlegal.

Procedimento de coleta de dados

O estudo foi conduzido em uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo nas escolas de educação infantil em salas de aulas disponibilizadas pela direção,

durante o recesso escolar. A pesquisa intervenção foi realizada conforme etapas descritas a seguir.

Etapa 1 – Medidas pré-teste

Aplicação do PKBS-BR junto aos informantes para avaliação do repertório social das crianças

Após consentimento das professoras (Anexo E), das mães para sua participação (Anexo F) e de suas crianças (Anexo G e O), foi aplicado o PKBS-BR junto às mães e professoras para medida de pré-teste do repertório social das crianças quanto às habilidades sociais e aos comportamentos-problema. Os objetivos do estudo e a forma de participação foram apresentados às mães e professoras, mencionando que não havia respostas certas ou erradas e que todos os itens deveriam ser respondidos.

Na aplicação com as mães, aquelas que relataram ou sinalizaram algum tipo de dificuldade na compreensão ou preenchimento dos itens, a pesquisadora leu os itens e/ou preencheu no formulário as resposta. Cada professora respondeu ao instrumento referente a um de seus alunos, na presença da pesquisadora, a qual ofereceu instruções padronizadas e esclareceu dúvidas a respeito dos itens e do preenchimento, assim como procedeu na aplicação às mães. Foram disponibilizados às professoras os demais questionários que elas deveriam preencher no caso de terem mais alunos, com período de 20 dias para devolvê-los preenchidos.

Aplicação do RIAM-A com as crianças para avaliação de automonitoria

Após contato e autorização das diretoras das escolas para realização da pesquisa, as professoras de crianças entre cinco e seis anos foram convidadas a participar, mediante assinatura do Termo de consentimento livre-esclarecido (TCLE-professor; Anexo E). Com o consentimento, cada professora preencheu a Ficha de indicação da

criança, no espaço correspondente, os nomes dos seus alunos que mais apresentavam os comportamentos descritos na ficha.

A partir desse levantamento das crianças com as características de interesse do estudo, foi feito contato com pais delas, em momentos de entrada e saída das crianças na escola ou via telefone. Os pais que consentiram participar assinaram ao TCLE-pais (Anexo F) e responderam individualmente ao PKBS-BR nas próprias instituições frequentadas pelos seus filhos, Durante a aplicação, na presença da pesquisadora, era esclarecido que não existiam respostas certas ou erradas e a necessidade de se responder todos os itens. Em casos em que se observou algum nível de dificuldade na compreensão dos itens ou na forma de preencher o instrumento por parte dos pais, a pesquisadora leu os itens e preencheu no formulário as respostas dadas pelos pais. Em momentos em que os pais solicitaram esclarecimento de algum item, os exemplos para melhor compreensão do item foram sempre os mesmos para todos.

Para a aplicação do PKBS com as professoras, durante o preenchimento do primeiro instrumento, a pesquisadora esteve presente para oferecimento de instruções padronizadas e esclarecimento de dúvidas sobre a compreensão dos itens e forma de preenchimento, tal como na aplicação com os pais. No caso de terem mais alunos a serem avaliados, as professoras receberam os demais instrumentos e foi solicitado que elas preenchessem-nos e depois devolvessem à pesquisadora, em um prazo de 20 dias..

Após autorização dos pais para participação das crianças selecionadas (TCLE-criança, Anexo G), foi realizado um processo de adaptação das crianças com a pesquisadora, que interagiu livremente com as crianças durante o recreio e atividades extra sala.

Depois desse período de adaptação, cada criança selecionada, com base na avaliação do PKBS-BR, participou, individualmente, em média de três a quatro sessões

de avaliação de automonitoria empregando-se o RIAM-A, em seu formato informatizado. A aplicação do recurso de avaliação seguiu os procedimentos de aplicação sugeridos por Dias (Capítulo II), de modo que cada sessão teve duração de aproximadamente 30 minutos. Na primeira sessão, além do treino, foi explicado para a criança que toda vez que ela terminasse um conjunto do RIAM-A (apresentação da situação, respostas e consequências), ela receberia uma ficha que poderia ser trocada, ao final do acúmulo de 12 fichas, por um brinquedo de sua preferência. Nas sessões de avaliação, para cada um dos 12 conjuntos do RIAM-A, eram avaliados os indicadores de automonitoria, na seguinte ordem: *Autodescrição* (relato aberto sobre o que costuma fazer diante da situação), *Escolha de resposta social* (seleção de uma opção de resposta que costuma apresentar, entre três disponíveis: habilidosa, agressiva e passiva), *Descrição da consequência* (relato aberto sobre o que acontece depois que se apresenta cada uma das respostas) e *Escolha de consequência* (seleção de uma opção de consequências para dada resposta, entre três disponíveis: uma para resposta habilidosa, uma para agressiva e outra para passiva).

Todas as respostas fornecidas pelas crianças foram registradas pela pesquisadora no *Protocolo de Registro das Respostas das Crianças*. Além de realizar os registros, a aplicadora interagiu de forma padronizada com cada criança, conforme o *Guia para aplicação do RIAM-A*, não sendo fornecido nenhum tipo de *feedback* ao desempenho das crianças nas tarefas. Durante as sessões, sempre era considerado o nível de envolvimento e atenção da criança com a atividade.

Avaliação de desempenho social das crianças em situações

A sessão de pré-teste teve duração média de 30 minutos, sendo que cada criança foi exposta a 12 situações estruturadas com demandas para os 12 comportamentos das classes de habilidades sociais que foram focalizados no estudo (os mesmos contidos nas

situações do RIAM-A). Durante as situações estruturadas, as crianças interagem com a pesquisadora, auxiliar da pesquisadora e crianças colaboradoras, sendo que os interlocutores comportavam-se de forma padronizada com cada criança, seguindo o Roteiro de Situações Estruturadas.

Etapa 2 – Intervenção com as crianças

Cada sessão de intervenção foi composta por uma fase de treino em análise de contingências e uma fase de desempenho (exposição às contingências sociais). A duração para cada sessão de intervenção foi de, aproximadamente, 30 a 40 minutos. Para o planejamento, foi considerada a recomendação de Del Prette e Del Prette (2005a) de duração máxima de 45 minutos para as sessões de intervenção com pré-escolares. A sequência de habilidades abordadas em cada sessão foi estabelecida conforme o nível de complexidade (do mais fácil para o mais difícil), considerando os escores de acertos nas situações do RIAM-A referentes a cada habilidade. A ordem das sessões foi a mesma para todas as crianças. Cada criança participou apenas das sessões nas quais tinha apresentado escores baixos no indicador de escolha de consequências. O número de sessões variou de criança para criança (conforme apresentado na Figura 1, anteriormente).

A fase de treino em análise de contingências consistia na apresentação, para a criança, de uma situação e as alternativas de respostas sociais (uma habilidosa e duas não habilidosas, agressiva e passiva), com a utilização do RIAM-I em seu formato impresso. Primeiramente, era apresentada a situação, perguntando à criança o que ela faria. Em seguida, era apresentada a possibilidade de uma resposta por vez, deixando sempre a resposta habilidosa por último. Durante a discussão sobre cada alternativa de resposta não habilidosa, a pesquisadora apresentava a consequência social provável, ressaltando os efeitos negativos imediatos e em longo prazo para si e para o outro e os

sentimentos envolvidos. Na discussão da resposta habilidosa, a pesquisadora destacava as consequências positivas tanto para a criança como para o interlocutor da situação, além do grau de dificuldade em agir daquela forma. Durante a interação entre pesquisadora e criança adotando-se o RIAM-I em formato impresso, era adotado o Roteiro de Sessões Experimentais (Anexo E) que especificavam as perguntas a serem abordadas com as crianças.

Para tornar a tarefa mais lúdica e favorecer o engajamento das crianças na contação das histórias, a pesquisadora adotava as seguintes estratégias: uso de aparatos (por exemplo, palco de teatro do qual saíam caminhos a percorrer; rolo de filme de cinema e uma ponte) que representavam cenários que podiam ser manipulados pelas crianças; emprego de estímulos concretos, como figuras de expressão facial para a criança falar sobre os sentimentos da personagem e os dela, as “injeções de coragem e de educação”, respectivamente para o estilo passivo e para o ativo, sendo que a criança aplicava ludicamente a injeção nos cartões que representavam as respostas não habilidosas; uma lixeira na qual a criança simbolicamente jogava no lixo as formas não habilidosas de agir, após a discussão das mesmas; bonecos em versão feminina e masculina (Superlegal) que eram empregados pela pesquisadora durante a discussão das consequências com a criança. Além disso, a pesquisadora buscava regular seus próprios comportamentos durante a interação, como: mudanças na entonação de voz e de expressividade, utilização de perguntas durante a história, dicas verbais sobre para nortear relatos corretos por parte das crianças, durante as análises dos comportamentos das personagens.

Depois de realizada a fase de análise de contingências, no mesmo dia e sequencialmente, a criança era conduzida à outra sala. Nesse local, participava da fase de exposição às contingências que consistia em incluir a criança em situações

estruturadas, com demandas para a emissão do mesmo comportamento social abordado na fase de análise de contingências. Nessa fase, a criança era colocada para interagir com a criança-colaboradora ou com um adulto (pesquisadora ou a auxiliar de pesquisa), que encenava os comportamentos previamente combinados, conforme Roteiro de Situações Estruturadas. Caso a criança do GI não desempenhasse o comportamento esperado, eram oferecidas dicas ou ajudas por parte da pesquisadora no sentido de levá-la a desempenhar o comportamento. A etapa de intervenção terminou quando todas as crianças tinham participado das sessões previstas, que variou de seis a 13 para cada criança, dependendo de suas dificuldades de descrição previamente identificadas, quando da avaliação por meio do RIAM-A.

Etapa 3 – Medidas de pós-teste

Participação das crianças em situações estruturadas

Como teste de desempenho, cada criança participou novamente de uma sessão com duração média de 25 minutos com demandas para aqueles mesmos comportamentos sociais avaliados no pré-teste, porém as situações eram diferentes quanto ao formato e à atividade proposta. Nas situações estruturadas, as crianças avaliadas interagem com interlocutores (pesquisadora, auxiliar da pesquisadora e crianças colaboradoras) que se comportavam, conforme a descrição contida no Roteiro de Situações Estruturadas. As crianças colaboradoras não eram as mesmas que haviam participado da etapa de pré-teste, para se evitar que o contato prévio fosse variável interveniente dos dados obtidos no pós-teste.

Reaplicação do RIAM-A com as crianças para avaliação de automonitoria

Depois da avaliação do pós-teste de desempenho, foi reaplicado o RIAM-A em seu formato informatizado, visando avaliar possíveis mudanças nos indicadores de automonitoria das crianças participantes do estudo. As crianças participaram das sessões

do RIAM-A, seguindo-se os mesmos procedimentos já descritos na etapa de pré-teste. A diferença foi a exclusão da fase de treino e da instrução sobre a entrega das fichas, uma vez que as crianças já sabiam quais as respostas esperadas, como utilizar o recurso e quais as condições para se receber as fichas. Dado o contato prévio com o RIAM-A na etapa de pré-teste e exclusão da fase de treino, essa etapa foi feita em menos sessões e elas foram mais curtas em duração.

Reaplicação do PKBS-BR junto às mães

Após a finalização da coleta de dados com as crianças, as mães foram solicitadas novamente a avaliarem as crianças por meio do PKBS-BR. Foram adotados os mesmos procedimentos da aplicação do instrumento no pré-teste. O PKBS-BR não pôde ser aplicado novamente com os professores por conta do término do ano letivo e, conseqüentemente, finalização de seu contato com as crianças.

Etapa 4 – Medidas de Follow-up

Seis meses depois da avaliação de pós-teste, foi realizada uma avaliação de *follow-up* com as crianças que participaram do estudo, tanto do GI, como do GC. As medidas de *follow-up* foram as mesmas empregadas no pré e pós-teste do estudo, seguindo os mesmos procedimentos descritos nas etapas de pré-teste: avaliação do desempenho social das crianças por meio de uma sessão envolvendo as mesmas situações estruturadas do pré-teste; reaplicação do RIAM-A junto às crianças e, reaplicação do PKBS-BR junto aos seus pais e professores.

Tratamento de dados

Os dados obtidos, por meio PKBS-BR aplicado com pais e professores, foram digitados em uma planilha do programa estatístico SPSS 20.0. Foram computados os escores gerais para cada escala: habilidades sociais e comportamentos-problema.

Em relação às respostas obtidas por meio da aplicação do RIAM-A com as crianças, além da pesquisadora, juízes fizeram as análises (após treino e nível de concordância acima de 80%), adotando-se os procedimentos descritos por Dias, Del Prette e Del Prette (Capítulo II) conforme o *Manual de Correções de Respostas Verbais* do RIAM-A. De modo geral, as respostas abertas (indicadores de *Autodescrição e Descrição de consequências*) foram pontuadas em termos de: (2) = Acerto total; (1) = Acerto parcial e (0) = Erro. Os dados obtidos por meio do indicador de *Escolha de resposta* não foram analisados, por duas razões: (a) não foi encontrada uma forma de análise que representasse o constructo automonitoria, por exemplo, a criança dizer o que faz e depois verificar se ela faz de fato o que diz fazer e (b) resultados produzidos geraram uma grande localização das respostas na opção habilidosa, o que sugere que as crianças podem ter respondido mais sob o controle das normas sociais, em termos do que era socialmente esperado e não sob controle do que faziam na situação. Para o indicador *Escolha de Consequência*, a pontuação das opções selecionadas pelas crianças para cada tipo de resposta foi: 1 para Acerto – quando a escolha da opção de consequência era compatível com a esperada para aquele tipo de resposta (por exemplo, escolha da consequência passiva, quando apresentada a resposta passiva); 0 para Erro – quando a escolha da opção de consequência era incompatível com a esperada para aquele tipo de resposta (por exemplo, escolha da consequência passiva, quando apresentada a resposta habilidosa). Adotando-se os procedimentos descritos, foi possível obter escores para indicador de automonitoria, além de uma pontuação geral que envolveu a somatória dos escores de cada um dos três indicadores analisados.

Os registros de filmagens das situações estruturadas, no pré, pós-teste e *follow-up*, foram analisados pela pesquisadora e por dois juízes externos treinados (Juiz A e Juiz B), com conhecimento prévio da área de Habilidades Sociais e que desconheciam

os objetivos do estudo. A pontuação de competência social que foi considerada para análises desse indicador envolveu a somatória dos escores obtidos em cada uma das 12 habilidades sociais avaliadas pelas situações estruturadas. Todas as filmagens foram avaliadas por pelo menos um juiz externo, além da pesquisadora. Foram adotados critérios de concordância para a análise de filmagens (ANEXO N).

Para todos os indicadores (habilidades sociais, comportamentos-problema, automonitoria e competência social) foram empregadas análises descritivas e inferenciais. Considerando que a distribuição dos dados da amostra não atendeu aos critérios de normalidade, foram utilizados testes estatísticos não paramétricos para verificar possíveis diferenças entre pré-teste, pós-teste e *follow-up* para o mesmo grupo (*Wilcoxon*, para amostras relacionadas) e entre os grupos (*U de Mann-Whitney* para amostras independentes). O nível de significância adotado foi o de $p < 0.05$ e deve-se destacar que, somente na análise por meio do *post hoc de Dunn*, não são apresentados os valores exatos de p porque o pacote estatístico utilizado para esse teste (*Estat*) não fornecia tais valores (apenas se eram significativos ou não).

Além disso, para se avaliar a confiabilidade e significância clínica das mudanças obtidas com a intervenção, foi empregado o Método JT⁶ desenvolvido por Jacobson e Truax (1991, conforme descrito por Del Prette & Del Prette, 2008). Esse método, conforme explicitado por Del Prette e Del Prette (2008) e por Aguiar, Aguiar e Del Prette (2009), envolve comparar escores de pré e pós-intervenção para se avaliar se as diferenças obtidas indicam mudanças confiáveis (ou seja, se oscilações positivas ou negativas constituem erro de medida ou são robustas o suficiente para caracterizar confiavelmente uma mudança) e se representam mudanças clinicamente relevantes (ou seja, se a condição final do avaliado, em comparação a grupos clínicos e não clínicos de

⁶ A análise dos dados por esse método foi feita com a contribuição de Prof. Dra. Miriam Bratfish Villa, a quem agradecemos.

referência, permite afirmar que a mudança foi clinicamente significativa). O Método JT foi utilizado para as análises dos dados obtidos com o PKBS-BR nas etapas de pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

RESULTADOS

Os resultados obtidos foram organizados em três conjuntos, com base nos dados obtidos no pré e pós-teste e *follow-up*, com comparações intragrupos e entre grupo para: (1) indicadores de automonitoria, considerando o desempenho das crianças nas tarefas do RIAM-A; (2) os indicadores de habilidade sociais e comportamentos-problema das crianças obtidos pelo PKBS-BR, de acordo com a avaliação das mães e professoras; (3) o indicador de competência social das crianças, por meio dos seus desempenhos nas situações estruturadas.

Indicadores de automonitoria

No pré-teste, ao se comparar os escores obtidos nos indicadores de automonitoria por GI e GC, não foram encontradas diferenças para: *Autodescrição* ($U= 29.50$; $p= 0.526$), *Descrição de conseqüências* ($U= 33.00$; $p= 0.772$) e *Escore Geral de Automonitoria* ($U= 28.00$; $p= 0.441$). Somente para o indicador de *Escolha de Conseqüências* houve diferenças estatisticamente significativas ($U= 11.50$; $p= 0.017$), sendo que o GC apresentou escores significativamente maiores do que o GI. Em relação ao pós-teste, foram encontradas diferenças significativas para *Escolha de Conseqüência* ($U= 10.00$; $p= 0.012$), *descrição de conseqüências* ($U= 16.00$; $p= 0.054$) e *escore geral de automonitoria* ($U= 13.50$; $p= 0.030$), sendo que em todos os indicadores o GI apresentou melhores escores que o GC. Para a avaliação do *follow-up*, não foi encontrada diferença significativa entre os grupos para nenhum dos indicadores avaliados: *autodescrição* ($U= 24.50$; $p= 0.679$), *escolha de conseqüência* ($U= 18.00$; $p=$

0.245), descrição de consequência ($U= 15.50$; $p= 0.147$) e escore geral de automonitoria ($U= 15.00$; $p= 0.132$).

As Figuras 2, 3, 4 e 5 apresentam, respectivamente, escores de acertos nos indicadores de *Autodescrição*, *Descrição* e *Escolha de Consequências* e *Automonitoria* para cada uma das crianças do GI e do GC, nos três momentos de avaliação.

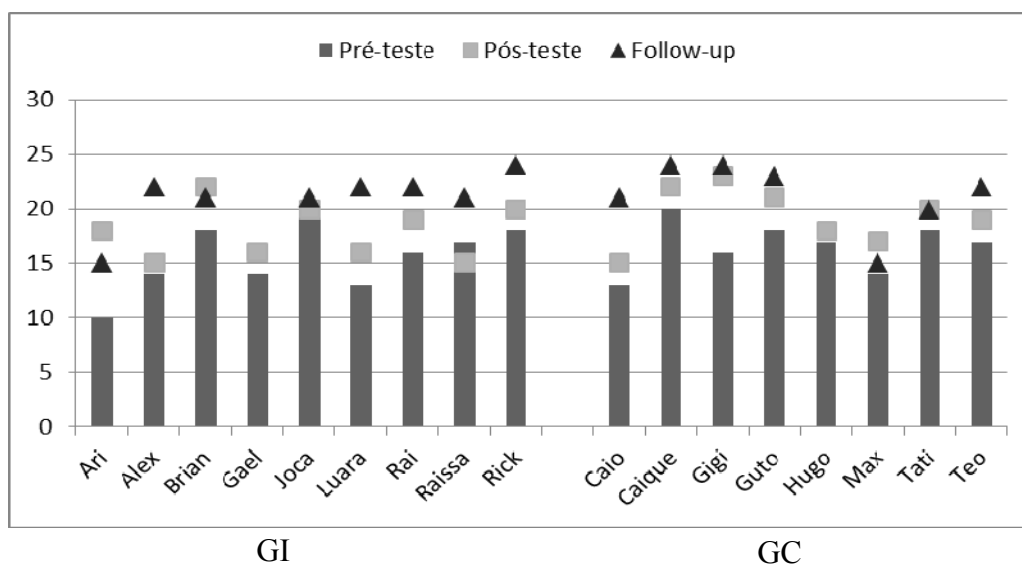


Figura 2. Escore de acertos no indicador de *Autodescrição* obtidos pelas crianças do GI e comparação, no pré, pós-teste e *follow-up*.

Considerando o indicador de autodescrição, que tinha variação de escore 0 a 24, é possível observar na Figura 2 que, para o GI, sete das nove crianças apresentaram oscilação positiva nos escores obtidos nos pós-teste e essas oscilações positivas se mantiveram ou aumentaram para cinco crianças no *follow-up*, para sete das oito crianças GI. O teste não paramétrico de *Wilcoxon* para amostras pareadas mostrou que essas oscilações representam diferenças estatisticamente significativas no indicador de autodescrição entre os resultados de pré e pós-teste ($Z= -2.113$; $p= 0.035$), mas não para comparação entre pós-teste e *follow-up* ($Z=-1.827$; $p= 0.068$).

No caso do GC, foram observadas oscilações positivas, mas menos acentuadas do que GI para seis das oito crianças, ao comparar os escores de pré e pós-teste, sendo

que as oscilações mais acentuadas foram para Gigi e Guto. Para a autodescrição, ao comparar os escores de pré e pós-teste foram encontradas diferenças significativas para GC também ($Z= -2.555$; $p= 0.011$). Na comparação dos escores do pós-teste e de *follow-up*, observou-se uma tendência à manutenção dos escores obtidos no pós-teste, exceto para Caio, que apresentou um aumento mais acentuado, no entanto não foram encontradas diferenças significativas ($Z= -1.590$; $p= 0.112$).

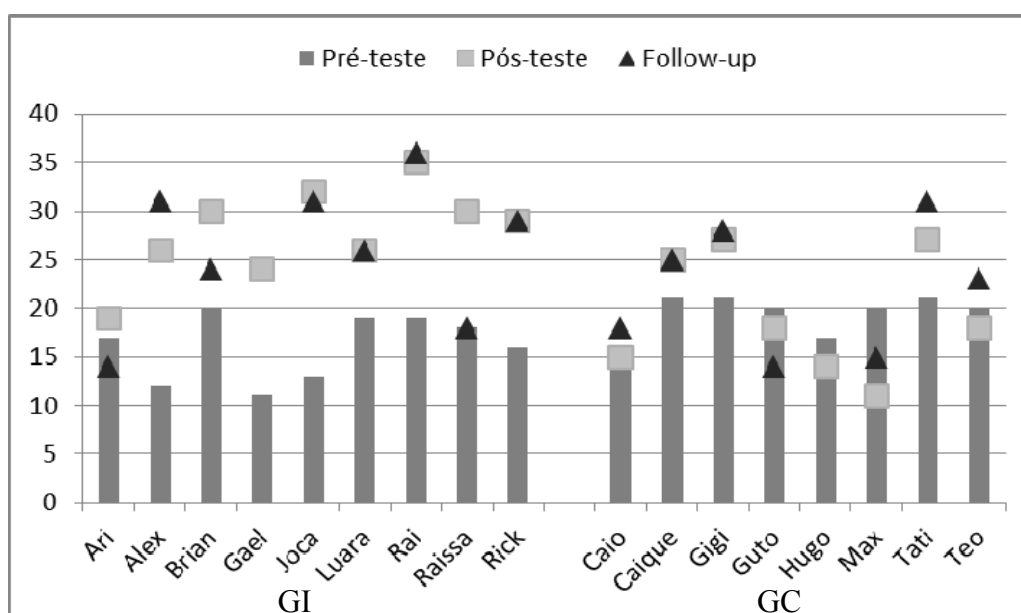


Figura 3. Escore de acertos no indicador de *Escolha de consequências* obtidos pelas crianças do GI e comparação, no pré, pós-teste e *follow-up*.

Para o indicador *Escolha de Consequências*, com escores que variavam de 0 a 36, de acordo com a Figura 3, ao se comparar os escores de pré e pós-teste, o GI melhorou significativamente seus escores ($Z= -2.668$; $p= 0.008$). Comparando pós-teste e *follow-up*, foi observada variação de desempenho, tendo sido encontradas oscilações positivas e negativas, mas as diferenças não foram significativas ($Z= -1.160$; $p= 0.246$). Para o GC, foram observadas ligeiras oscilações ao comparar pré e pós-teste que não

foram estatisticamente significativas ($Z= 0.000$; $p= 1.00$), assim como entre o pós-teste e *follow-up* ($Z=-1.378$; $p=0.168$).

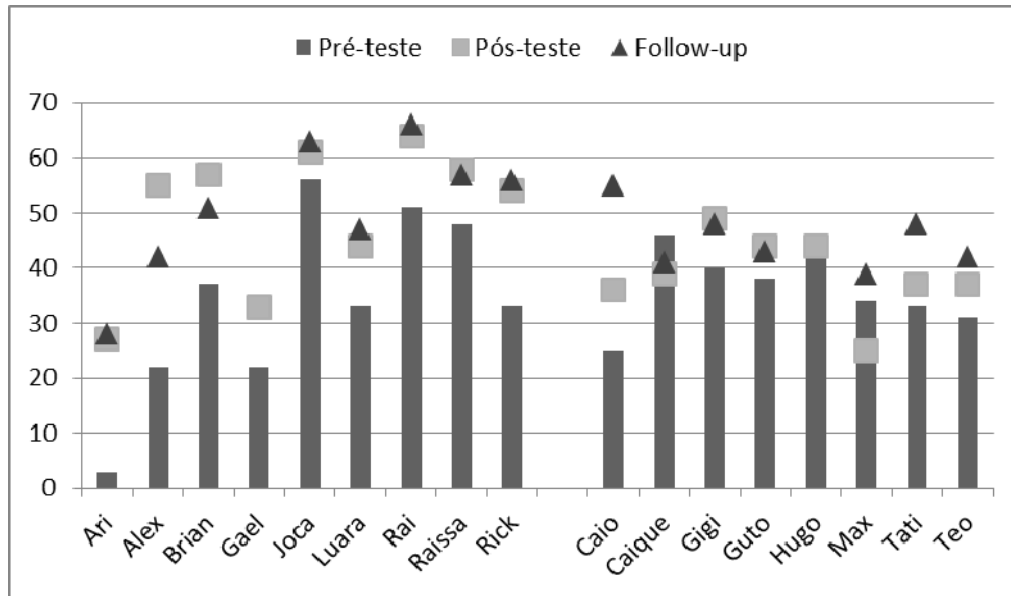


Figura 4. Escore de acertos no indicador de *Descrição de consequência* obtidos pelas crianças do GI e comparação, no pré, pós-teste e *follow-up*.

Quanto aos escores de acertos para o indicador *Descrição de Consequência*, que podia variar de 0 a 72, com base na Figura 4 pode-se afirmar que as nove crianças do GI apresentaram oscilações positivas de seus escores no pós-teste que foram estatisticamente significativas ($Z= -2.668$; $p= 0.008$). Ao comparar os escores de pós-teste e *follow-up* não foram encontradas diferenças ($Z= - 0.211$; $p=0.833$). No GC, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os escores de pré e pós-teste ($Z= - 0.912$; $p= 0.362$), assim como ao se comparar escores de pós-teste e *follow-up* ($Z=- 1.863$; $p= 0.063$).

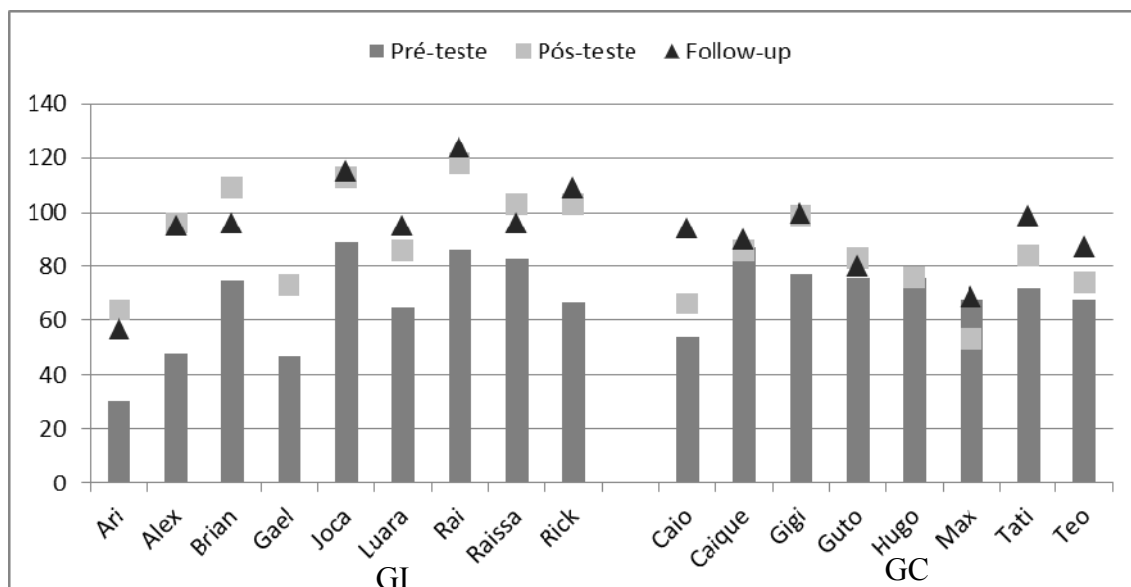


Figura 5. Escore de acertos no indicador de *Automonitoria* obtidos pelas crianças do GI e comparação, no pré, pós-teste e *follow-up*.

Os escores obtidos no indicador geral de *Automonitoria* foram significativamente maiores para o GI, no pós-teste, ao comparar com os dados do pré-teste ($Z = -2.668$; $p = 0.008$). Cinco das oito crianças avaliadas no *follow-up* mantiveram os escores obtidos no pós-teste, de modo que não foram encontradas diferenças significativas ($Z = -0.281$; $p = 0.779$) entre esses dois momentos de avaliação. Já o GC, as mudanças positivas observadas não foram na mesma intensidade e frequência (apenas duas crianças) que no GI, não tendo sido verificadas diferenças significativas ($Z = -1.185$; $p = 0.236$). Na comparação entre pré-teste e *follow-up*, foi observado um aumento significativo para GC ($Z = -2.028$; $p = 0.043$), provavelmente em função de aumentos acentuados nos escores de duas crianças especificamente (Caio e Gigi).

Os resultados obtidos por meio dos diferentes indicadores de automonitoria com base no desempenho das crianças nas tarefas do RIAM-A permitem afirmar que as crianças do GI apresentaram melhora significativa de desempenho em todas as tarefas propostas por esse recurso, comparando-se pré e pós-teste. Melhoras significativas foram menos frequentes nas crianças do GC, ainda que tenham sido observadas algumas

nos indicadores de autodescrição (do pré para o pós-teste) e automonitoria geral (do pós para *follow-up*).

Indicadores de habilidades sociais e comportamentos-problema no pré, pós-teste e follow-up – PKBS-BR

A média e o desvio padrão (dp) dos escores dos grupos GI e GC de acordo com a avaliação de mães e professoras, nos indicadores de frequência de habilidades sociais (HS), comportamentos-problema externalizantes (CPE) e internalizantes (CPI) encontram-se na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2.

Dados descritivos do GI e GC para os indicadores dos PKBS-BR no pré e pós teste e follow-up.

Avaliador	Indicador PKBS-BR	Variação Escore	Mediana					
			GI			GC		
			<i>Pré</i>	<i>Pós</i>	<i>Follow-up</i>	<i>Pré</i>	<i>Pós</i>	<i>Follow-up</i>
MÃE	Escore HS Geral	0 – 102	56	64	75	70	67	72
	Escore CPE Geral	0 – 72	10	10	9	14,50	12	10
	Escore CPI Geral	0 – 54	25	23	15	21,50	19	17
PROF	Escore HS Geral	0 – 102	60	-	71	80,50	-	70
	Escore CPE Geral	0 – 72	5	-	1,5	7,5	-	19
	Escore CPI Geral	0 – 54	24	-	15	11	-	14,5

No pré-teste, ao comparar os escores de habilidades sociais para GI e GC, por meio do uso do teste não paramétrico de *U de Mann-Whitney*, foi encontrada diferença estatisticamente significativa somente na avaliação das mães com o GC apresentando melhores escores de habilidades sociais do que GI ($U= 8.50$; $p= 0.008$), mas não na avaliação das professoras ($U= 19.00$; $p= 0.101$). Quanto aos comportamentos-problema,

não houve diferenças significativas entre GC e GI nem na avaliação das mães (externalizantes: $U= 35.50$; $p= 0.962$ e internalizantes: $U= 32.50$; $p= 0.736$), nem na das professoras (externalizantes: $U= 32.50$ $p= 0.734$ e internalizantes: $U= 17.50$; $p= 0.074$).

No pós-teste, com base na avaliação das mães⁷, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para nenhum dos indicadores avaliados: habilidades sociais ($U=31.00$; $p= 0.958$), comportamentos externalizantes ($U= 31.00$; $p=0.630$) e internalizantes ($U= 35.00$; $p=0.923$). Isso também foi observado na avaliação de *follow-up*, para ambas as informantes: habilidades sociais (mães: $U=26.00$; $p= 0.816$; prof: $U=26.00$; $p= 0.958$), comportamentos externalizantes (mães: $U=26.50$; $p= 0.862$; prof: $U=20.50$; $p= 0.224$), e internalizantes (mães: $U=25$; $p= 0.728$; prof: $U=30$; $p= 0.833$),

Com relação às análises intragrupos e entre momentos (pré e pós-teste), ao comparar escores de habilidades sociais, na avaliação das mães, houve melhoras significativas no pós-teste ($Z= -2.55$ $p=0.011$) para o GI, mas não para o GC ($Z= -0.931$ $p=0.352$). Comparando os valores do pós-teste com os de *follow-up*, não houve mudanças significativas para os escores de habilidades sociais no GI ($Z= - 1.123$; $p= 0.261$), mas os escores do *follow-up* foram melhores que os do pós-teste para o GC ($Z= - 2.20$; $p= 0.028$).

Para o indicador de comportamentos-problema do tipo internalizante, de acordo com a avaliação das mães, não houve diferenças significativas, comparando pré e pós-teste tanto para o GI ($Z= - 1.166$; $p= 0.244$) como para GC ($Z= - 0.169$; $p=0.866$) e pós-teste e *follow-up* (GI: $Z= - 1.684$; $p= 0.092$; GC: $Z= -1.897$; $p= 0.058$). Também não foram encontradas diferenças significativas para o indicador de comportamentos-

⁷ Como já mencionado no método, a avaliação de pós-teste não contou com a participação das professoras.

problema externalizantes para as comparações pré e pós-teste tanto no GI ($Z= - 0.843$; $p= 0.399$) como no GC ($Z= - 1.101$; $p=0.271$). Comparando pós-teste e *follow-up*, novamente não foram observadas diferenças significativas para nenhum dos grupos (GI: $Z= - 1.682$; $p= 0.093$; GC: $Z= -0.41$; $p=0.684$) em relação aos comportamentos-problema externalizantes.

Com o objetivo de avaliar possíveis efeitos da intervenção para cada criança e se essas mudanças poderiam ser atribuídas à intervenção, além das análises inferenciais de comparação entre pré e pós-teste, foram feitas análises por meio do Método JT, conforme Tabela 3 a seguir.

Tabela 3.

Resultados das crianças em Habilidades Sociais (HS) e Comportamentos Problema (PKBS-BR), segundo avaliação das mães (pré X pós-teste) e professoras (pré x follow-up).

Versão/Escala		Crianças								
		Ari	Alex	Brian	Gael	Joca	Luara	Rai	Rick	Raissa
Mães	Habilidades Sociais	MPC	-	MPC	-	MPC	-	-	-	-
	Comportamento Externalizante	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Comportamento Internalizante	-	MNC	MPC	MPC	-	-	-	-	-
Professoras	Habilidades Sociais	MPC	MPC	-	NA	-	MNC	MPC	-	MPC SC
	Comportamento Externalizante	-	MPC SC	-	NA	-	-	-	MPC	-
	Comportamento Internalizante	MPC	-	MPC SC	NA	MPC SC	-	-	MPC	MPC

Nota. MPC = Mudança positiva confiável (melhora); SC = significância clínica; MNC = Mudança negativa confiável (piora); - = ausência de mudança confiável; NA = não avaliado.

Conforme consta na Tabela 3, é possível observar que o programa produziu melhoras nos indicadores de habilidades sociais e redução de comportamentos-problema internalizantes, principalmente na percepção das professoras. De modo mais

específico, essa melhora ocorreu no indicador de habilidades sociais para três crianças, na avaliação das mães e para quatro, de acordo com as professoras. Quanto aos comportamentos-problema internalizantes, mais da metade das crianças apresentou mudanças confiáveis, na perspectiva das professoras, para comportamentos-problema internalizantes, duas com significância clínica (Brian e Joca) e, na avaliação das mães, duas crianças reduziram escores no mesmo indicador. Entretanto, foi observado um menor impacto da intervenção para os comportamentos-problema externalizantes, sendo que somente duas crianças apresentaram mudanças positivas (Alex e Rick) e somente na avaliação das professoras.

Indicador de competência social

Na Figura 6, são apresentados os dados de observação na etapa de pré e pós-intervenção, considerando cada criança do GI.

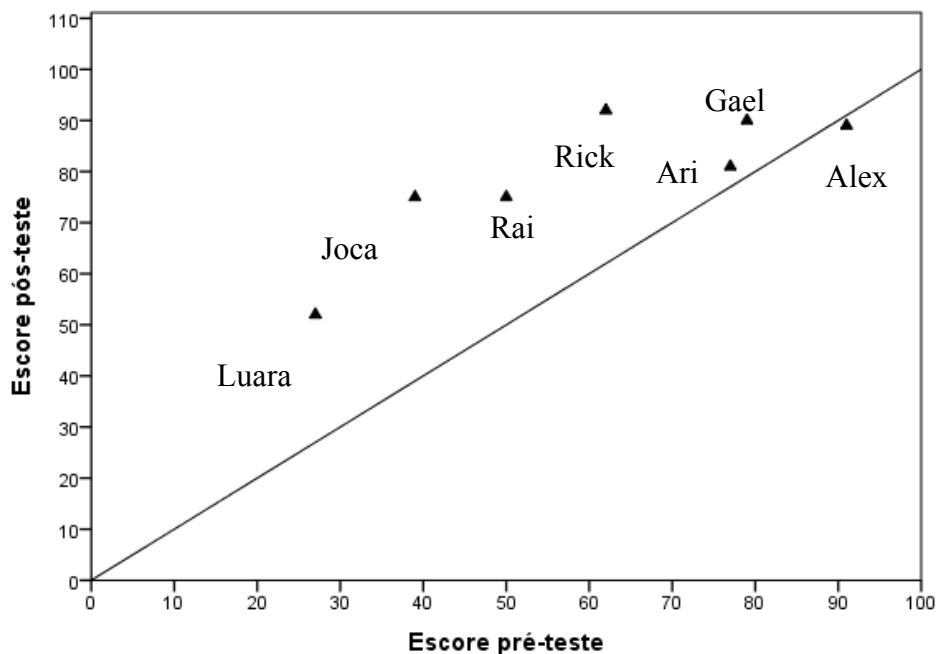


Figura 6. Dispersão das diferenças entre os escores obtidos no pré e pós-teste, com base nos dados de observação, para cada criança⁸ do GI.

⁸ Os escores obtidos por Brian e Raissa na avaliação por observação não foram apresentados porque houve problemas técnicos com as filmagens.

Como se pode observar pela Figura 6, as crianças classificadas como tendo comportamentos-problema mistos (Alex e Gael) já apresentavam escores altos no pré-teste, ao contrário das demais crianças (classificadas previamente como tendo comportamentos-problema internalizantes) que, de modo geral, apresentavam escores muito baixos. Ao comparar com os escores do pré-teste, seis crianças apresentaram melhoras nos escores do pós-teste, que foram estatisticamente significativas para o GI ($Z = -2.20$; $p = 0.03$). Ao comparar os escores do pós-teste com o de *follow-up*, não foram encontradas diferenças significativas ($Z = -1.21$; $p = 0.23$), sugerindo manutenção dos ganhos.

DISCUSSÃO

O presente estudo propôs um programa de promoção de automonitoria, com avaliação de seu impacto também sobre indicadores de habilidades sociais, competência social e de comportamentos-problema. O programa, conduzido com crianças em idade pré-escolar que apresentavam dificuldades em automonitoria, envolveu a combinação de treino de análise de contingências e exposição a contingências sociais em situações estruturadas. De modo geral, os resultados mostraram que esse tipo de intervenção contribuiu para melhora de automonitoria e também para indicadores de habilidades sociais e de competência social. No caso dos comportamentos-problema, esse impacto foi menor, sendo mais notável para crianças com comportamentos internalizantes do que aquelas com externalizantes. Buscando discutir mais detalhadamente os resultados obtidos para cada indicador, serão analisados a seguir.

Impactos da Intervenção

O impacto da intervenção sobre os indicadores de automonitoria, habilidades sociais, comportamentos-problema e competência social é focalizado nos tópicos a seguir.

Componentes de Automonitoria

O repertório de automonitoria das crianças do GI melhorou significativamente em todos os indicadores avaliados após a intervenção, ao se comparar os resultados de pré e pós-teste. Contudo, uma limitação do estudo refere-se à utilização do mesmo recurso, ainda que em formatos diferenciados, para avaliação desse repertório (versão multimídia) e para o treino na fase de análise de contingências da intervenção (formato em cartões impressos). Em outras palavras, os conjuntos de situações, repostas e consequências, avaliados pelo RIAM-I, foram os mesmos discutidos com as crianças durante a intervenção, na fase de análise de contingências. Ainda que nem todas as crianças do estudo tenham sido instruídas e treinadas em todos os 12 conjuntos de situações na fase de análise de contingências, os resultados favoráveis obtidos nos indicadores de automonitoria devem ser interpretados com cautela. Pode-se afirmar apenas que as crianças aprenderam as instâncias de comportamentos ensinadas, mas não se tem evidências de que aprenderam a classe de comportamento mais geral de automonitoria que inclui as instâncias ensinadas.

Estudo futuros poderiam desenvolver versões de teste e de treino do RIAM, envolvendo conjuntos diferenciados de situações, como forma de controlar essa limitação. Ainda poderiam ser efetuadas novas análises, com o objetivo de avaliar se, para aquelas crianças que só tiveram algumas situações instruídas e treinadas, os efeitos da intervenção em automonitoria foram específicos para tais habilidades ou se foram generalizados para as demais habilidades não treinadas.

Deve-se, ainda, considerar que, tanto o GI como GC melhoraram significativamente os escores de automonitoria ao comparar o pré-teste com o *follow-up*, o que pode ser indicativo de que a aprendizagem da automonitoria ao longo do desenvolvimento está presente ou, ainda, ser indicativo de efeitos de testagem, uma vez

que o mesmo instrumento foi reaplicado com os dois grupos (RIAM-A). No entanto, para as crianças do GI, os resultados sugerem uma melhora mais acentuada em comparação ao GC.

Em resumo, este estudo demonstra que automonitoria pode ser promovida desde a infância e, que, apesar de a aprendizagem dessa habilidade ocorrer naturalmente ao longo do tempo, quando crianças são estimuladas para isso, tal repertório torna-se mais elaborado, impactando sobre as habilidades sociais e a competência social e, portanto, para relacionamentos provavelmente mais saudáveis desde a infância. Para isso, um refinamento necessário seria verificar se crianças do GI manteriam suas melhoras ao longo do tempo e o impacto de tais melhoras ao longo do desenvolvimento, o que envolveria estudo longitudinal, como o realizado por Caprara et al. (2000).

Habilidades sociais das crianças

Para o indicador de habilidades sociais, os resultados mostraram que, de acordo com a avaliação das mães, as crianças do GI apresentaram escores significativamente melhores após a intervenção, sugerindo que o PPA contribuiu para a melhora de suas habilidades sociais, sendo que esses ganhos foram mantidos na avaliação de *follow-up*.

Esses resultados são amparados por uma ampla literatura, incluindo estudos de meta-análises que apresentam a eficácia de programas infantis na promoção de habilidades sociais e na redução de comportamentos-problema (Beelman & Losel, 2006; January, Casey, & Paulson, 2011). No entanto, a maior parte dos estudos focalizam habilidades sociais relacionadas a classes de comportamentos tais como: fazer amizades, cooperação, expressão de sentimentos e solução de problemas e não especificamente a habilidade de automonitoria. Portanto, este estudo pode ser tomado como suporte à hipótese de que a automonitoria constitui uma importante base das

habilidades sociais e da competência social, tal como assumido por Del Prette e Del Prette (2001).

Considerando as classes de habilidades sociais, futuras investigações poderiam avaliar se a promoção de automonitoria teria impacto diferenciado nas classes de habilidades sociais. Um procedimento a ser adotado seria avaliar o impacto da intervenção para os fatores ou subconjuntos de habilidades sociais avaliados pelo PKBS-BR: Cooperação Social, Independência Social e Interação Social.

Redução de comportamentos-problema internalizantes e externalizantes

Uma das hipóteses do estudo era de que a promoção de automonitoria contribuiria para redução de comportamentos-problema, uma vez que bons escores de automonitoria em crianças estão relacionados positivamente à alta frequência de comportamentos das classes de habilidades sociais e negativamente a escores de comportamentos-problema internalizantes, conforme Dias (Capítulo III). Além disso, no referido estudo, crianças com habilidades sociais apresentavam, de modo geral, melhores desempenhos nas tarefas de automonitoria do que crianças com comportamentos-problema internalizantes e externalizantes. No entanto, essa hipótese foi confirmada apenas para comportamentos internalizantes e somente por meio de análises individuais com método JT, mas não por análises estatísticas intragrupo (pré e pós-teste do GI) e entre grupos no pós-teste.

Uma das possíveis razões para explicar esses achados refere-se ao fato de que os efeitos da promoção de automonitoria sobre comportamentos-problema podem não ser diretos, mas mediados pela promoção das habilidades sociais e da competência social. Estudos longitudinais poderiam verificar se os efeitos na redução de comportamentos-problema seriam observados no desenvolvimento social das crianças, em longo prazo.

A relação entre comportamentos-problema externalizantes e automonitoria ainda é inconclusiva. Além dos achados desse estudo, no estudo prévio (Dias, Capítulo III), em que se avaliou a relação entre repertórios sociais diferenciados e desempenho nas tarefas de automonitoria, o desempenho de crianças com padrão externalizante nessas tarefas foi muito variado. Ainda, não se verificou que, necessariamente, maior nível desses comportamentos-problema estivesse relacionado à menor nível de automonitoria. Isso indica a necessidade de maiores investigações no sentido de se compreender melhor o papel da automonitoria sobre comportamentos-problema, principalmente, do tipo externalizante.

A possível presença de outras variáveis que podem influenciar a ocorrência de comportamentos-problemas requer que seja considerada a inclusão em intervenções futuras, de procedimentos especificamente delineados para o objetivo de reduzir comportamentos incompatíveis com habilidades sociais, o que pode aumentar a probabilidade da aquisição de habilidades sociais. Essa proposta é feita por Elliott e Gresham (2008) para os casos em que, além de déficits em habilidades sociais, há presença de comportamentos-problema. Gresham (2009) propõe como fundamental o reforçamento diferencial e cita o procedimento de Treino Substitutivo, sugerido por Maag (2006, citado por Gresham, 2009), em que se ensina e reforça uma classe de habilidades sociais que tem a mesma função do comportamento-problema. Por exemplo, para a consequência conseguir o brinquedo, em vez de a criança emitir o comportamento de tomar o brinquedo do colega, ela pode pedir emprestado o brinquedo, por meio de negociação. Ainda que isso tenha sido abordado nas fases instrucionais na presente intervenção, a estruturação da intervenção não permitiu que a ocorrência de comportamento-alternativo fosse sistematicamente reforçada e fortalecida para substituir o comportamento inadequado. Nesse sentido, procedimentos acoplados

como reforçamento diferencial, maior frequência de oportunidades de emissão de respostas sociais desejáveis e modelagem poderiam ser adicionados ao programa em questão.

Promoção de Competência social

Com relação ao indicador de competência social, houve aumento estatisticamente significativo para o GI ao comparar os resultados de pré e pós-teste e esses avanços foram mantidos nos escores de *follow-up*. Não foram realizadas comparações com o GC para esse indicador porque as crianças desse grupo foram avaliadas somente no pós-teste e *follow-up*, não se dispondo de dados de pré-teste. Estudos futuros poderiam fazer a aplicação das situações estruturadas com as crianças de GC nos três momentos de avaliação tal como realizado com o GI.

No caso do indicador de competência social, um aspecto que deve ser considerado refere-se à forma de avaliá-lo via situações estruturadas. Essas situações foram diferenciadas, em termos de atividades e formatos, nos três momentos de avaliação em que foram utilizadas (pré-teste, intervenção e pós-teste). A descrição das situações estruturadas poderia ter sido submetida a juízes, com o objetivo de verificar se os três tipos de situações planejadas em termos de demandas apresentavam o mesmo grau de evocação e de dificuldade para o desempenho do comportamento-alvo avaliado na sessão.

Na avaliação de competência social, optou-se por focalizar os componentes verbais e não verbais do comportamento social. A opção por incluir componentes não verbais na avaliação, tal como Lopes, Del Prette e Del Prette (2013), baseia-se na reconhecida importância desses componentes para as habilidades sociais e, conseqüentemente, para desempenhos socialmente competentes (Del Prette & Del Prette, 1999; 2009). Del Prette e Del Prette (2009) afirmam que apesar de serem

relegadas a segundo plano, a avaliação e promoção de componentes não-verbais e paralinguísticos são fundamentais em intervenções na área de habilidades sociais, uma vez que aspectos topográficos podem alterar a função de um comportamento social (por exemplo, a diferença entre pedir e ordenar). Considerando essa afirmação, além de focalizar componentes não verbais na avaliação, durante a fase de análise de contingências das intervenções, a pesquisadora procurava enfatizar tais componentes, em cada tipo de resposta social (passiva, agressiva e de habilidades sociais).

Em relação ao conceito de competência social, a avaliação do desempenho em situações estruturadas tem como limitação o fato de ter contemplado apenas a dimensão instrumental da competência social, ou seja, os critérios de funcionalidade em termos de consequências reforçadoras imediatas para o indivíduo, tais como atingir os objetivos da interação social, a aprovação social e correlatos emocionais positivos (Del Prette & Del Prette, 2010). Não foi possível contemplar a dimensão ético-moral referida por Del Prette e Del Prette (2010) como envolvendo consequências positivas, em médio e longo prazo, tanto para o indivíduo como para os demais (manutenção ou melhora da qualidade da relação, a reciprocidade positiva e equilíbrio nas trocas de reforçadores, respeito aos direitos humanos interpessoais). Tal dimensão também poderia ser focalizada em estudos futuros ao se avaliar a competência social das crianças.

Para isso, estudos futuros na área de Habilidade Sociais poderiam propor novas estratégias e delineamentos de avaliação. Uma estratégia seria a avaliação por juízes *experts* na área de Habilidades Sociais que analisariam o quanto o desempenho apresentado e as consequências imediatas poderiam favorecer uma relação positiva e o equilíbrio de trocas em longo prazo, o respeito aos direitos humanos e possíveis benefícios ao grupo social. Esses aspectos poderiam ser mais bem investigados em

estudos longitudinais e observacionais naturalísticos, buscando verificar o atendimento desses critérios da dimensão ético-moral.

Recomendações práticas para reaplicação do Programa de Promoção de Automonitoria

Algumas dificuldades foram encontradas durante a condução das sessões de intervenção, como por exemplo, a fase de análise de contingências envolveu muitas interações verbais e teve uma duração relativamente longa, o que gerava cansaço e menor engajamento por parte de algumas crianças. Diante dessas situações, foram traçadas algumas estratégias que podem constituir recomendações para a replicação do presente estudo. Um exemplo foi a inclusão de estratégias lúdicas e recursos concretos adicionais, durante a contação de histórias e análise de respostas, na fase de análise de contingências das sessões de intervenção, tais como: bonecos/fantoches, aparatos lúdicos, adoção de estímulos concretos como lixeiras para jogar fora o jeito errado, “vitaminas de coragem” e “de educação”. Além disso, optou-se por diminuir a duração de algumas sessões, mas de modo assistemático, condicional ao grau de engajamento da criança nessa atividade.

As aquisições resultantes da intervenção, em vez serem mantidas no *follow-up*, poderiam ter sido inclusive aprimoradas, se pais e professores tivessem sido incluídos como parceiros no programa de intervenção para promoção de automonitoria. A escola e família são os principais contextos desenvolvimentais da criança e nesse sentido seus principais agentes precisam ser incluídos no processo de aprendizagem de automonitoria das crianças, principalmente no sentido de se favorecer generalização e fortalecimento dos comportamentos aprendidos durante o programa. Estudos que focalizam habilidades sociais mostram isso, como o de Webster-Stratton e Hammond (1997), que incluiu pais em um programa para pré-escolares e compararam a eficácia de

três condições de treinamento: (1) somente com crianças; (2) somente com os pais e (3) com os pais e crianças. O treinamento com pais e crianças foi o mais efetivo, de modo geral, com manutenção das mudanças, um ano pós-intervenção. Estudos futuros de intervenção focalizando automonitoria poderiam usar delineamento semelhante ao desse estudo.

Além de treinamentos, pais e professores poderiam participar como parceiros do programa por meio de diferentes estratégias: folders instrucionais (Ferreira, 2012) que nesse caso focalizassem como desenvolver automonitoria nas interações com as crianças, participação nas tarefas de casas dos filhos (Fernández, Justicia, Alba, & Arráez, 2012) que seriam relacionadas às habilidades que compõem automonitoria, entre outras. Os professores poderiam também ter participado de orientações quanto a atividades relacionadas aos comportamentos sociais abordados em sessão com as crianças, que poderiam ser também utilizadas em atividades acadêmicas das crianças.

Analisando ainda a condução das sessões de intervenção, pode-se questionar a efetividade da intervenção, em termos de custo/benefício, considerando o tempo requerido, a complexidade dos procedimentos e os recursos estruturais e humanos necessários. Esses aspectos tornam sua replicação complexa para escolas e professores de educação infantil em geral. Um investimento futuro importante seria o de reorganizar e simplificar o procedimento, identificando os componentes mais críticos do programa. No entanto, é importante reconhecer que este estudo permitiu verificar a boa aceitação do RIAM-I pelas crianças do estudo, além da eficácia comprovada da combinação de procedimentos.

O presente programa teve objetivos bem delimitados em torno da automonitoria e uma preocupação em promover prioritariamente essas habilidades para verificar seu impacto sobre o desempenho de tarefas de interação social. As generalizações e

comparações com outros programas que visam habilidades sociais não podem ignorar essa peculiaridade. Isso não obstante as condições estabelecidas no presente programa e os objetivos de automonitoria poderiam ser explorados em programas universais e seletivos mais gerais. Seguem algumas considerações nesse sentido.

Uma proposta seria converter o programa de automonitoria de um formato individualizado para um formato universal, tornando-o mais viável. Para tanto, o RIAM-I e os procedimentos adotados em contexto individualizado poderiam ser adaptados para sua aplicação com a sala toda de escolas de Educação Infantil. O RIAM-I, por exemplo, poderia ser convertido em novo formato, como desenhos animados, e as situações estruturadas poderiam ser substituídas por atividades lúdicas e/ou vivências (similares às de Del Prette & Del Prette, 2005) que também atuassem como demandas para desempenho das mesmas habilidades tratadas pelo RIAM-I, em versão de desenho animado. Essa proposta torna-se ainda mais interessante quando se analisam os principais programas de prevenção adotados em nível mundial: a maioria deles dá ênfase às instruções, sem focalizar diretamente o desempenho dos comportamentos, o que é fundamental para a aquisição e aprimoramento dos mesmos. Além disso, a habilidade de automonitoria ainda não tem sido focalizada nos programas, o que precisa ser modificado uma vez que, conforme o presente estudo, essa tem um impacto positivo para as habilidades sociais e para competência social de crianças.

Ao analisar os resultados obtidos por meio do Programa de Promoção de Automonitoria, pode-se observar que, para as crianças com padrão internalizante de comportamentos-problema, embora não tenha ocorrido redução nos escores de comportamentos problema avaliados pelo PKBS-BR, houve melhoras significativas no repertório de habilidades sociais e na competência social, o que pareceu ocorrer em menor nível para crianças do grupo externalizante, principalmente no indicador de

competência social. Observa-se que as crianças com características de problemas internalizantes começaram em maior desvantagem do que as externalizantes, no entanto, ao final da intervenção, algumas delas aproximaram-se das de padrão externalizante ou melhoraram significativamente em relação aos próprios resultados do pré-teste. Esse achado é semelhante ao obtido por Domitrovich et al. (2007), em que o impacto da intervenção universal PATHS para pré-escolares foi maior para redução de isolamento social, indicativo de comportamentos internalizantes.

Esses achados implicam na discussão sobre a necessidade de identificação prévia dos déficits em habilidades sociais, conforme enfatizado por Elliott e Gresham (1993; 2008) e Del Prette e Del Prette (2005). A definição de déficits pode ser inferida com base em procedimentos de avaliação, que devem ser suficientemente completos para respaldar a inferência feita com base nos dados por eles obtidos. As crianças com comportamentos internalizantes deste estudo apresentaram indicativos de déficits de aquisição, que são casos em que o indivíduo não apresenta algumas classes de habilidades sociais no seu repertório por não tê-las adquirido e, por isso, precisa aprendê-la (Del Prette & Del Prette, 2005; Frey, Elliott, & Gresham, 2011). Portanto, necessitam de condições de ensino específicas para isso, como: instrução, modelação, modelagem, etc. A intervenção que combinou procedimentos de instrução e exposição às situações estruturadas parece ter sido mais favorável para esse tipo de déficit.

Uma explicação adicional para a efetividade do programa no caso de crianças com comportamentos-problema internalizantes tem relação com suas reservas comportamentais na classe de obediência que tem o seguir instruções como uma de suas respostas componentes. De acordo com Elliott e Gresham (1993), procedimento de instrução tende a ser bastante efetivo para crianças com comportamentos-problema internalizantes, o que foi confirmado no estudo. Para esse grupo de crianças, as

instruções fornecidas em relação a apresentar habilidades sociais tinham alta probabilidade de serem executadas por essas crianças nas situações estruturadas com demanda para o comportamento recém-instruído. E a exposição a situações estruturadas pode ter favorecido preponderantemente essas crianças no sentido de criar demandas para tomarem iniciativa, bloqueando suas esquivas de situações sociais. A oportunidade para interação foi facilitada nas situações estruturadas, de modo que a criança podia experimentar comportamentos que, em seu ambiente natural, eram dificultados, seja por dificuldade na identificação dos antecedentes, pela latência alta na emissão das respostas ou, ainda, pelas características muito incipientes das respostas que podem não ser discriminadas pelos potenciais interlocutores.

No caso das crianças com comportamento-problema externalizantes, deve-se ressaltar que essas já apresentavam bons escores de desempenho em situações estruturadas no pré-teste, de modo que a melhora foi mínima. Isso pode sugerir que tais crianças tenham bom repertório de habilidades sociais e as utilizam em situações sociais, ainda que de modo menos frequente em comparação a crianças do grupo com habilidades sociais.

Como já observado e discutido em estudo anterior (Dias, Gil & Del Prette, 2013), esses resultados contrariam a definição proposta por Elliott e Gresham de que comportamentos-problema seriam concorrentes às habilidades sociais (Elliott et al., 2008). No estudo de Dias et al. (2013), em situações estruturadas, crianças com comportamentos-problema externalizantes apresentaram desempenhos similares às do grupo com habilidades sociais. Outros estudos têm também questionado a ideia de concorrência entre comportamentos-problema e habilidades sociais (Farmer & Xie, 2007). Focalizando especificamente alguns subtipos de agressividade, Estell, Cairns, Farmer e Cairns (2002) encontraram que esses problemas não afetaram a popularidade e

aceitação das crianças em relação aos seus pares. Isso sugere que a resposta agressiva pode ser parte de um conjunto mais amplo de repertório comportamental incluindo variabilidade de respostas sociais não restritas somente a esse tipo de resposta agressiva.

Uma explicação para esse achado, sugerida por Dias et al. (2013), é que o procedimento de situação estruturada, ao oferecer condição antecedente clara para a emissão de comportamentos sociais específicos, estabelece um controle contextual mais forte sobre o comportamento das crianças, o que favorece desempenhos socialmente competentes. Com base nos dados obtidos utilizando os procedimentos de avaliação, pode-se inferir que as crianças com comportamentos-problema externalizantes deste estudo parecem apresentar déficits de desempenho ou de fluência, mas não de aquisição (Del Prette & Del Prette, 2005), ou seja, possuem o repertório de habilidades sociais, mas podem desempenhá-las ou não, a depender do controle contextual. Nesse sentido, tais crianças poderiam beneficiar-se mais de programa de intervenção em habilidades sociais que, além de procedimentos de aperfeiçoamento desse repertório, planejassem contingências ambientais mais favoráveis para ampliar a frequência de habilidades sociais, à semelhança das situações estruturadas. Tal como em estudo anterior (Dias et al., 2013), essas situações estabelecem antecedente favorável para desempenhos socialmente competentes, mesmo daquelas crianças com comportamentos-problema e, se forem consistentemente reforçados, esses novos desempenhos podem prevalecer.

Alguns cuidados éticos foram tomados após a coleta de dados. Um deles foi o acompanhamento, pela pesquisadora, de uma das crianças participantes que não respondeu adequadamente à intervenção e estava apresentando comportamentos disruptivos na escola. Dada a gravidade desse caso, a pesquisadora realizou atendimentos semanais da criança, manejos comportamentais em sala e orientações à professora. Isso foi feito até que a psicóloga da própria escola pôde assumir o caso.

Outro cuidado foi com as crianças do GI que apresentavam sinais de necessidade de acompanhamento psicológico e que foram encaminhados para as psicólogas das respectivas escolas, repassando-se a elas as informações pertinentes à boa condução do caso. Adicionalmente, foram realizadas devolutivas com todas as mães das crianças participantes do estudo.

Considerações metodológicas

Algumas dificuldades foram identificadas e necessitam ser analisadas com o objetivo de contribuir para o planejamento de estudos futuros. Uma delas refere-se à seleção dos participantes. As crianças selecionadas para o programa de automonitoria foram aquelas com baixo escore de acerto na *Escolha de Consequência*, um dos três indicadores possíveis de automonitoria, selecionado por ser o indicador mais objetivo produzido com a aplicação do RIAM-A, em comparação com os indicadores de *Autodescrição* e *Descrição de Consequências*, que necessitavam de avaliação por juízes. No entanto, é possível que as crianças que foram selecionadas com base nesse indicador não apresentassem o mesmo nível de dificuldade, quando se considerava o escore geral de automonitoria. Nesse sentido, estudos futuros poderiam adotar esse indicador geral, em vez de ou complementarmente a um específico.

Cabe destacar que a decisão pela escolha de um indicador mais objetivo foi pautada pela necessidade de se iniciar a coleta com as crianças o mais urgentemente possível, para evitar mudanças de professora, turma e escola, inevitáveis de um ano letivo para outro. Contudo, devido ao período em que foi feita a intervenção, os dados de avaliação pós-teste das professoras ficaram comprometidos, uma vez que elas já não tinham mais contato com as crianças. Para a replicação desse programa, recomenda-se implementá-lo dentro de um semestre letivo, para que se possa realizar a avaliação de pós-teste e também para que os dados de *follow-up* sejam mais confiáveis, ou seja,

livres de outras possíveis variáveis intervenientes, como mudança de professora, de turma ou de escola.

Para melhor refinamento da seleção das crianças participantes, programas futuros de promoção de automonitoria poderiam incluir critérios ainda mais exigentes, tais como: (1) escores em percentis baixos para todos os indicadores de automonitoria e (2) baixa competência social, com base na avaliação de pré-teste por meio de situações estruturadas. Além disso, precisaria ser controlado, como abordado anteriormente, o tipo de classificação de repertório social da criança, em termos de presença, ausência e tipo de comportamentos-problema.

Novas investigações poderiam adotar, ainda, o delineamento de sujeito único com medidas repetidas de avaliação. Nesse sentido, poderiam ser planejados procedimentos de avaliação contínua do desempenho das crianças nos diferentes indicadores de automonitoria, buscando-se garantir estabilidade no repertório de entrada das crianças com relação aos seus comportamentos focalizados como alvos na intervenção. Para intervenção em grupo, uma alternativa importante seria o uso de um delineamento experimental, com a avaliação prévia de todas as variáveis, inclusive o repertório social e de automonitoria. A alocação aleatória das crianças poderia ser adotada na distribuição dos participantes para os grupos controle e experimental, conforme sugerido por Cozby (2003).

Outra alternativa de estudos futuros seria analisar o desempenho em situações estruturadas durante a intervenção foi influenciado pela descrição de contingências fornecida durante a fase de treino de análise de contingências. Para isso, dever-se-ia analisar as filmagens dos desempenhos das crianças nas situações estruturadas e verificar se as que apresentaram, na fase de desempenho, o comportamento social previamente instruído na análise de contingências (resposta habilidosa), foram aquelas

que tiveram mais melhoras nos indicadores avaliados em relação às crianças que não desempenharam os comportamentos anteriormente discutidos na análise de contingências.

CONCLUSÕES

O presente estudo mostrou indicadores de eficiência e eficácia de um programa de intervenção que focalizou a promoção de automonitoria, enfatizada como pré-requisito para o desempenho de habilidades sociais e como base para a competência social. De modo geral, o programa produziu melhoras também nos indicadores de habilidades sociais e competência social. Com relação à redução de comportamentos-problema, o impacto foi menor, sendo efetivo para a redução de comportamentos-problema internalizantes de metade das crianças participantes, somente nas análises individuais da avaliação de mães e professoras.

Os resultados em conjunto sugerem que os procedimentos adotados no presente estudo foram positivos, sinalizando que a ênfase em procedimentos que promovam automonitoria pode ter um impacto sobre o desenvolvimento social geral das crianças com problemas internalizantes, incluindo, para além da automonitoria, indicadores de habilidades sociais e de competência social. Contudo, o programa não se mostrou efetivo para redução de comportamentos-problema do tipo externalizante, o que pode ser tomado como uma possível limitação inerente à promoção de automonitoria ou, alternativamente, pode indicar a necessidade de revisão e aperfeiçoamento de procedimentos do programa. Outro aspecto ainda a ser aprimorado refere-se à necessidade de tornar os procedimentos mais parcimoniosos e viáveis para intervenções individuais e também adaptáveis a programas universais que possam ampliar esses efeitos na população infantil.

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. G. M. (2009). Efeito de contingências descritas em histórias sobre o comportamento de crianças. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade de Estado de São Paulo - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru.
- Albuquerque, L. C. (2001). Definição de regras. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (pp. 132-140). Santo André: ESETec.
- Albuquerque, L. C., de Souza, D. G., Matos, M. A. & Paracampo, C. C. P. (2003). Análise dos efeitos de histórias experimentais sobre o seguimento subsequente de regras. *Acta Comportamentalia*, *11*, 87-126.
- Alvarenga, P. (2006). O desenvolvimento sócio-emocional nos primeiros anos de vida e as contingências em operação na interação pais-crianças. In H. J. Guilhardi, & N. C. Aguirre (Eds.), *Sobre comportamento e cognição: Vol. 19. Expondo a variabilidade* (pp. 315-324). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Alvarenga, P., & Piccinini C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *14*, 449-60.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2007). Preditores do desenvolvimento social na infância: Potencial e limitações de um modelo conceitual. *Interação em Psicologia*, *11*, 103-112.
- Ayllon, T., & Azrin, N. H. (1964). Reinforcement and instructions with mental patients. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, *7*, 327-331.
- Bayer, J. K., Sanson, A.V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*, 542-559.

- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006) "Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence". *Psicothema*, 18, 603-610
- Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2), 233-242.
- 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 (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 89-104). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 41, 349-358.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2008). Habilidades Sociais Educativas Parentais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27, 126-138.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2010). Relacionamento conjugal, problemas de comportamento e habilidades sociais de pré-escolares. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, 67-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Manfrinato, J. W. S. (2005). Mães avaliam comportamentos socialmente "desejados" e "indesejados" de pré-escolares. *Psicologia em estudo*, 10, 245-252.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: Comparando avaliações de mães e de professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 460-469.

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Loureiro, S. R. (2011). Estudos de confiabilidade e validade do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para pais - QRSH-Pais. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 24, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Marturano, E. M. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10, 125-142.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Carpenter, E. M., & Nangle, D. W. (2002). Effects of brief verbal instructions on aggression: A replication in a Head Start setting. *Child & Family Behavior Therapy*, 24, 21-38.
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Committee for Children (1992). *Second step: A violence prevention curriculum*. Seattle: Committee for Children.
- Comodo, C. N., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Manolio, C. L. (2011). O passeio de Bia (vídeo): Apresentação e validade interna e externa de um recurso para a promoção de habilidades sociais de pré-escolares. *Psicologia: teoria e prática*, 13, 34-47.
- Cortez, M. C. D., & Reis, M. J. D. (2008). Efeitos do controle por regras ou pelas contingências na sensibilidade comportamental. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitivo*, 10, 143-155.

- Cozby, P. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do treinamento de habilidades sociais. In H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Eds.), *Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição* (pp. 67-74). Santo André: ESETec.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2010). Programa vivencial de habilidades sociais: Características sob a perspectiva da análise do comportamento. In M. R. Garcia, P. Abreu, E. N. P. de Cillo, P. B. Faleiros, & P. P. Queiroz (Eds.), *Comportamento e Cognição: Terapia Comportamental e Cognitiva* (pp. 127-139). Santo André: ESETec
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*. (pp. 19-56). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette, & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Avaliação de habilidades sociais: Bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Psicologia das habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp. 189-229). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010/2012). Social skills and behavior analysis: Historical proximity and new issues. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, *1*, 104-115. (English version of a Portuguese paper, originally published in 2010).
- Dias, T. P. (2010). Avaliação Multimodal de Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças pré-escolares: o que elas fazem e o que mães e professores predizem. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Dias, T. P., Gil, M. S. C. A., & Del Prette, Z. A. P. (2013) Análise multimodal da competência social estimada e observada de pré-escolares com/sem comportamentos-problema. *Paidéia*.
- Dias, T. P., Freitas, L. C. Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2011) Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em Estudo*, *16*, 447-457.
- Domitrovich, C., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, *28*, 67-91.

- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). Social Skills intervention for children. *Behavior Modification, 17*, 287-313.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Intervention System: Intervention Guide*. Bloomington, MN: Pearson Assessments
- Estell, D. B., Cairns, R. B., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2002). Aggression in inner-city early elementary classrooms: Individual and peer-group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(1), 52-76.
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology, 45*, 461-478.
- Fernández, M. C., Justicia, F. J., Alba, G. C., & Justicia, A. A., (2012) El programa aprender a convivir y la reducción de problemas de conducta en niños de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*, 317-323.
- Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A. P., & Lopes, D. C. (2009). Habilidades Empáticas de Crianças Videntes e Cegas e a possível Influência de variáveis sociodemográficas. *Interação em Psicologia, 13*(1), 49-58.
- Ferreira, B. C. (2012). *Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: Avaliação e promoção*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2011). Preschoolers' social skills: advances in assessment for intervention using social behavior ratings. *School Mental Health, 3*, 179-190.
- Garcia-Serpa, F. A., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicologia, 40*, 77-88.

- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds), *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações* (pp.17-66). Petrópolis: Vozes.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., & Bocian, K.M. (1999). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: risk factors for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24, 231-245.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- January, A. M, Casey, R. J., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work? *Social Psychology Review*, 40, 242-256.
- Leme, V. B. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades sociais educativas parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia. (Natal)*, 15, 161-173.
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 393-397.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M., & Jaursch, S. (2006). Prevention of social behavior problems at preschool age: Evaluation of the parent and child training program package effect. *Zeitschrift für klinische psychologie und psychotherapie*, 35, 127-139.
- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas: Alínea.
- Lopes, D. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Recursos Multimídia no Ensino de Habilidades Sociais a Crianças de Baixo Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 451-458.

- Marturano, E. M., Toller, G. P., & Elias, L. C. S. (2005). Gênero, adversidade, e problemas emocionais associados a queixas escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22, 371-380.
- Matos, M. A. (1991). As categorias formais de comportamento verbal de Skinner. In M. A. Matos, D. G. Souza, R. Gorayeb & V. R. L. Otero, *Anais da XXI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: SPRP, 333-341.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. 2 nd Ed. Austin, TX: PRO-ED.
- Monjas, M. I. (2007). Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Madrid: CEPE.
- Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: Revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9, 227-237.
- Paracampo, C. C. P., de Souza, D. G., Matos, M. A. & Albuquerque, L. C. (2001). Efeitos de mudança em contingências de reforço sobre o comportamento verbal e não verbal. *Acta Comportamental*, 9, 31-55.
- Paracampo, C. C. P., Albuquerque, L. C., Carvalló, B. N., & Torres, S. M. (2009). Análise do controle por regras apresentadas em histórias infantis. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 5, 107-122.
- Parson, L. D. (2006). Using video to teach social skills to secondary students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 39, 32-38.
- Parsons, S., Leonard, A., & Mitchell, P. (2006). Virtual environments for social skills training: comments from two adolescents with autistic spectrum disorder. *Computers & Education*, 47, 186-206.

- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys: Comportamento antissocial*. Santo André: ESETec.
- Pavarino, M. G. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia, 9*, 215-225
- Petermann, F. Y., & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behavior in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International 29*, 606-626.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior problems of preschool children from low income families: Review of the literature. *Topics in early childhood special education, 23*, 188–216.
- Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2003). *Follow-up* of children who received the incredible years intervention for oppositional-defiant disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcome. *Behavior Therapy, 34*, 471–491.
- Salvo, C. G., Mazzarotto I. H. K., & Löhr S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 15*, 46-55.
- Santos, J. G. W., Paracampo, C. C. P., & Albuquerque, L. C. (2004). Análise dos Efeitos de Histórias de Variação Comportamental sobre o Seguimento de Regras *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 413-425.
- Saunders, M. R., Markie Dodds, C., Tully, A., & Bor, W. (2000). The triple P-positive parent program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 624–640.
- Schmidt, A., & Souza, D. G. (2003). Controle instrucional: Discussões atuais. In C. E. Costa, J. C. Luzia, & H. H. N. Sant Anna (Ed.), *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (pp. 33-53). Santo André: ESETec.

- Silva, A. P. C. Del Prette & Del Prette (2013). *Brincando e aprendendo habilidades sociais*. São Paulo: Paco Editorial
- Simonassi, L. E., Oliveira, C. I., & Gosch, C. S. (1997). Exposição a contingências, conteúdo de instrução e formulação de regras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 189-195.
- Silveira, J. M., Silvaes, E. F. M., & Marton, S. A. (2003). Programas preventivos de comportamentos antissociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20, 59-67.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Skinner, B. F. (1980). *Contingências do Reforço*. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na Análise do Comportamento*, Campinas: Papyrus.
- Shure, M. B. (2006). *Eu posso resolver problemas – educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- Upshur, C., Wenz-Gross, M., & Reed, G. (2009). A pilot study of early childhood mental health consultation for children with behavioral problems in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 29–45.
- Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In T. G. M. do Valle. (Ed), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). 1ed. São Paulo: Cultura acadêmica.

- Villas Boas, A. C. V. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010) Habilidades sociais educativas de mães separadas e sua relação com o comportamento de pré-escolares. *Psico USF, 15*, 301-310.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 93-109
- 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 Psychiatry, 42*, 943-952.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 471–488.

CONCLUSÕES GERAIS

Os quatro capítulos que compõem esta tese mostram a importância de focar a automonitoria e reiteram a relação consolidada teoricamente entre os conceitos de automonitoria, habilidades sociais e competência social. Neste trabalho, a habilidade de automonitoria é abordada da conceituação ao desenvolvimento de recursos e estratégias de avaliação e promoção.

No que se refere à especificação comportamental, são sugeridos alguns indicadores que compõem a habilidade complexa de automonitoria e, com base nessa especificação, foi possível desenvolver um recurso de avaliação e promoção de automonitoria. A avaliação de automonitoria, viabilizada pela construção de um recurso para isso, além da finalidade de caracterização, pôde contribuir para avanços conceituais e metodológicos no campo das Habilidades Sociais, obtendo-se alguns resultados a questões de pesquisa do tipo: Qual seria a relação entre automonitoria, habilidades sociais e comportamentos-problema? A adoção de treino de análise de contingência e desempenho em situações estruturadas seriam estratégias de intervenção efetivas e eficazes para promoção repertório automonitoria? Qual o impacto da automonitoria sobre habilidades sociais e competência social? Além das contribuições para o campo das Habilidades Sociais, a aplicação desse recurso poderia ser ampliada para adoção em outros contextos, como na Psicologia Clínica, do Desenvolvimento e em áreas de interface como Pedagogia, Nutrição e Fonoaudiologia.

Em relação à avaliação dos componentes de automonitoria, os procedimentos de coleta e análise de dados desenvolvidos mostraram-se viáveis para a população infantil, permitindo que novos estudos possam adotá-los. Com o uso do recurso em sua versão para avaliação, verificou-se que indicadores de automonitoria como autodescrição, descrição de consequências e escolha de consequências variaram conforme o tipo de

padrão social apresentado por crianças pré-escolares. Ainda, foram observadas associações significativas entre automonitoria e habilidades sociais (positivas) e automonitoria e comportamentos-problema internalizantes (negativas).

Ademais, a intervenção planejada e implementada que envolveu treino de análise e exposição a contingências por meio de situações estruturadas trouxe resultados positivos quanto a melhoras de habilidades sociais e competência social, o que pode sugerir que intervenções que focalizem especificamente automonitoria contribuiriam para um desenvolvimento socioemocional infantil saudável.

O estudo ainda mostrou-se inconclusivo quanto à relação entre automonitoria e comportamentos-problema externalizantes. Em relação a esse aspecto, novos estudos poderiam ser desenvolvidos para investigar a relação entre essas variáveis. E, algumas limitações consideradas em cada capítulo sugerem a necessidade de refinamento de procedimentos de coleta e análise de dados, de modo que estudos futuros possam refinar procedimentos.

Os quatro capítulos da tese trazem contribuições conceituais, ao propor alguns componentes de automonitoria desde a tenra infância, contribuições metodológicas, como o desenvolvimento de recursos de avaliação e intervenções e, ainda, implicações práticas, ao testar formas de promoção de automonitoria em crianças.

ANEXOS

Anexo A- Protocolo de Registro das Respostas do RIAM-A

Criança: _____ Grupo: _____ Escola: _____ Idade: _____ Prof: _____
 Data: 1ª sessão: __/__/__; 2ª sessão: __/__/__; 3ª sessão: __/__/__; 4ª sessão: __/__/__;

Situação	Situação		Resp. habilidosa		Resp Passiva		Resp Agressiva	
	Autodescrição	Resp.	Autodescrição	Resp.	Autodescrição	Resp.	Autodescrição	Resp.
1. Propor brincadeira								
2. Juntar-se para brincar								
3. Seguir instrução								
4. Oferecer ajuda								
5. . Defender o colega								
6. Fazer pergunta								
7. . Recusar pedido								
8. Defender-se								
9. Responder pergunta								
10. Compartilhar								
11. Consolar colega								
12. Negociar, convencer								

Anexo B – Guia de Instruções para Aplicação do RIAM-A

RECOMENDAÇÕES GERAIS

1. Abrir programa pasta PAAC (Programa de Avaliação de Autonitoria em Crianças), ícone *projetal*. Clique duas vezes - Preparar o computador na tela referente ao nível da criança.
2. Preparar o gravador e verificar sempre se está gravando.
3. Ao buscar a criança, estabelecer *rapport* com as crianças, no caminho, perguntar alguma coisa ou fazer alguma brincadeira.
4. Realizar os procedimentos previstos no *Roteiro para treino da criança*, a seguir apresentado.
5. Registrar todas as respostas das crianças em folhas específicas para essa finalidade (autodescrição, escolha de resposta, previsão de consequência, escolha de consequência);
6. Acompanhar a forma como a criança manipula o computador. Caso alguma inadequação seja observada, solicitar educada e firmemente que a criança pare.
7. Atentar para a motivação das crianças para a tarefa (pode, por exemplo, pedir para a criança levantar um pouquinho e dar uma espreguiçada);
8. Em momento de autodescrição ou de descrição de consequências, caso a criança não fale automaticamente, repete-se as perguntas: *O que; ou fale...*
9. Na tela de escolha de consequências 2 e 3, em que a criança pode repetir as consequências ou apertar a seta azul para escolher direto, é sempre bom repetir oralmente essa possibilidade: você pode ouvir de novo se não lembrar ou se você lembra pode clicar na seta azul
10. Caso a criança clique duas vezes em algum som, descrever para ela que se ela fizer isso repete a historinha. Então só pode apertar uma vez. Mas não fale nada até que ela faça isso.

11. Crianças mais inibidas, em geral, demoram para responder, aguarde um tempo (**um minuto**). Se ela não responder pergunte de novo, caso ele continue sem falar, prossiga o procedimento, mas espere primeiro esse tempo. Algumas crianças falam quando se está mais perto, outras precisam ser “ignoradas”, preste atenção na característica de cada uma. Toda vez que a criança olhar para você para falar, procure fazer expressão facial amistosa, acenar sim com a cabeça para a criança se sentir encorajada.
12. Crianças que tenham muita dificuldade em clicar o SOM, o aplicador pode ajudar. Na escolha, insista que a criança faça, para evitar qualquer interferência externa na escolha pela criança.
13. Caso a criança descreva em voz alta algo que não corresponda à história, você pode esclarecer essa incompreensão. Explique e se for possível, repita a história.
 - A. Quando as crianças fazem associação de uma resposta com outra, por exemplo, ela pensou e depois falou, na resposta passiva (em que a criança só pensa), explicar: *Nesse dia, ela só fez uma coisa que é isso (ela só pensou), ela não falou nesse dia, foi em outro dia diferente.*
 - B. Em alguns casos, as crianças verbalizam elementos que não fazem parte da história. Caso você perceba isso, sinalize para criança: *Não, acho que isso você está inventando. Mas nesse joguinho não pode inventar, tem que prestar atenção no que é mesmo! Vamos ouvir de novo, pra você lembrar [caso a opção de repetir o áudio não seja possível naquele momento, leia a descrição que consta no roteiro].*
11. Caso a criança pergunte se está certo ou algo do tipo, somente responda, *é o que você acha, você quem sabe*. Se a criança se mostrar muito tensa ou preocupada com o desempenho, explique que é só um jogo.

12. Toda vez que acabar um conjunto de uma situação, antes de começar a próxima: *Muito bem, você ouviu mais uma história, então você vai receber seu dinheiro/ficha.*
[Coloca o dinheiro/ficha perto da criança, exceto se isso for distrator para a criança, avalie isso].
13. O ideal é fazer **quatro situações**, mas tem crianças que conseguem mais outras menos. Fique atenta ao ritmo, motivação e atenção da criança para ver se pode prosseguir ou interromper a sessão. Mas sempre que começar uma situação, tem que ir até o final dela para que o programa possa salvar.
14. É importante perguntar/confirmar com a criança se ela quer continuar ou quer parar
15. No final, diz que em outro dia vão continuar o joguinho. Conta dinheiro, diz que está acabando, logo vai ganhar o brinquedo.
16. Salvar a sessão com nome da situação, nome da criança, e primeira sílaba da professora, na pasta da escola da criança.
17. Quando for reiniciar a sessão com a criança, clique no programa, arquivo, abrir pesquisa e procure na pasta em que foi salvo.
18. Quando acabar todas as situações com uma criança, salve o arquivo gerado em pasta isolada com o nome da criança e professora.

INSTRUÇÕES ESPECÍFICAS

Rapport

Hoje nós vamos brincar com o computador. Você precisa prestar MUUUUITA ATENÇÃO nas historinhas que o computador vai te contar. Você precisa fazer tudo o que o computador te pedir para fazer. O jogo tem três segredos pra você ir bem:

- prestar muita atenção no desenho;*
- prestar atenção nas historinhas;*
- fazer tudo o que o computador pede para você fazer.*

Vamos lá.

Para treino:

Pra jogar esse jogo você precisa saber clicar. Você sabe clicar?

Clica pra eu ver: [aguarda a criança clicar]

OU

[caso a criança não saiba clicar]. Olha como eu clico, clica agora você.

Isso muito bem!!!!

Agora você vai aprender algumas coisas que você precisar saber para jogar

[colocar a apresentação de treino]

Então vamos lá:

Sempre que aparecer esse desenho



você vai clicar nele para ouvir o som.

Clica pra você verr.

Quando aparecer essa seta azul



quer dizer que você pode clicar para passar pra frente.

E quando o computador falar: fale, o que vc vai fazer? Por exemplo, se eu te falo, fale seu nome o que você vai fazer?

[aguardar a criança falar, se ela não falar] usar dicas, dizer vai falar seu nome [pode usar outros exemplos, o nome da sua mãe, o desenho preferido].

Isso mesmo, muito bom !!!

Agora vamos treinar clicar. Você vai sempre clicar em cima do som que está em vermelho, vamos lá. Clica! [toda vez que a criança clicar, aparece tela com estrela e a seta azul]. *Isso mesmo, agora onde vc vai clicar para passar para frente? Isso mesmo na seta azul,...*

- [oferecer mais ajuda ou mais incentivo, caso a criança apresente dificuldade]
- pode mostrar que o mouse anda, que pode mexer a vontade e onde é o clique já que cada um tem um lugar diferente.
- Na história de treino, é importante que a criança entenda que ela só pode escolher nas imagens embaixo, nunca nas de cima; etc. Isso vai estar mais claro na apresentação do treino.

Roteiro para treino da criança

- Você vai jogar um joguinho de histórias aqui no computador. Você já jogou no computador?

Faz algum comentário para as duas respostas:

Se SIM: Ah, tá, então você já sabe clicar aqui. Clica então pra eu ver.

Se NÃO: Ah, então vou te mostrar como faz.

- Se a criança NUNCA jogou, será necessário ensiná-la a clicar com o uso do mouse. Primeiro faça uma DEMONSTRAÇÃO de como segura e de que como aperta o mouse. Depois, faça junto com a criança SEGURANDO a mão dela e ao final, deixe que a criança clique sozinha. Tudo isso na tela inicial do treino.

- Na segunda tela: *Aqui tem alguns botões que vão aparecer no jogo que você precisa. Esse desenho aqui é um som. Sempre que ele aparecer no jogo quer dizer que tem uma história que você precisa prestar atenção ou algo que o computador vai pedir pra você fazer e que você tem que fazer. Pra ouvir a história ou saber o que computador quer que você faça, você precisa clicar em cima do som, clica em cima do som. [Se a criança clicar fora do desenho, é necessário corrigi-la, instruindo que ela deve clicar no desenho]*
 - *Sempre que você clicar no som, então vai sair o som e o desenho vai ficar escuro, desse jeito aqui, oh (mostrar a figura do som).*
 - *Outro botão que vai aparecer no jogo é esse aqui oh, que é isso? (eles respondem flecha ou seta, aí pode usar a palavra que eles falarem). Toda vez que essa flecha/seta aparecer, se você clicar em cima dela, você vai passar para frente, ir para um outro lugar. Então essa flecha é pra passar na frente no jogo. Clica em cima dela. (Quando a criança clicar vai aparecer a figura do menino e aí se diz: Olha lá, como esse menininho que ta indo pra frente).*
 - *Clique de novo na flecha (aparece um balão). Outra coisa que você precisa aprender é que o computador vai pedir para você fazer algumas coisas. Toda vez que o computador disser: Fale, o que você vai fazer? Se eu disser: Fale seu nome o que você vai fazer? (esperar a criança responder e depois dizer muito bem, seu nome, caso ela fale outra coisa, é importante corrigi-la para ela aprender). Se pedir: que desenho você gosta de assistir o que você vai responder? (elogia de novo). Então é isso: sempre que o computador pedir pra você falar, você vai falar o que ele pediu, ok? Clica em cima do balão (aparece desenho da menina), como essa menininha falando aqui, oh.*
- (A aplicadora passa com o botão do teclado → para outra tela).

- *Agora você vai treinar a clicar no botão do som. Toda vez que o desenho do som aparecer com essa linha vermelha em volta, você vai clicar no som que está com essa linha vermelha entendeu? Pode clicar*

(- é importante verificar se a criança está dominando a tarefa, caso se perceba que ela demora para conseguir clicar no alvo, é necessário repetir essa parte do pré-treino até que ela consiga fazer com certo domínio.)

(Depois que a criança clica aparece a tela com estrelinhas). Para passar pra frente, o que você precisa fazer? Clicar na flecha/seta azul. Clica em cima dela.

ATENÇÃO: É necessário garantir que a criança esteja clicando em cima dos desenhos. Caso, em alguma tentativa, ela clique fora do desenho, volte a tentativa como o botão do teclado ←. e diga: *Você precisa clicar em cima do desenho, ta bem?*

(Depois que a criança já domina a tarefa de clicar em cima dos botões).

- *Muito bem agora você já sabe clicar, sabe para que serve cada botão: o do som é para ouvir a historinha ou o que você precisa fazer, da flechinha é pra passar pra frente e se pedir para falar, você precisa falar.*

- *Então vamos lá (abrir a tela do jogo e pegar os cartões de papelão). Ta vendo isso aqui, esse é o joguinho que você vai jogar, mas antes de a gente começar você também precisa aprender as regrinhas, como se joga o jogo. E olha aqui (colocar o desenho do lado do desenho na tela) ta vendo esses desenhos? Eles são iguais. Então eu vou te ensinar como se joga usando esses cartões e depois você vai poder jogar no computador do jeito que eu te ensinar porque é tudo igual. O que você aprender com os cartões, você vai fazer no computador.*

Então vamos lá, hein:

Toda história tem um começo, um meio e um final. Então a história começa de um jeito, a personagem da história faz alguma coisa e tem um final, que é o que acontece depois...

O que é depois? Veja só: se quando tá muito frio, você não coloca blusa, fica andando descalço, toma sorvete, o que vai acontecer depois?

(aguardar eles responderem: fica doente, com gripe, etc). Muito bem!!! Então é isso que você vai fazer no jogo, achar o que acontece depois, mas pra isso precisa prestar atenção no que o menininho ou menininha fez, pra saber o que acontece depois. Porque o que vai acontecer depois depende do que ele ou ela fez na história.

Por exemplo, tem uma historinha que eu adoro: a dos três porquinhos:

A história começa com os porquinhos saindo da casa da mamãe deles. Cada porquinho construiu um tipo de casa. O primeiro construiu uma casa de (pode deixar a criança completar cada tipo de casa se ela tentar)... palha, o outro uma casa de pau/madeira, e outro constrói uma casa de tijolos. (representando a história com os cartões virados pra baixo: um para situação e embaixo cada um representando as casinhas).

Depois que o lobo mau assoprar a casa de palha, o que acontece? (aplicadora assopra o cartão e deixa cair e espera a criança responder). Isso, a casa cai. Depois que o lobo mau assoprar a casa de madeira, o que acontece? (aplicadora assopra o cartão e deixa cair e espera a criança responder) A casa cai. Depois que o lobo mau assoprar a casa de tijolos, o que acontece? (aplicadora assopra o cartão e não deixa cair e espera a criança responder). A casa NÃO cai.

Muito bem, então os porquinhos fizeram coisas diferentes e o que aconteceu depois foi também diferente: os porquinhos que construíram a casa de palha e madeira as casinhas caíram; o que construiu a casa de tijolos, a casa não caiu. Então vamos lá,

você precisa encontrar os finais que combinam com o que a menina ou menino fez. Tem que prestar atenção no que ele ou ela fez então pra achar o que acontece depois, hein. Vamos lá?

A nossa história começa com a Luiza/Diego no recreio... (contar a história, conforme Roteiro de áudio). Perguntar o que vai acontecer. (Esperar resposta).

Tem três jeitos da Luiza/Diego fazer, você vai escolher qual é o jeito que você faz, mas tem que falar a verdade hein? É o que você faz quando você tem uma ideia de brincadeira.

- *Mostrar os três jeitos, começando pelo habilidoso, depois para agressivo e no fim passivo. Depois que descreve cada desenho, enquanto segura-o na frente da criança, coloca os três cartões, na mesa e pede pra ela mostrar qual faria. Depois que ela aponta: Então você vai fazer isso no computador, mas em vez de apontar, você vai clicar em cima do desenho que mostra como você faz. Agora você tem outra tarefa hein: você precisa achar os finais o que acontece depois. Por exemplo, se a menina tem a ideia de brincadeira e ela (descrever a resposta habilidosa) o que vai acontecer depois?*

- *Se a criança responder errado, ajudar dando dicas. Aí depois mostra as opções: para cada opção de consequência, depois de descrevê-la, fazer a pergunta: o que será que ela fez pra ela ficar sozinha? Pra todo mundo ficar sentado sem brincar? Pra ela conseguir brincar com os colegas? Mas não deixa a criança responder.*

- *Depois que a criança escolhe uma consequência: conta-se a história formada: descrevendo a situação, a resposta e ENTÃO, apresentando a consequência...*

- *Se está certo, diz: você disse que combina essa, mas só pra testar hein, só um teste, e mostra as outras opções, fazendo comentários, ah, acho que não, né. Etc.*

- *Fazer isso pra cada resposta habilidosa, agressiva, passiva.*

- Tentar perguntar por que ela escolheu aquela, pra criança ficar sob controle da resposta dada pra escolher a consequência.

- SE percebe que a criança não entendeu a tarefa interrompe depois de apresentar as três respostas e em outro dia, faz de novo essa parte do pré-treino.

- SE a criança entendeu a tarefa: *Agora você já sabe brincar, nós vamos jogar no computador, ok? Lembre que você precisa prestar atenção no desenho, na história e fazer que o computador vai te pedir. Vamos lá.*

Ah, eu esqueci de dizer que toda vez que você ouvir uma história e tiver prestado atenção e feito tudo que o computador pediu pra você, você vai ganhar um dinheiro de mentira e esse dinheiro é mágico e no final das historinhas você vai poder trocar por uma surpresa. Mas oh, pra ganhar dinheiro tem que fazer direitinho, hein.

- AUTO-DESCRIÇÃO E DESCRIÇÃO DE CONSEQUÊNCIAS:

Nessas duas tarefas, é muito importante que a aplicadora esteja **atenta às respostas das crianças.**

Caso a resposta tenha sido aleatória, incoerente com a pergunta, muita vaga ou do tipo *não sei*, pode-se fazer o seguinte:

I - ESCLARECER A RESPOSTA – caso a criança apresente alguma incompreensão.

Uma incompreensão comum é a criança dizer que o que vai acontecer depois seja uma das respostas já apresentadas, em vez de falar a consequência. É importante corrigir isso dizendo *“não, isso é outro dia. Nesse dia ele fez desse jeito, oh. Aquilo foi outro dia.* [e repete a pergunta]. *O que vai acontecer depois que ele fizer isso*

II- QUESTIONAR COM MAIS PERGUNTA: caso a criança tenha apresentado uma resposta muito vaga, pode questionar. Por exemplo: eu brinco [Q – mas o que você faz? Você fala ou não fala].

Sempre que você fizer isso, registre isso com um [Q] ou [E]. Faça isso no máximo duas vezes.

Se possível, repetir o que a criança fala para facilitar a gravação.

SOBRE OS BRINDES:

- Explicar que toda vez que ela ouvir a estória, deve prestar muita atenção e fazer tudo o que o computador pediu, ela vai receber dinheiro. O dinheiro é mágico e, ao final de todas as estórias, ela vai estar com bastante dinheiro que vai poder trocar por um brinquedo bem legal que ela vai escolher.

- é importante frisar com a criança que ela não pode contar pros colegas. Caso ela conte, ela não vai poder levar para a casa e terá que deixar na escola para que todos os colegas possam brincar também. Então precisa guardar segredo!

Anexo C – Manual de Correções do RIAM-A

I. PARA AS RESPOSTAS VERBAIS DE DESCRIÇÃO DE RESPOSTA

São considerados dois aspectos para definição das pontuações:

- **Coerência:** resposta dada deve ter relação com a demanda social apresentada na situação

- **Especificidade:** são descritos elementos que são relevantes para tornar a resposta mais completa e coerente.

0 – nenhuma coerência com a demanda social apresentada na situação;

1 – alguma coerência e pouca especificidade OU somente após esclarecimento da demanda, apresentava resposta coerente;

2 – total coerência e com especificidade com a demanda social apresentada (não importando a adequação social à demanda, no sentido de não necessariamente ser citada a reação habilidosa);

II. PARA AS RESPOSTAS VERBAIS DE PREVISÃO DE CONSEQUÊNCIA

A pontuação das descrições das crianças varia de 0 a 2, considerando a coerência e a especificidade das respostas dadas por elas, sendo:

0 – nenhuma coerência e nenhuma especificidade

1 – alguma coerência e nenhuma/pouca especificidade

2 – com coerência e especificidade

Essa coerência ou especificidade estão mais bem detalhadas nos **CRITÉRIOS GERAIS** abaixo indicados:

PONTUAÇÃO 2 – descreve o componente principal OU pelo menos dois componentes complementares

PONTUAÇÃO 1 - descreve critério complementar especificado OU descreve a consequência esperada, mas somente após esclarecimento* do pesquisador (esse critério

é importante porque, em geral, na primeira resposta a criança descreve respostas possíveis para aquela situação e não a consequência prevista).

PONTUAÇÃO 0 – descreve alguma coisa não relacionada à consequência provável OU refere-se a uma resposta/modo de agir e não à consequência, ou seja ao que de fato acontece depois de tal resposta, mesmo após esclarecimento da pesquisadora OU não responde OU diz não saber.

***Para casos em que há esclarecimento, tanto para autodescrição como para previsão, pontua-se:**

0 – quando o esclarecimento é subsequente a uma resposta incorreta, incoerente ou ausência de resposta e após esclarecimento da pesquisadora, a criança responde inadequadamente, não responde ou diz não saber.

1 - quando o esclarecimento é subsequente a uma resposta incorreta, incoerente ou ausência de resposta e a resposta que sucede ao esclarecimento torna-se coerente e/ou específica, pontua-se 1.

1 - quando o esclarecimento tem a função apenas de aperfeiçoar uma resposta que já estava coerente e a resposta subsequente torna-se incompatível e equivocada, considera-se a primeira resposta e pontua-se 1.

2 - quando o esclarecimento tem a função apenas de aperfeiçoar uma resposta que já estava coerente e a resposta subsequente fica coerente e específica, pontua-se 2.

Esses critérios gerais são especificados para cada uma das classes de resposta, conforme o quadro a seguir:

CLASSE DE RESPOSTA	PRINCIPAL	COMPLEMENTAR	PONTUAÇÃO 2	PONTUAÇÃO 1
HABILIDOSA	Consecução do objetivo da	-Correlatos emocionais positivos	- No principal, deve indicar consequência	No complementar. - Correlatos emocionais

	<p>tarefa social</p>	<p>para si e para outro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção ou melhora da relação social e/ou da autoestima - Aprovação ou reconhecimento social 	<p>positiva para si e, para o interlocutor, (exceto nos casos de habilidades assertivas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menção de pelo menos dois componentes complementares 	<p>positivos para si e para outro – <i>ele/a vai ficar feliz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manutenção ou melhora da relação social e /ou da autoestima – <i>vão ser amigos ou vai gostar dela/e</i> - Aprovação ou reconhecimento social – <i>vai falar obrigada ou vai gostar dele/a.</i> - Menção a alguma consequência positiva coerente com a ação da criança, mas de modo pouco específico, indireto ou ambíguo (Ex: a professora não vai ficar brava; ele não vai ficar de castigo).
PASSIVA	<p>Não consecução do objetivo da tarefa social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correlatos emocionais negativos para si e/ou para outro - Prejuízos a autoestima; não melhora da relação social 	<ul style="list-style-type: none"> - No principal, consequência negativa associada a correlatos emocionais para si por não atingir o objetivo da tarefa social - Menção de pelo menos dois componentes complementares 	<p>No complementar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correlatos emocionais negativos para si e/ou para outro – <i>ele/a vai ficar triste</i> - Prejuízos a autoestima; não melhora da relação social – <i>não vai ser amigo dele;</i> - Menção a alguma consequência negativa coerente com a ação da criança, mas de modo pouco específico, indireto ou ambíguo.
AGRESSIVA	<p>Sanção ou desaprovação pelo comportamento social emitido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não consecução de objetivos da tarefa social - Correlatos emocionais negativos para outro - Prejuízos nas relações sociais e/ou na autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> - No principal, consequência negativa associada à desaprovação ou sanção pelo interlocutor. <p>OBS: Nas situações 3, 7 e 12, deve especificar, além do componente principal, componentes específicos à situação. Ex: situação 3 – além da professora e/ou colegas ficarem bravos, o coleguinha chorar mais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menção de pelo menos dois componentes complementares 	<ul style="list-style-type: none"> - Não consecução de objetivos da tarefa social específico a cada situação - Correlatos emocionais negativos para outro – <i>colega vai chorar; vai ficar triste.</i> - Prejuízos nas relações sociais e/ou na autoestima – <i>não vai mais ser amigo; não vão gostar dele.</i> - Menção a alguma consequência negativa coerente com a ação da criança, mas de modo pouco específico, indireto ou ambíguo. - Menção a alguma consequência aversiva a ação da criança, mas exagerada ou pouco provável (ela vai apanhar, a professora vai bater nela).

Segue-se uma especificação ainda mais precisa para cada uma das situações

avaliadas

1. PROPÕE BRINCADEIRA

Consequência da habilidosa:

(2) Consecução do objetivo: a criança conseguir que os colegas brinquem com ela

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (aí ela fica feliz), melhora de relação (eles vão ser amigos), entre outros.

Consequência da passiva:

(2) Não consecução do objetivo da interação: a criança não conseguir que os colegas brinquem com ela.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos (aí ela fica triste), prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigos).

Consequência da agressiva:

(2) Sanção ao agente: crianças se afastam dela e ou não brincam com ela; algum adulto fica bravo.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (os colegas choram), não consecução dos objetivos (não brincar); prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigos dela).

2. RESPONDE PERGUNTA DA PROFESSORA

Consequência da Habilidosa

(2) Consecução do objetivo: ter sua resposta comunicada (geralmente, indicando aumento da possibilidade de sua opinião ser ouvida e aceita pelos demais, no caso ter o

que a criança pensou na festinha, a professora escrever a ideia na lousa, etc – brigadeiro, bolo, etc).

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (aí ela fica feliz), aprovação social (a professora vai gostar dela), entre outros.

(1) Menção de consequência positiva para a ação da criança, porém com uma relação mais distal ou remota à ação de responder pergunta (Ex: *Vai ter a festa*), uma vez que terá a festinha independente da ação da criança.

Consequência da Passiva

(2) Não consecução do objetivo: não ter o que ela pensou na festinha.

(1) Menção a um componente complementar coerente a consequência negativa para a criança: correlatos emocionais negativos (ela ficar chateada), entre outros;

(1) Menção a consequência negativa para a criança, mas **menos prováveis** (As outras crianças vão falar ou a professora fica esperando) ou com uma relação remota ou distal à ação responder pergunta. (Ex: *Não vai ter a festa*), uma vez que terá a festinha independente da ação da criança.

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente: a professora ficar brava ou não deixar dar a ideia.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (a professora fica triste), prejuízos a autoestima ou à relação (não vai gostar dela), não consecução do objetivo (não vai ter a ideia dela na festa).

3. CONSOLA COLEGAS

Consequência da Habilidosa

(2) Consecução do objetivo da tarefa social: conseguir que o colega se acalme: colega parar de chorar e/ou contar o que aconteceu.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos a si ou ao outro (aí ela fica feliz), aprovação social, melhora da relação ou autoestima (ela vai gostar dela; eles), entre outros.

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: colega manter-se chorando

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos (continuar preocupada com colega); não melhora da relação (colega não vai ser amigo dela), entre outros.

(1) Menção a consequência negativa para a criança, mas **menos prováveis** (O colega chora ainda mais).

Consequência da Agressiva

(2) Produção de aversivos ao colega acompanhada de sanção ao agente: colega chorar ainda mais e algum adulto e/ou colegas ficarem bravos, colocar de castigo, etc. (se feita a menção de um ou outro, pontua-se 1).

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (o colega chorar ainda mais), prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigo dela, O colega que está chorando vai ficar bravo), não consecução do objetivo (colega não se acalmar).

4. SEGUE INSTRUÇÕES DE ADULTOS

Consequência da Habilidosa

(2) Consecução do objetivo: obter as folhas solicitadas pela professora.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (aí ela fica feliz), aprovação social (a professora vai agradecer), melhora da relação, autoestima (professora vai gostar dela) entre outros.

(1) Menção a consequência positiva para a ação da criança, porém com uma relação remota à ação de seguir a instrução da professora. (Ex: Eles vão pintar), de modo que não é a consequência imediata que é citada, mas uma mais a médio prazo (para pintar eles precisam das folhas).

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: não obter o material solicitado pela professora (chega na sala sem as folhas; professora pergunta das folhas, Tia Dani não vai saber o que ele quer)

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si (ficar chateado); não melhora da relação (os colega vão ficar tristes ou professora vai ficar brava⁹), entre outros.

(1) Menção a uma consequência negativa para a criança, para a ação da criança, porém com uma relação remota ou distal à ação de seguir a instrução da professora (Eles não vão pintar).

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente: a professora colocá-lo de castigo.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (professora ficar triste), prejuízo à autoestima

⁹Ainda que essa seja a consequência mais esperada para a reação agressiva, ela também é possível como consequência para a reação passiva, porque se trata do não atendimento à instrução da professora, sendo possível uma sanção.

ou à relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (não obtenção do material solicitado).

(1) Menção a uma consequência negativa para a criança, para a ação da criança, porém com uma relação remota ou distal à ação de seguir a instrução da professora (Eles não vão pintar).

5 - JUNTA-SE AO GRUPO PARA BRINCADEIRA

Consequência da habilidosa:

(2) Consecução do objetivo: a criança conseguir se inserir na brincadeira dos colegas.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (aí ela fica feliz), melhora de relação (eles vão ser amigos), entre outros.

Consequência da passiva:

(2) Não consecução do objetivo da interação: a criança não se inserir na brincadeira dos colegas

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos (aí ela fica triste), prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigos).

Consequência da agressiva:

(2) Sanção ao agente: crianças se afastam dela e ou não brincam com ela; algum adulto fica bravo.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (os colegas choram), não consecução dos objetivos (ela não brincar com colegas, ficar sem brincar); prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigos dela).

6. FAZ PERGUNTAS PARA PROFESSORA

Consequência da Habilidade

(2) **Consecução do objetivo:** resolver a dúvida e poder fazer a atividade

(1) **Menção a um componente complementar** coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (aí ela fica feliz), aprovação social (a professora vai gostar dela), entre outros.

(1) **Menção a consequência positiva** para a ação da criança, porém com uma relação remota ou distal à ação de fazer a pergunta. (Ex: *Ela vai ser inteligente, vai aprender*).

Consequência da Passiva

(2) **Não consecução ao objetivo:** não sanar a dúvida e não poder fazer a tarefa corretamente.

(1) **Menção a um componente complementar** coerente com consequência negativa para a criança: correlatos emocionais negativos para si (ela ficar chateada), não melhora da relação (os colegas vão ficar tristes ou professora vai ficar brava¹⁰) entre outros;

(1) **Menção a consequência negativa** para a criança, mas **menos prováveis** (As outras crianças vão fazer a tarefa ou a professora fica esperando) ou com uma relação mais distal ou remota à ação de perguntar para a professora. (*Vai ficar burra*).

Consequência da Agressiva

(2) **Sanção ao agente:** a professora ficar brava ou colocá-la de castigo

(1) **Menção a componentes complementares** associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (a professora fica triste), prejuízos à

¹⁰Ainda que essa seja a consequência mais esperada para a reação agressiva, ela também é possível como consequência para a reação passiva.

autoestima ou à relação (não vai gostar dela), não consecução do objetivo (não vai saber fazer a tarefa).

7. OFERECE AJUDA AO COLEGA

Consequência da Habilidade

(2) Consecução do objetivo da tarefa social: colega conseguir subir na gangorra ou brincar.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos a si ou ao outro (aí eles ficam felizes), aprovação social, melhora da relação ou autoestima (ela vai gostar dela; vão ser amigos), aprovação social (colegas agradecem) entre outros.

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: colega desistir de brincar.

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si e/ou para outro (ela ficar chateada vendo colegas desistirem; o colega vai chorar); não melhora da relação (colega não vai ser amigo dela), entre outros.

(1) Menção a uma consequência coerente para a ação da criança, mas **menos provável** (O colega vai continuar tentando).

Consequência da Agressiva

(2) Produção de aversivos ao colega acompanhada de sanção ao agente: colega chora e algum adulto e/ou colega fica bravo ou colocada de castigo, etc. (se feita a menção de um ou outro, pontua-se 1).

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (o colega chorar), prejuízos à autoestima ou à

relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (colega não conseguir subir na gangorra).

8. NEGOCIA COM COLEGAS

Consequência da Habilidosa

(2) Consecução do objetivo da tarefa social: conseguir brincar com o brinquedo do colega.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos a si ou ao outro (aí eles ficam felizes), melhora da relação ou autoestima (ela/e vai gostar dela; vão ser amigos), entre outros.

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo acompanhado de correlatos emocionais: ficar sem brincar com o brinquedo do colega.

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si e/ou para outro (ela ficar triste), entre outros.

(1) Menção a alguma consequência negativa para a criança, mas de modo **pouco específico, indireto ou ambíguo** (A Laís não deixa).

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente: algum adulto fica bravo ou coloca de castigo, etc.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (o colega chorar), prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (não vai conseguir trocar/brincar com o brinquedo do colega).

9. COMPARTILHA BRINQUEDOS E PERTENCES

Consequência da Habilidade

(2) Consecução do objetivo da tarefa social: brincar junto com o colega, compartilhando os brinquedos.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos a si ou ao outro (aí eles ficam felizes), melhora da relação ou autoestima (ela/e vai gostar dela; vão ser amigos), entre outros.

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: ficar sem brincar com o próprio brinquedo dado a sua não expressão; colega não compreender a sua resposta e ficar sem saber o que fazer.

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si e/ou para outro (a criança vai ficar triste, chateada por não brincar), entre outros.

(1) Menção a uma consequência coerente para a ação da criança, mas **menos prováveis** (O colega vai sair de perto dele, vai brincar com o outro colega¹¹).

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente: colega vai sair de perto dele; a professora vai ficar brava.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (o colega chorar), prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (não vai conseguir subir na gangorra).

10. RECUSA PEDIDOS ABUSIVOS

Consequência da Habilidade

¹¹ Ainda que seja a consequência mais provável para a reação agressiva, ela também é possível para a reação passiva, uma vez que o colega ao não saber a resposta da criança pode também se afastar da mesma.

(2) Consecução do objetivo da tarefa social: a criança manter-se com o seu próprio doce.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos a si (aí ele fica feliz), melhora da autoestima, ele entre outros.

(1) Menção a alguma consequência positiva para a criança, mas de modo **pouco específico, indireto ou ambíguo** (colega sai de perto; eles vão comer).

(1) Menção a uma possível consequência negativa à criança, uma vez que se trata de uma resposta assertiva na qual envolve mesmo risco de não aceitação por parte do interlocutor (Ex: O colega toma o bolinho; o colega fica nervoso).

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: ficar sem seu doce.

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si e/ou para outro (ela ficar triste, chateada), entre outros.

(1) Menção a alguma consequência coerente, mas menos provável (ex: a criança vai comprar outro doce).

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente: colega vai tomar doce dele; a professora vai ficar brava; colega vai ficar bravo.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (o colega fica nervoso), prejuízos à autoestima ou à relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (não vai comer seu doce).

11. DEFENDE OS COLEGAS

Consequência da Habilidosa

(2) Consecução do objetivo: recuperação do direito do colega – no caso ficar com o doce que deveria ser dele.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (aí o colega fica feliz), aprovação social (colega vai agradecer), melhora da relação, autoestima (colega vai gostar dela) entre outros.

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: colega não recuperar seu lugar na fila, de modo que a criança que violou o direito fica com o doce.

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si (ficar chateado), e para outro (colega que perdeu o doce chora) entre outros.

(1) Menção a alguma consequência coerente, mas não relacionada à ação da criança (o próprio colega se defender: Bia/Leo vai falar pra tia que Leo/Bia pegou seu doce).

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente: a professora colocá-lo de castigo.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (colega ficar triste, colega chorar), prejuízo à autoestima ou à relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (não recuperação do direito do colega, ou seja, colega com direito violado ficar sem o doce).

(1) As descrições fazem menção a alguma consequência negativa para a criança, mas de modo pouco específico, indireto ou ambíguo.

12. DEFENDE SEUS PRÓPRIOS DIREITOS

Consequência da Habilidosa

(2) Consecução do objetivo: livrar-se da punição injusta.

(1) Menção a um componente complementar coerente com consequências positivas: correlatos emocionais positivos (ele fica feliz; aliviado), melhora da autoestima, entre outros.

Consequência da Passiva:

(2) Não consecução do objetivo: ficar com a culpa indevida – de castigo.

(1) Menção a um componente complementar: correlatos emocionais negativos para si (ficar triste), entre outros.

Consequência da Agressiva

(2) Sanção ao agente e ao interlocutor: a professora colocá-lo de castigo juntamente com o colega que é culpado. Para se pontuar 2, tanto a criança que ameaçou o colega como o colega culpado que mentiu devem ficar de castigo. Se é citado apenas sanção ao agente ou sanção ao interlocutor culpado apenas, pontua-se 1.

(1) Menção aos componentes complementares associados à consequência negativa: correlatos emocionais negativos ao outro (colega ficar triste, colega chorar), prejuízo à autoestima ou à relação (não vão ser amigo dela), não consecução do objetivo (livra-se do castigo).

Anexo D – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
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 - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 0959.0.000.135-10

Título do Projeto: Descrição de Contingências, competência social e problemas de comportamento: avaliando a intervenção com pré-escolares

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Pesquisadores (as): Talita Pereira Dias, Zilda Aparecida Pereira del Prette

Processo n.º: 23112.000919/2010-08

Parecer N.º. 225/2010

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 delimitada 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 n.º. 161/2010, de 19/05/2010, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 21 de junho de 2010.


Profa. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

Anexo E - Termos de Consentimento Livre-Esclarecido Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Descrição de contingências, competência social e problemas de comportamentos: avaliação e intervenção com pré-escolares”. Você foi selecionada por ser professora de criança em idade pré-escolar e seu consentimento em participar não é obrigatória.
2. Este estudo tem como objetivos (1) avaliar a descrição de comportamentos em pré-escolares e (2) verificar os efeitos de uma intervenção envolvendo a descrição de comportamentos adequados às crianças.
3. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionário que contém itens sobre comportamentos sociais que seu aluno ou aluna pode apresentar.
4. Os riscos relacionados com sua participação podem ser: a possibilidade de se sentir desconfortável ao não compreender algum item ou sentir-se ansioso por ter de avaliar os comportamentos das crianças e a necessidade de gastar um tempo para responder o questionário. Para minimizar isso, a pesquisadora procurará: esclarecer as dúvidas, estar atenta a qualquer sinal de ansiedade, oferecendo o apoio necessário; agendar a aplicação do questionário em um horário mais adequado para você.
5. O benefício relacionado com a sua participação é a possibilidade de você passar a atentar mais para os comportamentos de seus alunos em situações sociais.
6. A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora do estudo têm experiência na área de desenvolvimento infantil, tendo desenvolvido inúmeros trabalhos com essa população.
7. Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes e durante o curso da pesquisa a respeito dos procedimentos adotados no estudo.
8. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
9. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que você trabalha.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para garantir isso, a identificação de cada participante será por meio de um código e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente.
12. Sua participação na pesquisa não acarretará nenhum tipo de gasto financeiro para você, já que o material será oferecido pela pesquisadora.
13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Talita Pereira Dias - Aluna de Pós Graduação em Psicologia
Praça João Birolli, no. 134- Fone: (17) 38261139 ou (16) 81083451

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data:

_____, ____ de _____ 2010

Assinatura do Participante da Pesquisa

Anexo F – Termos de Consentimento Livre-Esclarecido Pai



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Pai

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Descrição de contingências, competência social e problemas de comportamentos: avaliação e intervenção com pré-escolares”. Você foi selecionado por ser pai/responsável de uma criança em idade pré-escolar e seu consentimento em participar não é obrigatória.
2. Este estudo tem como objetivos (1) avaliar a descrição de comportamentos em pré-escolares e (2) verificar os efeitos de uma intervenção envolvendo a descrição de comportamentos adequados às crianças.
3. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionário que contém itens sobre comportamentos sociais que seu filho ou filha pode apresentar.
4. Os riscos relacionados com sua participação podem ser: a possibilidade de se sentir desconfortável ao não compreender algum item ou sentir-se ansioso por ter de avaliar os comportamentos de seu filho (a) e a necessidade de gastar um tempo para responder o questionário. Para minimizar isso, a pesquisadora procurará: esclarecer as dúvidas, estar atenta a qualquer sinal de ansiedade, oferecendo o apoio necessário; agendar a aplicação do questionário em um horário mais adequado para você. Sua participação não acarretará gastos financeiros já que o material será oferecido pela pesquisadora.
5. O benefício relacionado com a sua participação é a possibilidade de você passar a atentar mais para os comportamentos de seus filhos em situações sociais.
6. A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora do estudo têm experiência na área de desenvolvimento infantil, tendo desenvolvido inúmeros trabalhos com essa população.
7. Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados no estudo.
8. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
9. Sua recusa em participar não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que seu filho estuda.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para garantir isso, a identificação de cada participante será por meio de um código e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente.
12. Não haverá nenhum tipo de despesa financeira decorrente da sua participação na pesquisa.
13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Talita Pereira Dias - Aluna de Pós Graduação em Psicologia
Praça João Birolli, no. 134- Fone: (17) 38261139 ou (16) 81083451

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data:

_____, ____ de _____ 2010

Assinatura do Participante da Pesquisa

Anexo G - Termos de Consentimento Livre-Esclarecido Criança



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Criança

1. Seu filho (a) _____ está sendo convidado para participar da pesquisa “Descrição de contingências, competência social e problemas de comportamento: avaliação e intervenção com pré-escolares”.
2. Ele (a) foi selecionado (a) por ter entre 5 e 6 anos e por apresentar características de interesse para o estudo e seu consentimento para que sua criança participe não é obrigatório.
3. Este estudo tem como objetivos (1) avaliar a descrição de comportamentos em pré-escolares e (2) verificar os efeitos de uma intervenção envolvendo a descrição de comportamentos adequados às crianças.
4. A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em participar de atividade envolvendo desenhos que representem situações sociais e de brincadeiras ou atividades que envolvam interação com outras crianças da mesma idade dele ou dela. As atividades serão filmadas.
5. Os riscos relacionados com a participação de sua criança são: a possibilidade de ela se sentir desconfortável ou envergonhada em participar da atividade, o estranhamento com relação à pesquisadora, materiais e equipamentos, além dos riscos presentes em qualquer rotina normal de escolas infantis. Para minimizar os riscos, a pesquisadora procurará: estar atenta a qualquer sinal de desconforto da criança, respeitar a recusa da criança em participar, realizar um período de adaptação das crianças com ela e com os materiais usados.
6. Os benefícios relacionados com a participação da criança são: oportunidade de participar de atividades lúdicas que poderão fazer com que ele(a) desenvolva ou aprimore seu relato sobre comportamentos sociais adequados e melhore também a forma de agir socialmente.
7. A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora do estudo tem experiência na área de desenvolvimento infantil, tendo desenvolvido inúmeros trabalhos com essa população.
8. Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados no estudo com relação ao seu filho ou filha.
9. A qualquer momento você pode desistir da participação de seu filho (a) e retirar seu consentimento.
10. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a do seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição que sua criança frequenta.
11. As informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
12. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para garantir isso, a identificação de cada participante será por meio de um código e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente.
13. A participação da sua criança não acarretará gastos financeiros já que todos os materiais serão de responsabilidade da pesquisadora.
14. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette. As filmagens serão utilizadas exclusivamente para os objetivos do estudo e de maneira alguma serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação da criança participante. O material filmado será arquivado no próprio laboratório de pesquisa.
15. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.
16. O pesquisador compromete-se em cumprir tudo que acima foi exposto e o prescrito pela Resolução CNS 196/ 96.

Talita Pereira Dias - Aluna de Pós Graduação em Psicologia
Praça João Birolli, no. 134
Fone: (17) 38261139 ou (16) 81083451

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data:

Uchoa, _____ de _____ 2011

Assinatura do Pai/Mãe/ Responsável pela Criança Participante

**Anexo H- Treinamento de juízes para análise das respostas verbais das crianças
nas tarefas do RIAM-A**

Treinamento de juízes para análise das respostas verbais das crianças nas tarefas do RIAM-A

Objetivos

Os juízes devem se tornar capazes de:

- utilizar o Manual de Correções das Respostas Verbais do RIAM-A ;
- compreender a Ficha de Registro de Respostas nas tarefas do RIAM-A;
- fazer registros no Protocolo de registro da qualidade das respostas verbais
- apresentar entre juízes e com o pesquisador um nível de concordância adequado para as análises realizadas.

Materiais

Fichas com registros das respostas verbais das crianças, Protocolo de registro da qualidade das respostas verbais, lápis e borracha.

Procedimentos

As atividades de análise das respostas verbais transcritas e o registro da qualidade das respostas foram realizados individualmente, em horários agendados com cada juiz, em uma sala do Laboratório de Interação Social da Universidade Federal de São Carlos para o treino. Na fase de análise de dados, os avaliadores realizaram as análises nos lugares que julgaram pertinentes.

A fase de treinamento consistiu de duas reuniões semanais, como duração aproximada de uma hora e meia nas quais foram realizadas as seguintes atividades:

- (a) exposição resumida da pesquisa e das atividades dos juízes;

(c) explicações sobre o procedimento específico do trabalho com a apresentação da ficha com registro de dados e do Protocolo de Registro da Qualidade das Respostas Verbais;

(d) utilização do Protocolo para observação das filmagens e registro dos comportamentos treino;

Durante o treinamento, quando terminavam de registrar a ficha de uma criança que durava em média 20 minutos, cada juiz juntamente com a pesquisadora comparava esse registro com os realizados pela pesquisadora sobre a mesma criança. No protocolo de registro das correções de resposta do RIAM-A, era assinalada a pontuação dada para a resposta verbal para cada opção. Eram discutidas as opções que apresentavam discordância até que obtivesse um consenso. No caso da análise de concordância para as respostas, tanto a pesquisadora como o juiz deveriam ter registrado a mesma pontuação para cada uma das opções. No caso de discordâncias, a pesquisadora e o juiz analisavam novamente a resposta verbal transcrita, com base no Manual de correções das respostas da RIAM-A, qual pontuação seria mais adequada para aquela resposta.

Após essa fase, era calculado o índice de concordância (IC) das análises no qual se dividia o total de respostas que tinham apresentado concordância pela somatória do número de respostas que apresentaram concordância com o número de discordâncias e multiplicava-se por 100, como é apresentado na fórmula a seguir:

$$IC = \frac{\Sigma A}{\Sigma A + \Sigma D} \times 100$$

Legenda: IC (Índice de Concordância), ΣA (somatória dos acordos), ΣD (somatória dos desacordos)

Na somatória das discordâncias, era considerado o número de registros anterior à discussão que implicava no consenso. Quando o IC obtido era menor que 80%, na próxima sessão de treinamento, os juízes analisavam as respostas da mesma criança pela segunda vez e, novamente, registravam as pontuações, analisavam-se as concordâncias e discordâncias e calculava-se o novo índice. Se na segunda análise, o IC permanecesse inferior a 80%, na próxima sessão de treinamento era apresentada aos juízes uma nova filmagem. Em caso de o IC ser superior a 80%, prosseguia-se para a análise de duas sessões de outra criança-treino. O treino dos juízes foi encerrado quando em três análises consecutivas, os IC eram iguais ou superiores a 80%, na primeira análise. Para atingir esse critério foi necessária a realização de três crianças com o Juiz 1 e cinco crianças com o Juiz 2 . Com a finalização da fase de treino, foram iniciadas as sessões de análises dos relatos de todas as crianças para garantir a confiabilidade das análises feitas pela pesquisadora. Os procedimentos na fase de análise dos relatos foram similares aos adotados durante a fase de treino. Todos os protocolos de respostas das crianças (53 crianças; além de 34 protocolos do pós-teste e *follow-up* das crianças que participaram do Estudo 2 , envolvendo intervenção) foram analisados por dois avaliadores (um juiz externo e a pesquisadora), de modo que cada filmagem foi analisada por três juízes. Optou-se que os juízes externos observariam todas as filmagens pelo fato de a pesquisadora conhecer cada criança e a que grupo pertencia de modo que sua análise poderia ser enviesada por informações por ela já conhecidas. Foram calculados os IC(s) entre os juízes e entre cada juiz e a pesquisadora.

Anexo I - Protocolo de Registro de Observação do Comportamento Social Infantil

Nome da criança: _____ Data: ___/___/2012

Observador _____

Situações/ Critérios de Avaliação	Segue instrução	Pede ajuda	Compartilha	Consola colegas	Defende-se	Convida para brincadeira	Oferece ajuda	Recusa Pedidos	Negocia com colegas	Defende colega	Responde pergunta	Junta-se para brincadeira	Calculo de Concordância	
Ocorrência do Comportamento-Alvo	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4	0 2 4		
Ocorrência de outras classes de HS	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1		
Olhar e contato visual	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1		
Expressão facial	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1		
Gestos, posturas	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1		
Tom de voz	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1		
Latência	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1	0 1		

Anexo J - Roteiros de Situações Estruturadas

ROTEIRO DE SITUAÇÕES ESTRUTURADAS – AVALIAÇÃO PRÉ-TESTE

Comportamentos avaliados: Pedir ajuda/fazer perguntas, defender-se de acusações injustas, seguir instruções, defender colega, compartilhar brinquedos, convidar pra brincar/propor brincadeira)

Local: em uma sala, isenta de ruídos e interrupções,

Participantes: Pesquisadora (P), Auxiliar da pesquisadora (P2) Criança avaliada (CA) e Criança colaboradora da pesquisadora ¹² (CC)

Materiais/ mobília: baú de madeira, um cadeado, duas chaves, 2 caixas de lápis de cor (24 unidades) , canetas coloridas e folhas do tipo sulfite, uma caixa de papelão com diferentes tipos de brinquedos (meninos: bolas, adesivos de heróis, boliche carrinhos; meninas: estojo de maquiagem, cartelas de adesivos de personagens, bonecas, conjunto de panelinhas, xícaras, etc). Um jogo da memória contendo expressões faciais diversas (raiva, medo, surpresa, nojo, alegria e tristeza), conjunto de carimbos da Turma da Mônica, folhas e jogo infantil Tapa Certo da Turma da Mônica.

Situação 1: Pedir ajuda de adultos quando necessário

P e CA iam para a sala. Na sala, havia um baú pequeno com um cadeado e P dizia para CA: “[nome da criança] Hoje a gente vai brincar de pintar com lápis e canetinhas. Toma esta chave [entregando a chave na mão da criança] e abra esse cadeado para pegar os lápis e as canetinhas que estão aqui dentro (aponta para a caixa). Enquanto isso, eu vou pegar as folhas.” A chave que P dava para CA não abria o cadeado porque não era a chave correta. Nesta situação, como CA reagiu?

Se a criança não fazia nada, P dizia: *Você não está conseguindo abrir? Deixe-me ver. Ops, acho que eu peguei a chave*”. Então P pegava a chave correta e novamente

¹² As crianças cúmplices que participaram das situações eram previamente selecionadas a partir de três critérios: indicação pelas professoras por serem crianças que atendem às instruções fornecidas; não serem participantes que serão avaliadas pelo estudo; não serem da mesma classe da criança avaliada. Todas essas crianças então eram treinadas como é descrito no Treino de Crianças Cúmplices.

dava para CA tentar. No caso em que CA falava, P imediatamente se aproximava de CA e então pegava o cadeado e dizia: *Deixe-me ver. Olha, acho que eu peguei a chave*". Então, P pegava a chave correta e também entregava para CA tentar abrir.

Situação 2: Seguir instruções de adultos

Após isso, P entregava as canetinhas para a CA e dizia que ela podia se sentar. P vai lá e acabava fazendo um risco na mesa e dizia: *Nossa eu sujei aqui, vou lá pegar um pano pra limpar isso. Mas [nome da criança], olhe aqui para mim. Agora, eu vou ter que sair pra pegar um pano pra limpar isso. [nome da criança cúmplice] está vindo aqui pintar com você. Na hora que ela chegar, você pegue a caixa de lápis e canetinhas que estão em cima da mesa [apontava para as caixas] e dê para ela pintar com você. Então o que você vai fazer quando [nome da criança cúmplice] chegar?"* Quando CA repetia corretamente, P concordava dizendo: *"Isso mesmo. Então eu já volto"*. No caso em que CA ficava quieta ou não repetia corretamente, P repetia a sua fala exatamente como na primeira vez e saía sem perguntar de novo para a criança: *"Então eu já volto"*. Depois de alguns segundos, CC entrava na sala e, como previamente instruído, sentava-se na cadeira e aguardava alguma ação de CA. O que CA fez nesta situação? Depois de passado um minuto que CC tinha entrado na sala, P2 entrava na sala. P2 permitia que CA e CC pintassem por mais um minuto em média.

Situação 3: Defender o colega de acusações injustas

Do lado da mesa que CC estava sentado tinha um risco que P1 havia feito propositalmente anteriormente e que CA sabia que foi P1. P2 então dizia: *CC, vc não podia ter rabiscado a carteira, a Talita (P1) vai ficar muito brava com vc. CA sabia que não foi a CC, mas sim P quem rabiscou, o que ela fará?*

Situação 4: Defender os próprios direitos

Em seguida, P falava para as crianças: *“Nossa, tive uma idéia! Que tal se agora a gente brincar de corrida? Caso as crianças discordassem, P dizia que eles poderiam ganhar uma surpresa ou que depois, se quisessem, poderiam voltar a pintar. Enquanto isso, P retirava a mesa e os materiais da atividade anterior do centro da sala. Após isso, colocava as duas crianças próximas e então passava a explicar as regras da corrida: “Agora a gente vai brincar de corrida e quem ganhar a corrida vai poder escolher uma surpresa que está ali na caixa. Mas só uma criança vai ganhar: a que chegar primeiro. Então eu vou falar: um, dois, três e já! Vocês vão correr até [ia até a parede e batia as duas mãos nela] e quem chegar primeiro e bater as duas mãos na parede, ganha a corrida. Mas só um vai poder ganhar e ficar com o brinquedo hein? Vamos lá? Então: um, dois, três e já.* Nesta hora, P propositalmente não estava olhando para a parede onde as crianças deveriam bater as mãos. CC, previamente instruído, deixava que CA vencesse a corrida, mas dizia comemorando para P: *“Tia, eu ganhei! Tia eu ganhei! P poderia dizer: Quem ganhou? Eu não vi, eu tava virada pra lá? Como CA reagiu?*

Situação 5: Consolar o colega

Independente da reação de CA, CC explicava para ela: *“Olha, [nome da criança] na verdade eu tava só brincando com você. Foi você quem ganhou. Então P dizia: Ah, se está resolvido eu vou lá buscar sua surpresa, CA. Enquanto P saía, CC reclamava com voz e expressão de tristeza, quase chorando: Ah, poxa vc ganhou, eu queria ter eu ganhado! Agora vou ficar sem um presente. Como CA reagiu?*

Quando a pesquisadora volta, ela diz: *na verdade, eu tava pensando que vocês dois vão ganhar um presente: afinal a CC também soube reconhecer que na verdade se enganou. Então vocês dois são os campeões e vão poder escolher o brinquedo que vocês quiserem”.* Depois disso, as crianças escolhiam seus brinquedos na caixa de papelão.

Situação 6: Recusar pedidos abusivos

P se virava para o armário da sala e dizia que ia pegar o outro brinquedo que iam usar. Enquanto isso, as crianças estariam no outro canto da sala e CC pedia para CA dar pra ela o brinquedo que ganhou: *CA dá pra mim o seu brinquedo eu quero ficar com os dois?* Como CA vai reagir?

Independente da reação de CA, CC dizia que só estava brincando e ai brincavam um pouco com os brinquedos que ganharam.

Situação 7: Negociar com colegas

P recolhia os brinquedos: *Agora nós vamos brincar com outra coisa. Vamos sentar aqui nessas cadeiras.* Na sala havia duas mesa e duas cadeiras. Cada criança se sentava em uma das cadeiras e então P apresentava os dois jogos (quebra cabeça e dominó) e dizia qual das duas brincadeiras vocês querem brincar? CC era instruída a sempre deixar que a CA escolhesse primeiro para em seguida dizer o jogo que a CA não escolheu. Então P dizia: *“E agora cada uma quer jogar um jogo, como a gente faz?”*. CC era instruído a deixar que CA respondesse. Caso CA não respondesse, P insistia e se não houvesse nenhuma reação de CA, P dizia que poderiam brincar de carimbo: *Já que cada uma quer brincar de uma coisa, podemos então brincar de um outro jogo: Carimbos!!!!* *Vocês já brincaram de carimbo?* Se a CA dissesse que não, P explicava e demonstrava como se brincava.

Situação 8: Compartilhar brinquedos e pertences

No momento da entrega dos carimbos, CC ficava com apenas dois carimbos, já CA recebia cinco carimbos. Depois que as crianças já estavam engajadas na brincadeira, P dizia para as crianças: *“Eu já volto”*. Quando P saía, CC, como previamente instruído, pedia um dos carimbos que não tinha para CA, sem pegá-lo: *“Me empresta o carimbo do cachorrinho”*. Caso CA emprestasse, CA usava e depois devolvia. Se CA não emprestasse, CC era instruído a manter em silêncio. Após em média de 30 segundos, P

voltava para sala e então dizia: “[nome de CC], *esqueci de dar os carimbos. Tome* [entregando os carimbos que faltava para CC]! . O tempo que as crianças se mantinham nesta atividade dependia do engajamento delas (média de um minuto).

Situação 9: Oferecer ajuda

Em seguida, P dizia: *Agora nós vamos brincar com outro brinquedo. Mas antes nós vamos lavar as mãos. CC você pode recolher pra mim esses carimbos*”. Enquanto CC recolhia os carimbos da mesa ao redor da qual as crianças estavam sentadas, ela dizia em tom de reclamação: *Nossa, vou ter que recolher todos esses carimbos e brinquedos sozinha. Nossa, to tão cansada de fazer isso.*” Como CA reagiu?

Situação 10: Convidar para brincar

Depois disso, P e as duas crianças iam lavar as mãos no banheiro ao lado da sala. P lavava as mãos de CA e pedia que a auxiliar de P lavasse as mãos de CC. Enquanto isso, P e CA iam para sala. P pegava o jogo Tapa Certo e então explicava para CA as regras do jogo: *Esse jogo é o Tapa certo. Você já brincou de Tapa Certo? É o seguinte: a gente vira esses desenhos aqui* [que estavam no monte com desenho virado para baixo] *e aí a gente tem que achar a carinha igual entre essas aqui* [cartas espalhadas sobre a mesa com o desenho para cima]. *Aí quem bater primeiro com isso aqui* [palma com um acoplado que gruda carta batida] *fica com a carta. Quem bater mais rápido ganha, por isso esse jogo é legal de brincar junto: pra ver quem bate mais rápido! Vamos começar? Primeiro a gente vai ver se você entendeu.*” P e C brincavam cerca de duas rodadas sem valer, sendo que P elogiava quando CA acertava e incentivava: *É isso mesmo! Nossa, você ta rápido!*. Quando P constava que CA tinha entendido, dizia: *Agora ta valendo de verdade, hein.* P e CA jogavam uma partida e quando as cartas acabavam, P dizia: *“Vamos brincar de novo?”* e começava a arrumar de novo os materiais do jogo. Então P colocava a sua palma perto da criança e dizia: *Agora eu vou*

ter que sair. Vai brincando aí como você quiser. [nome de CC] já deve estar vindo". P saía e logo em seguida CC entrava na sala, sentava-se na cadeira de frente para CA, onde P estava antes sentada, e ficava olhando CA brincar. O que CA fez?

Enquanto isso, P ficava do lado de fora da porta, encostada ouvindo e aguardava até que CA emitisse algum comportamento ou depois de passado um minuto.

Situação 11: Juntar-se ao grupo para brincadeira

P deixava que as crianças terminasse a partida. Então dizia: "*Agora a gente vai ter que parar a brincadeira. [recolhia os materiais]*". Em seguida, P levava CA para outra sala onde teriam outras crianças brincando de bola que foram previamente instruídas a não convidá-lo para brincar. Como CA reagiu?

Situação 12: Responder perguntas

Na sala de espera, a pesquisadora perguntava para CA e CC: *Gente nós vamos fazer uma festinha quando nossas atividades acabarem, o que poderia ter na festinha hein? CC foram instruídas a não falarem antes de CA falar.*

**ROTEIRO DE SITUAÇÕES ESTRUTURADAS PARA FASE DE
DESEMPENHO SESSÕES DE INTERVENÇÃO.**

Habilidade Avaliada	Descrição da situação estruturada
Junta-se ao grupo para brincadeira	Materiais: brinquedos ou jogos que a criança gosta de brincar, previamente identificado. Procedimento: P leva CA para uma sala onde tem algumas crianças brincando com algo que ela gosta. As crianças foram previamente instruídas a não convidá-la para brincar, o que ela faz?
Convida para brincar	Materiais: brinquedos variados P diz para CA que terá que sair, mas que ela pode escolher do que ela quiser brincar e brincar do jeito que quiser. P sai e então CC entra na sala e fica parada enquanto CA vai estar brincando. O que CA irá fazer em relação a CC que chegou na sala?
Seguir instruções	Materiais: chave, brinquedos Procedimento: P diz: Agora nós vamos brincar. Nossa, mas a chave para abrir o armário não está aqui. Oh, [nome da criança], vai lá na outra sala e pede para outra tia dar a chave e traz aqui para gente poder abrir o armário e pegar os brinquedos para brincar. O que CA irá fazer?
Oferecer ajuda	Materiais: conjunto de brinquedos variados de diferentes tamanhos Procedimento: CA e CC estão brincando e P pede para CC: CC, leva pra mim todos esses brinquedos lá pra outra sala. CC começa a pegar os brinquedos e diz: Nossa, eu não consigo levar tudo isso sozinho para outra sala? Como eu faço hein? O que a CA fará?
Defender o colega	Materiais: brinquedos diversificados Procedimento: P derruba uma caixa de brinquedos e espalha todos brinquedos no chão e diz que CA pode brincar do que quiser e sai. CC chega para brincar. Quando as crianças estão brincando P2 chega na sala e diz: CC você espalhou todos esses brinquedos. Você agora vai ter que guardar todo esse material e não vai poder brincar com a gente. O que CA, que viu que foi P quem espalhou os brinquedos, vai fazer?
Negociar com colegas	Materiais: pares de adesivos Procedimento: P distribui entre as crianças adesivos/figurinhas e entrega propositalmente dois pares iguais para cada criança, de modo que cada criança tem dois tipos de adesivos cada uma, mas juntas tem quatro tipos de adesivos diferente. P diz que as crianças precisam completar o álbum com quatro figurinhas diferentes. CC é instruído apenas a falar que tem dois adesivos repetidos: Olha eu tenho dois iguais. O que CA vai fazer?
Recusar pedidos abusivos	Materiais: brinquedos diversificados Procedimento: Depois da atividade, P vai buscar lego traz CC para brincar. Ela deixa as crianças brincarem entre 3 e 5 minutos. A pesquisadora diz: Crianças, eu vou lá guardar o lego, tomem um salgadinho para cada criança. CC diz para a outra criança: Oh, [nome da criança], me dá seu salgadinho que eu quero ficar com dois: o meu

	e o seu. Aí um eu como agora e outro, eu levo pra comer em casa. O que CA vai fazer?
Consolar colega	Materiais: brinquedos diversificados Procedimento: P diz para CA ir para outra sala que eles vão continuar a brincadeira nessa outra sala. Chegando lá, CA verá CC com a mão na barriga, em um canto da sala, com expressão de tristeza. O que CA faz?
Responder perguntas/ Participar	Materiais: brinquedos diversificados Procedimento P, CC e CA brincam e no final, P diz: <i>Amanhã, a gente vai brincar de novo. Eu quero saber do que vocês acham que a gente podia brincar amanhã hein?</i>
Fazer perguntas	Materiais: bola plástica desmontável, com seis partes iguais que precisam ser encaixadas para formar a bola Procedimento P2 e CA estão brincando com uma bola desmontável e propositalmente P2 desmonta a bola. P2 diz: Monta a bola então pra gente continuar a brincadeira. O que a criança faz?
Compartilhar brinquedos e pertences	Materiais: lápis de cor, canetinhas e folhas de sulfite Procedimento CC chega na sala em que P e CA estão. P diz que CC veio brincar com eles e que hoje eles vão brincar de pintar os desenhos. P entrega os lápis e as canetinhas para CA, mas para CC entrega apenas os lápis de cor. Ela diz que já volta. Depois que a pesquisadora sai, CC diz: A tia não me deu canetinha só lápis de cor, você pode me emprestar suas canetinhas? O que CA irá fazer
Defender seus próprios direitos	Materiais: jogo de boliche plástico. Procedimento: As crianças (CC, CC2 e CA) irão brincar de boliche e P estabelece que terá uma fila, enfatizando o lugar de cada um na fila. Na primeira rodada do jogo, as crianças jogam conforme a ordem na fila, contudo na segunda rodada. CC foi previamente instruída a passar na frente de CA, o que CA irá fazer?

ROTEIRO DE SITUAÇÕES ESTRUTURADAS – AVALIAÇÃO PÓS-TESTE

Comportamentos avaliados: Pedir ajuda/fazer perguntas, defender-se de acusações injustas, seguir instruções, defender colega, compartilhar brinquedos, convidar pra brincar/propor brincadeira)

Local: em uma sala, isenta de ruídos e interrupções,

Participantes: Pesquisadora (P), Auxiliar da pesquisadora (P2) Criança avaliada (CA) e Criança colaboradora da pesquisadora (CC)

Materiais/ mobília: baú de madeira, um cadeado, chave, 2 caixas de lápis de cor (24 unidades), canetas coloridas e folhas do tipo sulfite, uma caixa de papelão com diferentes tipos de brinquedos (meninos: bolas, adesivos de heróis, boliche carrinhos; meninas: estojo de maquiagem, cartelas de adesivos de personagens, bonecas, conjunto de panelinhas, xícaras, etc). Um jogo da memória, dominó da Turma da Mônica, papéis para dobradura, colas.

Situação 1: Seguir instruções

*Hoje nós vamos fazer uma atividade bem legal! Vamos pegar as folhas no baú [para garantir que a criança já saiba abrir o cadeado com a chave para a atividade de oferecer ajuda]. CA, abre pra mim. Nossa você já sabe abrir o cadeado parabéns. Hein? Quando CA abre as folhas não estão lá dentro. E P1 diz: *Nossa, mas eu esqueci as folhas na outra sala, [nome da criança]. Você pode ir na outra sala e pedir para P2 as folhas que estão em cima da mesa.* Então o que você vai fazer? Quando CA repetia corretamente, P concordava dizendo: *“Isso mesmo. Então pode ir lá na sala pedir para ela”*. No caso em que CA ficava quieta ou não repetia corretamente, P repetia a sua fala exatamente como na primeira vez e dizia para a criança ir sem perguntar de novo para a criança. *“Então pode ir lá na outra sala”*. Na sala, P2 tinha sido previamente instruído a aguardar a criança falar ou caso ela não pedisse, depois de 10 segundos perguntar o que*

ela queria. O que CA fez nesta situação? Caso a criança não pedisse a folha, P2 orientava-a a voltar para a sala. Se a criança pedisse as folhas, P2 entregava as folhas.

Situação 2: Pedir ajuda de adultos/Fazer perguntas

Ah, agora que nós estamos com as folhas a gente pode começar a fazer a atividade de dobradura/ origami, a gente vai fazer esse cachorrinho aqui oh. [mostra o cachorrinho]. Pode ir fazendo [entrega as folhas] seu cachorrinho que eu já vou fazer o meu. P1 sai de perto e deixa a criança com a folha. O que a CA vai fazer?

Caso a criança não dissesse nada, P1 dizia: *Você não está conseguindo fazer o cachorrinho? Ah, mas eu me lembrei que a CC também vai brincar com a gente, vamos lá chamar CC na sala e depois eu ajudo vocês dois.*” Então P1 e CA buscavam CC e P1 ajudava as crianças a fazerem a dobradura. No caso em que CA falava, P1 imediatamente se aproximava de CA e procedia da mesma forma: *Você não está conseguindo fazer o cachorrinho? Ah, mas eu me lembrei que a CC também vai brincar com a gente, vamos lá chamar CC na sala e depois eu ajudo vocês dois.*”

Situação 3: Compartilhar brinquedos e pertences

Depois P pede para as crianças colarem a dobradura e explica onde tem que se colar. P entrega duas colas para CA e nenhuma para CC. CC diz: *Nossa, a tia não me deu cola. Você tem duas colas, você não me empresta uma para eu poder colar?* Caso CA não diga nada para CC depois do pedido. CA repete: *Me empresta.* Caso CC recuse, P diz: *Eita eu me esqueci de te entregar sua cola.* Caso CA empreste. P1 chega só para ajudar as crianças.

Situação 4: Consolar colega

P diz que só vai buscar mais papéis e deixa as crianças sozinhas com os papéis. CC mexe nos origamis de P e acaba rasgando, como previamente instruído. Ela diz: *Nossa, rasguei o origami da tia. E agora será que ela vai brigar comigo. Aí to com medo*

e começa a fazer cara de choro. O que CA vai fazer? Depois de um tempo P entra na sala.

Situação 5: Defender seus próprios direitos

Na hora que P1 chega, ela vê o origami rasgado e pergunta; *Nossa, o origami da Talita está rasgado. CA, foi você quem rasgou o origami?* O que CA vai fazer? Caso CA diga que não foi ele, P2 diz: *Tudo bem, CC, se foi sem querer, está certo, a gente faz outro.* Caso CA não fale nada, P2 insiste mais um pouco: *Foi você?* . Caso ele não fale nada depois de 20 s. P2: *Ou foi você [nome da criança cúmplice] que diz que foi ele: Fui eu em quem rasguei sem querer. Desculpa. P2 diz: Tudo bem se foi sem querer, está certo, a gente faz outro.*

Situação 6: Convidar para brincar

P chega na sala e P2 conta que CC rasgou. P diz: *Ah tudo bem se foi sem querer não tem problema.* P2 então leva CC para colar onde rasgou e depois você volta aqui CC para brincar com a gente. Enquanto isso, P1 propõe para a criança de brincarem com jogo da memória e então explicava para CA as regras do jogo: *Esse jogo é da memória. Você já brincou? É o seguinte: a gente vira esses desenhos aqui [que estavam no monte com desenho virado para baixo] e aí a gente tem que achar o desenho igual entre essas aqui [cartas espalhadas sobre a mesa com o desenho para cima]. Aí tem que ver quem consegue mais carta. Quem fica com mais cartas é quem ganha. Por isso esse jogo é legal de brincar junto: pra ver quem é bom de memória! Vamos começar? Primeiro a gente vai ver se você entendeu.”* P e C brincavam um pouco e P elogiava quando CA acertava e incentivava: *É isso mesmo! Nossa, você tá rápido!* P e CA jogavam um pouco e então P dizia: *Agora eu vou ter que sair. Vai brincando aí como você quiser. [nome de CC] já deve estar vindo”.* P saía e logo em seguida CC entrava na sala, sentava-se na frente para CA, onde P estava antes sentada, e ficava olhando CA brincar.

O que CA fez? Independente da resposta de CA, P voltava para a sala e caso e deixava as crianças brincarem por mais um tempo, inserindo-se na brincadeira.

Situação 7: Oferecer ajuda

P diz: *Agora nos vamos brincar de pintar esses desenhos. CC pega as canetinhas e os lápis de cor que estão no baú pra gente pintar.* O baú está com cadeado e CC tenta abrir o cadeado, mas diz: *Nossa não estou conseguindo, olhando pra CA.* O que CA, que já abriu o cadeado anteriormente para a pesquisadora, irá fazer?

Situação 8: Recusar pedidos abusivos

Oh, então vocês pintem os desenhos de vocês. Eles precisam ficar bem bonitos hein pra gente poder colar ai na lousa e mostrar pra todo mundo. As crianças começam a pintar e CC propositalmente pinta mal o desenho com cores feias. Amassa o papel e diz que vai jogar fora e depois desamassa e diz: *CA, vamos trocar de desenho porque eu não quero ficar com esse porque tá muito feio.* O que CA vai fazer?

Situação 9: Negociar com colegas

Em seguida, P falava para as crianças: *“Agora a gente vai brincar de um desafio: Vocês precisam vestir esses meninos. Se vocês conseguirem vestir esse menino do jeito que está aqui em cima, vocês ganham uma surpresa, mas tem que ser do jeitinho que está ai em cima hein [mostrar o modelo]”* Propositalmente, P1 entregava duas calças para CC e duas camisetas para CA. CC era instruída a dizer: *Nossa eu estou com duas calças olha aqui* e mostrava para CA. O que CA fez?

Situação 10: Defender o colega

P dá um presente para CA, CC1 e CC2. CC2 é instruída previamente a pegar o presente de CC1: *Me dá aqui seu presente.* CC1 faz de conta que está chorando: *A CC2 pegou meu presente.* P chega e pergunta: *O que está acontecendo?* CC 1 e 2 foram instruídas a

não falarem. O que CA vai fazer? Caso CA não fale, P pergunta: Que está acontecendo com CC1, CA? Caso mesmo assim CA não diga, P pergunta para CC1: O que foi, CC.

Situação 11: Juntar-se para brincar

P chama CA para irem guardar o presente em outra sala. Enquanto isso, P2 coloca um jogo para CC e CC2 brincarem. CA volta para a sala e vê as crianças brincando. O que ele irá fazer?

Situação 12: Responder pergunta

P diz: *Vamos agora guardar os brinquedos. E vamos sentar aqui. Agora que nossas atividades estão acabando eu queria ver com vocês, o que vocês mais gostaram de fazer aqui na escola enquanto vocês vinham para cá?* CC, CC2 foram instruídas a ficarem em silêncio até que P pergunte a elas. O que CA irá fazer?

Anexo K – Exemplo de Roteiro de Sessão Experimental

SESSÃO 2 – 5. Juntar-se ao grupo para brincadeira	
Objetivo	<p>- Ao final, a criança deverá ser capaz:</p> <p>(1) reconhecer as diferentes formas de agir e suas possíveis consequências</p> <p>(2) emitir comportamento social em situação estruturada que implique, conforme discutido na fase de instrução, em consequências positivas para si, para o outro e para manutenção da relação de qualidade.</p>
Atividade de aquecimento	<p>Materiais: folha de sulfite com várias imagens de brincadeiras para colorir.</p> <p>Procedimento: Pedir que a criança pinte ou circule do que ela gosta de brincar. Durante a atividade, perguntar para a criança: <i>E o que você faz quando quer brincar? Agora nós vamos ver a estorinha de um menino/a que queria brincar com seus colegas</i></p>
Fase Instrucional	<p>Apresentação da situação</p> <p>- O que aconteceu na história?</p> <p>- Você já viu seus colegas brincando e quis brincar? O que você fez? Como você se sentiu? E depois o que aconteceu?</p> <p>- Então tem várias formas de agir nessa situação. Na historinha, o que será que a Vivi/ Victor vai fazer? Vamos ver os jeitos que a criança pode fazer</p> <hr/> <p>Reação passiva</p> <p>O que a Vivi/ Victor está pensando?</p> <p>Como será que a Vivi/ Victor ta se sentindo?</p> <p>Por que será que ele ta fazendo desse jeito: ela pensa, mas não fala?</p> <p>Ela/e vai conseguir brincar com as crianças fazendo desse jeito?</p> <p>O que vai acontecer então?</p> <p>Vamos ver o que pode acontecer depois <i>que a criança não pedir para brincar com os colegas?</i></p> <p>O que você acha desse jeito de fazer? Legal, mais ou menos ou não é legal?</p> <p>Esse jeito não é legal né? Ela não vai poder brincar porque os colegas não adivinham o que ela pensa. Os colegas também não vão brincar e ela vai ficar triste pensando que deveria ter falado. Ela precisa fazer alguma coisa, mas acho que ela não tem coragem, ela precisa de uma INJEÇÃO de CORAGEM.</p> <hr/> <p>Reação agressiva</p> <p>- O que a Vivi/ Victor fez? - De que jeito ele falou? Calmo/legal ou bravo</p> <p>- Como será que os amiguinhos se sentiram?</p> <p>- Será que ele/a vai conseguir entrar na brincadeira fazendo desse jeito?</p> <p>- O que pode acontecer depois? Com ela? E com os colegas?</p> <p>- Você acha que se ela fizer assim eles vão ser amigos ou ele não vai mais querer brincar com ela?</p> <p>- Agora vamos escolher o que pode acontecer depois <i>que a Vivi/ Victor toma a bola dos colegas?</i></p> <p>- O que você acha desse jeito de fazer? Legal, mais ou menos ou não é legal</p> <p>Esse jeito não é legal, além de ela não brincar com os colegas, eles ficarem chateados, ela fica com a bola, mas sem ninguém pra brincar. Ele/a precisa de uma INJEÇÃO DE EDUCAÇÃO</p> <hr/> <p>Reação habilidosa</p> <p>- O que Vivi/ Victor fez? De que jeito ela falou? Calmo/legal ou bravo</p> <p>- Como ela se sentiu fazendo desse jeito? - E os colegas como será que se sentiram?</p> <p>Você acha que ela vai conseguir o que quer fazendo desse jeito?</p> <p>Os colegas vão querer brincar com ela outro dia?</p> <p>- Agora vamos escolher o que pode acontecer depois:</p> <p>- <i>O que você acha que pode acontecer depois, quando Victor/Vivi pede para brincar com as crianças</i></p>

	<p><i>Vamos ver o que pode acontecer?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você acha desse jeito de fazer? Legal, mais ou menos ou não é legal - Qual dessas formas de agir diante dessa situação é a melhor forma de resolver o problema tanto para você quanto para seu colega? Por quê? Você faz desse jeito? É fácil difícil ou mais ou menos fazer desse jeito? <p>Vamos fazer assim, sempre que pudermos!!! Porque você fica contente e os amiguinhos também por poder brincar e assim todos ficam felizes</p>
Fase de desempenho	<p>Materiais: brinquedos que a criança gosta de brincar, a depender das respostas dos pais no questionário de reforços.</p> <p>Procedimento: P leva CA para uma sala onde tem algumas crianças brincando com algo que ela gosta. As crianças foram previamente instruídas a não convidá-la para brincar, o que ela faz?</p>

Anexo L - Sistema de definição para ocorrência de desempenhos sociais

Sistema de definição para ocorrência de desempenhos sociais

Para as análises de ocorrência de desempenho das crianças deve se considerar uma escala que varia de 0 a 2, sendo:

(0) Não ocorrência

Criança apresenta outras respostas sociais que não a resposta social esperada, não obtendo a consequência esperada.

(1) Ocorrência Parcial

A: Criança avaliada apresenta outras respostas que não a esperada, mas obtém a consequência esperada (exemplo: **Situação de recusar pedidos** - *a criança avaliada não responde, mas mantém-se com o seu brinquedo*)

B: Criança avaliada apresenta a resposta-alvo esperada, mas sem a obtenção da consequência esperada (Exemplo: **Situação de Negociar com colega** – *propõe uma alternativa de solução, mas desiste de se comportar frente resistência de CC*).

(2) Ocorrência

Criança apresenta a resposta social esperada, com obtenção da consequência esperada.

PEDE AJUDA DE ADULTOS: Diante de uma situação em que a criança reconhece, após tentativas mal sucedidas, a impossibilidade de realizar uma tarefa solicitada, apresenta respostas verbais que têm como consequência imediata e provável a aproximação e/ou mediação¹³ do adulto em direção à criança.

NÃO PEDE AJUDA DE ADULTOS: Após tentativas fracassadas de realizar uma tarefa solicitada, a criança apresenta respostas verbais ou motoras pouco prováveis de serem consequenciadas pela aproximação ou mediação do adulto.

SEGUE INSTRUÇÕES DE ADULTOS: Após instrução verbal do adulto, apresenta os comportamentos especificados pela instrução na interação com a outra criança, tendo como consequência imediata à execução do comportamento instruído, ou seja, a disponibilização do material solicitado.

NÃO SEGUE INSTRUÇÕES DE ADULTOS: Após instrução verbal do adulto apresenta outros comportamentos que não os especificados na instrução em relação à

¹³ Mediação do adulto: o adulto passa a emitir ações verbais e ou motoras que possam auxiliar a criança na resolução da situação, no caso, abrir o cadeado.

outra criança, sendo a consequência do não cumprimento da instrução a não disponibilização do material especificado por parte da criança.

DEFENDE SEUS PRÓPRIOS DIREITOS: Após ter seu direito violado e oportunidade para se defender a partir da intervenção da experimentadora, a criança expressa verbalmente discordância diante da violação de seu direito, sendo a consequência o reconhecimento e reparação da violação.

NÃO DEFENDE SEUS DIREITOS: Após ter seu direito violado e oportunidade para se defender (três possíveis intervenções da experimentadora), a criança não reage à violação de seu direito, sendo a consequência o não reconhecimento por outros de que seu direito foi violado.

COMPARTILHA BRINQUEDOS E PERTENCES: Dispondo de material sob sua posse, diante de solicitação de um colega para compartilhar tal material, disponibiliza-o como consequência imediata a possibilidade de uso temporário do material pelo colega.

NÃO COMPARTILHA BRINQUEDOS E PERTENCES: Dispondo de material sob sua posse, após solicitação verbal por um colega para o compartilhamento de tal material, recusa ou ignora solicitação de material, sendo a consequência imediata a não transferência do material para uso temporário pelo colega.

CONVIDA OUTRAS CRIANÇAS PARA BRINCAR: Dispondo de brinquedo e tendo um colega em seu campo visual, apresenta o comportamento verbal e/ou gestual de convidar o colega para brincar, sendo a consequência imediata a participação do colega na brincadeira.

NÃO CONVIDA O COLEGA PARA BRINCAR: Dispondo de brinquedo e tendo um colega em seu campo visual, apresenta outros comportamentos não relacionados a convidar o colega para brincar, sendo a consequência imediata a não participação do colega na brincadeira.

DEFENDE OS DIREITOS DO COLEGA: Após observar uma criança ter seu direito violado e oportunidade para defender o outro diante da intervenção da experimentadora, a criança expressa verbalmente defesa do direito da outra criança, sendo a consequência o reconhecimento e reparação da violação.

NÃO DEFENDE SEUS DIREITOS: Após ter seu direito violado e oportunidade para se defender diante de intervenções da experimentadora, a criança não reage à violação de seu direito, sendo a consequência o não reconhecimento por outros de que seu direito foi violado.

NEGOCIA COM COLEGAS: Diante de impasses (como preferências concorrentes ou necessidade de trocas), apresenta respostas verbais e motoras de argumentar para convencer o outro, tendo como consequência provável uma decisão conciliadora que seja benéfica para os interlocutores envolvidos.

NÃO NEGOCIA COM COLEGAS: Diante de impasses (como preferências concorrentes ou necessidade de trocas), apresenta respostas verbais e motoras que não apresentam como consequência provável uma decisão conciliadora que seja benéfica para os interlocutores envolvidos.

JUNTA-SE AO GRUPO PARA BRINCAR: Dispondo de um grupo de crianças brincando em seu campo visual, apresenta o comportamento verbal e/ou gestual de se inserir adequadamente na brincadeira, sendo a consequência imediata a sua participação na atividade lúdica.

NÃO SE JUNTA PARA BRINCAR: Dispondo de um grupo de crianças brincando em seu campo visual, apresenta outros comportamentos não relacionados a sua inserção adequada na brincadeira, sendo a consequência imediata a não participação na atividade lúdica.

RESPONDE PERGUNTAS/PARTICIPA DE DISCUSSÕES EM FAMÍLIA OU SALA DE AULA: Após antecedente verbal do adulto com função de pergunta, apresenta os comportamentos verbais requeridos pela pergunta, sendo a consequência imediata a emissão da resposta esperada frente ao conteúdo indagado.

NÃO RESPONDE PERGUNTAS/ PARTICIPA DE DISCUSSÕES EM FAMÍLIA OU SALA DE AULA: Após antecedente verbal do adulto com função de pergunta, apresenta outros comportamentos verbais ou motores não relacionados à pergunta, sendo a consequência imediata a não emissão da resposta esperada frente ao conteúdo indagado.

OFERECER AJUDA: Diante do reconhecimento de dificuldade ou da necessidade de ajuda por parte do outro, apresenta respostas verbais e motoras que demonstram a disposição em ajudar o colega, tendo como consequência imediata o atendimento a necessidade do outro.

NÃO OFERECE AJUDA: Diante do reconhecimento de dificuldade ou da necessidade de ajuda por parte do colega, apresenta respostas verbais e motoras não relacionadas à disposição em ajudar o colega, tendo como consequência imediata o atendimento a necessidade do outro.

CONSOLAR COLEGA: Diante do reconhecimento de uma situação de demanda emocional vivenciada pelo outro, apresenta respostas verbais e motoras que demonstram tentativa de compreender, encorajar, consolar, ajudar, tendo como consequência imediata à atenuação da demanda emocional do colega.

NÃO CONSOLAR COLEGA: Diante do reconhecimento de uma situação de demanda emocional vivenciada pelo outro, apresenta respostas verbais e motoras não relacionadas à tentativa de compreender, encorajar, consolar, ajudar, tendo como consequência imediata à atenuação da demanda emocional do colega.

RECUSAR PEDIDOS ABUSIVOS: Após antecedente verbal que descreve um pedido caracterizado como abusivo (não necessidade real do interlocutor e prejuízo a si mesmo), apresenta comportamentos verbais e/ou motores que indicam a recusa ao pedido, tendo consequência imediata a não disponibilização do que foi pedido.

NÃO RECUSAR PEDIDOS ABUSIVOS: Após antecedente verbal que descreve um pedido caracterizado como abusivo (não necessidade real do interlocutor e prejuízo a si mesmo), apresenta outros comportamentos verbais e/ou motores não relacionados à recusa de pedidos, tendo como consequência imediata a não disponibilização do que foi pedido.

Anexo M - Sistema de Definição para Outros Componentes do Desempenho Social

Sistema de Definição para Outros Componentes do Desempenho Social

EMISSÃO DE OUTRAS CLASSES DE HABILIDADES SOCIAIS

(1) SIM: apresenta respostas sociais relacionadas a outras classes de habilidades sociais que não as requeridas pela demanda, mas que contribuem para interações mais amistosas (função de aproximação e demonstração de interesse pelo outro) e produtivas (facilitar o engajamento do colega na interação).

(2) NÃO: ausência de respostas sociais caracterizadas como habilidades sociais, não contribuindo para interações mais amistosas e produtivas.

OLHAR E CONTATO VISUAL: direção do olhar e manutenção do contato.

(1) Apropriado: quando avaliado olha em direção ao interlocutor (seja pesquisadora, criança colaboradora ou auxiliar de pesquisa), enquanto esse fala.

(0) Não apropriado:

- quando avaliado não olha em direção ao interlocutor, enquanto esse fala, mantendo seu olhar em direção ao chão ou outro estímulo ambiental.

- quando a criança mantém um olhar intimidador ou agressivo em direção ao interlocutor

EXPRESSIVIDADE FACIAL: movimento dos olhos, boca e sobrancelhas representando emoções.

(1) Apropriado: expressão facial coerente com a situação social.

(0) Não apropriado: Expressão facial com indicativos de comportamentos ameaçadores e agressivos ou ausência de expressões faciais coerentes com a situação social.

GESTOS E POSTURAS: movimentos de membros superiores e inferiores.

(1) Apropriado: movimentos das mãos, cabeça, pernas e pés que contribuem para a ênfase da resposta.

(0) Não apropriado: movimentos das mãos, cabeça, pernas e pés excessivos ou ausentes que sejam indicativos de nervosismo e ansiedade intensos, (tamborilar os dedos, balançar as pernas ou os pés, bater mãos no joelho, cerrar os lábios ou os braços, morder os lábios, coçar-se, levar as mãos seguidamente à boca, entre outros) ou postura encurvada.

TOM DE VOZ: entonação utilizada nas verbalizações emitidas durante a interação.

(1) Apropriado: fala audível (nem alta e nem baixa) e coerente com o seu grau de distanciamento com o interlocutor.

(0) Não apropriado: fala em tom de voz muito alto e sem hesitação (que transmite raiva, ressentimento, ameaça) ou muito baixo (hesitante, vascilante), o que dificulta a compreensão da fala do avaliado pelo interlocutor.

LATÊNCIA DE RESPOSTA: intervalo de tempo entre o estímulo social apresentado (demanda) e a emissão de resposta social da criança.

(1) Apropriado: a criança reage em seguida a fala do interlocutor (pesquisador).

(0) Não apropriado: alta latência entre fala do interlocutor e resposta do avaliado (indicativos de não resposta) ou quase ausência de latência (fala quase imediata a do interlocutor, quase interrompendo o interlocutor).

Anexo N - Procedimento de análise de filmagens nas situações estruturadas

Procedimento de análise de filmagens nas situações estruturadas

Objetivos

Os observadores deveriam ser capazes de:

- (1) Conhecer o Roteiro de Situações Estruturadas;
- (2) Compreender as definições comportamentais do Sistema de Definição para Ocorrência de Desempenho Social;
- (3) Compreender as definições de Sistema de Definição para Outros Componentes do Desempenho Social;
- (4) Utilizar adequadamente o Protocolo de Registro de Observação de Comportamentos para cada criança, registrando corretamente os dados;
- (5) Apresentar de índice de concordância acima de 80%.

Procedimento

Inicialmente foi feita uma reunião, com duração aproximada de duas horas, na qual foram realizadas as seguintes atividades:

- (a) exposição resumida da pesquisa e das atividades dos observadores, na qual foi apresentada a temática geral da pesquisa, o método do estudo e apresentação resumida das tarefas que deveriam realizar.
- (b) apresentação dos sistemas de definição, por meio de leitura de cada definição comportamental. Discutiu-se brevemente cada uma delas, esclarecendo possíveis dúvidas dos observadores e identificando possíveis incompreensões e corrigindo-as.
- (c) explicações sobre o procedimento específico do trabalho e utilização do Protocolo para observação das filmagens e registro dos comportamentos.
- (d) treino de análise com os dois observadores para o contato com materiais, equipamentos, procedimentos e sistemas de definição.

Cada observador, ao terminar de assistir ao trecho solicitado (conforme especificado na Lista de Tempo), pausava a filmagem, registrava no Protocolo de Registro de acordo com a definição apresentada, o tipo de comportamento, registrando 0 para não ocorrência, 1 para ocorrência parcial e 2 para ocorrência total. Para isso, ele consultava o Sistema de categorias de desempenhos sociais infantis no qual constavam as definições. Em seguida, assistia novamente ao trecho, avaliando os componentes paralinguísticos e não verbais e então registrava no local indicado no Protocolo de registro da observação dos comportamentos sociais infantis, a qualidade do desempenho observado nessas dimensões. Nos casos em que havia dúvidas, o observador assistia novamente o trecho de análise. As definições de cada um dos itens desses componentes encontram-se no sistema de categorias de desempenhos sociais infantis.

Após o término das observações e do registro de cada criança que durava em média uma hora, cada observador, juntamente com a pesquisadora, comparava esse registro com os registros feitos pela pesquisadora sobre a mesma filmagem. Na folha de registro de concordância, eram assinaladas as pontuações que apresentavam concordância e discutidas as discordâncias até que se obtivesse um consenso. No caso da análise de concordância, tanto a pesquisadora como o observador deveriam ter registrado a mesma pontuação para cada participante e situação. No caso de discordâncias, a pesquisadora e o observador assistiam novamente no computador o trecho em que o comportamento ocorria e analisavam, a partir das definições operacionais no sistema de categorias para avaliação de desempenho social infantil, qual opção melhor descrevia o comportamento.

O cálculo do índice de concordância (IC) das observações utilizado no estudo envolvia a divisão do total de respostas que tinham apresentado concordância pela

somatória do número de respostas que apresentaram concordância e discordâncias e multiplicava-se isso por 100, como é apresentado na fórmula a seguir:

$$IC = \frac{\Sigma A}{\Sigma A + \Sigma D} \times 100$$

Legenda: IC (Índice de Concordância), ΣA (somatória dos acordos), ΣD (somatória dos desacordos)

Na somatória das discordâncias, era considerado o número de registros anterior à discussão que implicava no consenso. Os critérios para análise de concordância das filmagens foram:

- Atingir acima de 80% de concordância geral

Procedimento: Discutia-se as discordâncias até se obter concordância e passava-se para a próxima criança. Caso houvesse dificuldade na análise de concordância em alguma situação, passava-se para o outro avaliador externo tal análise, havendo a discussão entre os três avaliadores;

- Abaixo de 80% e acima de 70 %

Procedimento: Repetia-se a avaliação dos itens e das situações que tiveram abaixo de 70%. Eram discutidas todas as discordâncias em todos os itens e situações, após segunda análise. Além disso, outro avaliador fazia a avaliação da mesma criança;

- Abaixo de 70% na concordância geral

Procedimento: Reavaliava todos os itens e situações da mesma criança e então se discutia as discordâncias obtidas na comparação com segunda avaliação entre os mesmos avaliadores. O segundo avaliador externo avaliava também as filmagens da mesma criança.

Anexo O – Termo de Consentimento Livre-Esclarecido Criança II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Criança

1. Seu filho (a) _____ está sendo convidado para participar da pesquisa “Descrição de contingências, competência social e problemas de comportamento: avaliação e intervenção com pré-escolares”.
2. Ele (a) foi selecionado (a) por ter entre 5 e 6 anos e por apresentar características de interesse para o estudo e seu consentimento para que sua criança participe não é obrigatório.
3. Este estudo tem como objetivos (1) avaliar a descrição de comportamentos em pré-escolares e (2) verificar os efeitos de uma intervenção envolvendo a descrição de comportamentos adequados às crianças.
4. A participação de seu filho (a) nesta pesquisa consistirá em participar de atividade com filmes envolvendo situações sociais e de brincadeiras ou atividade que envolvam interação com outras crianças da mesma idade dele ou dela. As atividades serão filmadas. Haverá situações de interação com outras crianças em que será requerida que esta encene algumas formas de agir para observar como seu filho (a) reagirá, de modo que ele/a não saberá que está participando de uma situação planejada para ele agir de determinada forma.
5. Os riscos relacionados com a participação de sua criança são: a possibilidade de ela se sentir desconfortável ou envergonhada em participar da atividade, o estranhamento com relação à pesquisadora, materiais e equipamentos, além dos riscos presentes em qualquer rotina normal de escolas infantis, algumas frustrações relacionadas às interações planejadas. Para minimizar os riscos, a pesquisadora procurará: estar atenta a qualquer sinal de desconforto da criança, respeitar a recusa da criança em participar, realizar um período de adaptação das crianças com ela e com os materiais usados, atenuar as frustrações apresentando logo em seguida brincadeiras que a criança goste.
6. Os benefícios relacionados com a participação da criança são: oportunidade de participar de atividades lúdicas que poderão fazer com que ele(a) desenvolva ou aprimore seu relato sobre comportamentos sociais adequados e melhore também a forma de agir socialmente.
7. A pesquisa será conduzida pela própria pesquisadora, sendo supervisionada por sua orientadora. Tanto a pesquisadora como a orientadora do estudo têm experiência na área de desenvolvimento infantil, tendo desenvolvido inúmeros trabalhos com essa população.
8. Você poderá esclarecer com a pesquisadora qualquer dúvida que tiver antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos adotados no estudo com relação ao seu filho ou filha.
9. A qualquer momento você pode desistir da participação de seu filho (a) e retirar seu consentimento.
10. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a do seu filho (a) com a pesquisadora ou
11. com a instituição que sua criança frequenta.
12. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
13. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para garantir isso, a identificação de cada participante será por meio de um código e a divulgação dos resultados obtidos será em termos de grupo e não individualmente.
14. A participação da sua criança não acarretará gastos financeiros já que todos os materiais serão de responsabilidade da pesquisadora.
15. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dr. Zilda A. P. Del Prette. As filmagens serão utilizadas exclusivamente para os objetivos do estudo e de maneira alguma serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação da criança participante. O material filmado será arquivado no próprio laboratório de pesquisa.
16. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

17. O pesquisador compromete-se em cumprir tudo que acima foi exposto e o prescrito pela Resolução CNS 196/ 96.

Talita Pereira Dias - Aluna de Pós Graduação em Psicologia
Praça João Birolli, Uchoa SP- Fone 16-81083451

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

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data:

de

2010

Assinatura do Pai/Mãe/ Responsável pela Criança Participante