



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CRISTIANE RIBEIRO DE SOUZA

**VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL
DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS
PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Londrina
2009

CRISTIANE RIBEIRO DE SOUZA

**VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL
DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS
PARA MÃES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos para obtenção do título de mestre em Análise do Comportamento.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maura Glória de Freitas

Londrina
2009

CRISTIANE RIBEIRO DE SOUZA

**VALIDAÇÃO SOCIAL E EXPERIMENTAL
DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS
PARA MÃES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Análise do Comportamento.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Orientadora Maura Glória de Freitas
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dra. Margarete Matesco Rocha
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva
Unesp-Campus Bauru

Londrina, 14 de agosto de 2009.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que me deu a oportunidade de iniciar o mestrado e que esteve comigo durante todos os momentos. Sei que você cuidou de mim sempre. Obrigada.

Agradeço à minha família, por entender meus momentos de isolamento em frente ao computador e textos. Sempre soube que independente de qualquer coisa, vocês estariam comigo. Obrigada por tolerarem meu cansaço, mal humor e o barulho do teclado nas madrugadas. Amo vocês.

Agradeço especialmente ao meu amigo, namorado e agora noivo, que passou comigo por tantas etapas, desde a graduação. Obrigada por ter me apoiado de todas as formas possíveis, por ter me dado a força nos momentos em que precisei e acreditar em mim. Tenho certeza que quero passar todos os dias da minha vida ao seu lado. Amo você.

Às estagiárias Sandra, Tatiane, Aline e Keila por todo o esforço e pela qualidade do trabalho que produziram.

A minha orientadora, agradeço por tudo o que me ensinou e pelos momentos em que abriu mão de seus afazeres para se dedicar às correções desse trabalho.

E finalmente, ao Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos que cedeu espaço para a execução dessa pesquisa e às mães participantes e seus filhos. Muito obrigada pela disposição.

SOUZA, Cristiane Ribeiro de. **Validação social e experimental das habilidades sociais educativas para mães de crianças deficientes visuais**. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de avaliar a importância que o conjunto de comportamentos propostos por Del Prette e Del Prette (2009) em quatro diferentes classes de habilidades sociais educativas tem para pais de crianças deficientes visuais na sua tarefa de educador do filho. Para sua realização, foram selecionados 29 participantes que atuaram como juízes, sendo nove mães de crianças com essa deficiência (visão subnormal ou cegueira total) e nenhuma outra deficiência associada e 20 profissionais da área da saúde e da educação que trabalhavam com a reabilitação de crianças deficientes visuais. Os dados foram coletados por meio de um protocolo que continha a descrição das respostas que correspondiam a cada classe de Habilidades Sociais Educativas. Através de uma escala de cinco pontos, variando de 1 (não importante) a 5 (muito importante) os juízes avaliaram a importância de cada uma das respostas considerando-se as interações entre pais de crianças deficientes visuais e seus filhos. As respostas com média inferior a 2,5 foram excluídas do instrumento e sugestões de novas respostas, apresentadas por dois ou mais juízes, poderiam ser acrescentadas ao Protocolo. Os resultados permitiram concluir que todas as habilidades sociais educativas descritas foram consideradas relevantes para mães de crianças deficientes visuais, uma vez que todas as respostas receberam pontuação superior a 2,5 e não houve adição de novas respostas.

Palavras-chave: Validação social. Habilidades sociais educativas. Deficiência visual.

SOUZA, Cristiane Ribeiro de. **Social and experimental validation of social educational skills for parents of blind children.** 2009. 86. f. Dissertation (Master's Degree in Behavior Analysis) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the importance of the set of behaviors proposed by Del Prette and Del Prette (2009) in four different classes of social educational skills for parents of blind children in their task of educating the child. For its implementation, we selected 29 participants who acted as judges, nine mothers of children with such disabilities (low vision or total blindness) and any other associated disabilities and 20 professionals in the area of health and education working with the rehabilitation of children visually impaired. Data were collected using a protocol containing a description of the classes responses of Social Educational Skills. Through a five-point scale, ranging from 1 (not important) to 5 (very important) the judges evaluated the importance of each answer considering the interactions between parents of visually impaired children and their children. The answers to average less than 2,5 were excluded from the instrument and suggestions for new answers, from two or more judges, could be added to the Protocol. The results showed that all social educational skills described were considered relevant to mothers of blind children, since all responses received scores above 2,5 and no addition of other responses.

Keywords: Social validation. Social educational skills. Blindness.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Ocorrência de habilidades sociais educativas para a participante 1 durante todas as fases do procedimento. 49
- Figura 2** – Ocorrência de habilidades sociais educativas para a participante 2 durante todas as fases do procedimento. 49
- Figura 3** – Ocorrência de habilidades sociais educativas para a participante 3 durante todas as fases do procedimento. 50

LISTA DE TABELAS

ARTIGO A

Tabela 1 – Modificações no Protocolo de validação das habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais..... 19

Tabela 2 – Valores atribuídos pelas mães às respostas do Protocolo. 21

Tabela 3 – Valores atribuídos pelos profissionais às respostas do Protocolo 22

ARTIGO B

Tabela 1 – Descrição do procedimento..... 45

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
---------------------------	----

PARTE I

ARTIGO A – VALIDAÇÃO SOCIAL DAS HABILIDADES SOCIAIS

EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS	12
1 INTRODUÇÃO	12
2 MÉTODO	18
2.1 Procedimento	19
2.2 Tratamento de Dados	20
3 RESULTADOS	20
4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	24
4.1 Avaliação das Mães Participantes	25
4.2 Avaliação dos Profissionais de Reabilitação	27
5 REFERÊNCIAS	30

PARTE II

ARTIGO B – VALIDAÇÃO EXPERIMENTAL DAS HABILIDADES SOCIAIS

EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS	34
1 INTRODUÇÃO	35
2 MÉTODO	41
2.1 Participantes	41
2.2 Local	42
2.3 Recursos Humanos	42
2.4 Recursos Materiais	42
2.5 Instrumentos	43
2.6 Procedimento	44
2.7 Tratamento dos Dados	48
3 RESULTADOS	48
3.1 Linha de Base	50
3.2 Pós-Treino (Pós-Treino 1 e Pós-Treino 2)	52
3.3 Prova de Generalização	53
4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	55

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6 REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICES	63
APÊNDICE A	64
APÊNDICE B.....	65
APÊNDICE C.....	66
APÊNDICE D	68
APÊNDICE E.....	69
APÊNDICE F.....	75
APÊNDICE G	81
APÊNDICE H	82
APÊNDICE I.....	83
APÊNDICE J.....	85

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que teve como objetivos identificar, por meio da validação social realizada por mães de crianças deficientes visuais e profissionais das áreas de saúde e educação que as atendem, a importância que as habilidades sociais educativas têm para mães de crianças com deficiência visual. Além disso, a pesquisa se propôs a avaliar, em situações de treino, o efeito de se ensinar habilidades sociais educativas para o desempenho de ações educativas de mães de crianças com essa deficiência.

As habilidades sociais educativas agrupam respostas relevantes para a promoção do aprendizado do outro, em situações formais e informais de ensino, conferindo melhores resultados educativos. Apesar de diversos programas de treinamento para pais abrangerem essas respostas, diante de populações com necessidades educacionais específicas é preciso promover a validação social dessas habilidades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados na forma de dois artigos. O primeiro avaliou a validade social do conjunto de respostas denominado Habilidades Sociais Educativas e o segundo verificou se o treino dessas habilidades era efetivo para promover mudanças nas práticas educativas de mães de crianças com essa deficiência.

Avaliar as especificidades das práticas educativas direcionadas a crianças com necessidades educacionais especiais mostra-se relevante para a proposição de novos programas de orientação precoce aos pais que os ensinem a serem verdadeiros educadores, contribuindo para a autonomia e inclusão da criança.

PARTE I

ARTIGO A – VALIDAÇÃO SOCIAL DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS

1 INTRODUÇÃO

O papel cultural dos pais pode ser compreendido como o de um educador, visto que no ambiente familiar suas ações, na relação com o filho, devem favorecer o aprendizado de diversos comportamentos que contribuirão para a autonomia e inserção social da criança. Mesmo atuando em um ambiente informal de ensino (casa), os pais exercem atividade educativa e os comportamentos aprendidos pelos filhos, nesse contexto, serão prerequisite para novos aprendizados em outras situações de interação (Del Prette & Del Prette, 2001).

De um modo geral, a literatura que trata da educação de pais destaca que na família encontra-se a explicação para muitos comportamentos apresentados pelas crianças em geral. Para Wahler (1976), os comportamentos denominados por ele como desviantes são, em parte, consequência do modo como se estabelecem as relações entre os membros da família. As relações entre familiares podem tanto favorecer a aprendizagem de comportamentos considerados socialmente adequados quanto inadequados¹, evidenciando uma relação de dependência entre o comportamento dos pais e o comportamento da criança. Nessa mesma direção, Bolsoni-Silva e Marturano (2002) concluíram, com base na análise das relações entre práticas educativas de pais e problemas de comportamentos dos filhos, que o ambiente familiar pode tanto prover condições para o ensino de comportamentos considerados socialmente adequados, como favorecer a ocorrência e manutenção de comportamentos avaliados como inadequados.

A análise da relação entre o comportamento da criança e o comportamento de seus familiares, no entanto, muitas vezes não é realizada quando se explica problemas de comportamento infantis e assim, o educador, seja ele representado pela figura dos pais/cuidadores ou do professor, não assume o papel ativo que a educação de crianças requer. A tarefa do educador formal ou informal fica comprometida quando não há a compreensão do contexto em que os comportamentos são aprendidos e mantidos, ignorando que seus próprios

¹ Nenhum comportamento pode ser considerado, por si só, como “bom”, “ruim”, “adequado” ou “inadequado”. As definições “comportamento adequado” e “comportamento inadequado” remetem à análise do contexto em que determinado comportamento ocorre e das consequências que o seguem. Considera-se “comportamento adequado” aquele que é socialmente valorizado.

comportamentos são parte desse contexto e que cabe a ele, enquanto educador, o planejamento e disposição de condições que aumentem a probabilidade de crianças aprenderem habilidades que as preparem para o futuro, conferindo-lhe autonomia.

A falta da visão compromete a aprendizagem por imitação e coloca a necessidade de estímulos, de condições e de recursos adequados para suprir essa limitação. A ausência dos mesmos pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação da criança deficiente visual (Sá, Campos & Silva, 2007).

Pais de crianças deficientes visuais encontram inúmeros obstáculos para a educação de seus filhos e, na tentativa de suprir as necessidades específicas desse filho, podem exercer controle excessivo sobre os seus comportamentos (Behl, Akers, Boyce & Taylor, 1996), bem como contribuir para a manutenção de comportamentos incompatíveis com a idade dele ou com determinados contextos (Kekelis, 1997). A literatura que discute os efeitos da deficiência visual para o desenvolvimento da criança, enfatiza que falhas no processo de estimulação e reabilitação aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos de dependência em relação à intermediação e comandos verbais do outro (Lewis & Iselin, 2002) e de comportamentos pouco assertivos e pouco cooperativos (Buhrow, Hartshorne & Bradley-Johnson, 1998).

Outros autores apontam que essas crianças não sabem responder discriminativamente em relação aos componentes não verbais (por exemplo, gestos e expressões faciais que fornecem pistas sobre a aprovação ou reprovação do ouvinte) presentes nas interações sociais (Wolffe, 2005; Kekelis, 1997), que têm dificuldades no desenvolvimento da fala e de respostas motoras correspondentes a sua idade (James & Stojanovik, 2006; Oliveira & Marques, 2005). Além disso, há dados de pesquisa que indicam que crianças deficientes visuais podem ter dificuldade para identificar sentimentos corretamente (Ferreira, 2007) e que apresentam diversos comportamentos estereotipados nos momentos de brincadeiras com ou sem companheiros (Parsons, 1986; D' Allura, 2002).

Esses comportamentos, observados nas interações da criança deficiente visual e que indicam pouca autonomia, parecem ser o resultado das possibilidades de aprendizagem dispostas por seus educadores. A esse respeito, Mac Cuspie (1997) considera que a criança deficiente visual, muitas vezes apresenta determinados comportamentos que podem ser interpretados como decorrentes da deficiência, mas que na verdade, são mantidos pelas regras sociais que controlam o comportamento dos pais. Assim, compreender o aprendizado de diversos comportamentos de crianças com deficiência visual, pode fornecer indicações importantes sobre que práticas educativas seriam relevantes a seus pais no intuito

de favorecer aprendizados socialmente habilidosos e culturalmente significativos para essa população.

Estudos realizados no Brasil têm abordado as práticas educativas dos pais como uma variável relevante para o aprendizado de habilidades pelo filho e, nessa direção, diversos pesquisadores têm se preocupado em esclarecer quais as relações entre práticas parentais e o comportamento de filhos. Embora não se localize na literatura, estudos com o objetivo de validar socialmente habilidades de pais de crianças com necessidades educacionais especiais, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos nas últimas décadas descrevendo modelos de intervenção junto a pais de crianças com problemas de comportamento (Cia & Barham, 2009), com necessidades educacionais especiais (Rocha, 2009; Freitas, 2005), avaliando os problemas de comportamento e habilidades sociais apresentadas pela criança (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006) e de discutir as relações entre práticas educativas de pais e problemas de comportamento dos filhos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Tais estudos podem servir como base para a identificação de habilidades que necessitam de validação.

Dentre os estudos que vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de avaliar em que medida o comportamento de pais se relaciona com o de seus filhos, pode-se destacar o trabalho de Rocha (2009) que investigou e constatou relações entre problemas de comportamento de crianças com TDAH e habilidades dos pais como educadores de seus filhos e o de Freitas (2005) que registrou diferenças significativas entre o desempenho social de crianças deficientes visuais antes e após suas mães participarem de um programa para aprenderem a interagir com seus filhos quando o objetivo fosse o ensino de habilidades sociais e atividades de vida diária a eles.

Crianças com deficiência visual apresentam demandas específicas de ensino e requerem atendimento, por parte de seus educadores (pais ou professores), condizente com as possibilidades e limitações impostas pela deficiência. De acordo com Wolffe (2005), comportamentos que são aprendidos pela criança vidente, por meio da observação de modelos e pela discriminação de componentes não verbais presentes nas interações (tais como contato visual e expressões faciais receptivas ao falante), podem não ser aprendidos por crianças deficientes visuais. A falta da visão limita a aprendizagem por imitação e impõe a necessidade do auxílio de pais, cuidadores e professores para, por meio de práticas educativas condizentes com as necessidades dessas crianças, suprirem essa limitação.

No que se refere a essa questão, Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001) investigaram, por um período de seis meses, as interações entre crianças deficientes visuais e

suas mães, em situações naturais de refeições ou de brincadeiras da díade. A proposta consistiu em examinar longitudinalmente as interações entre essas mães e seus filhos, com o objetivo de identificar o tipo de interação que ocorria entre ambos nas situações determinadas. Os resultados revelaram que essas mães apresentavam maior frequência de emissão de comportamentos descritos como *fazer perguntas de esclarecimento* e *fazer pedidos*. Os dados indicaram que as interações entre mães e filhos deficientes visuais não se caracterizaram por um equilíbrio entre os papéis de ouvinte e falante de ambos. Essa condição, segundo os autores, pode indicar o desconhecimento delas quanto a relevância de criarem condições para que a criança, nas suas interações, aprenda diferentes comportamentos e amplie seu repertório de habilidades sociais. Resultados como esses apontam para a necessidade de se propor às mães, o ensino de práticas educativas diferenciadas e mais eficazes para o atendimento ao filho com necessidades educacionais especiais.

Outro estudo que investigou o efeito da falta da visão para os aprendizados da criança, foi desenvolvido por Lewis e Iselin (2002) que compararam o desempenho de crianças deficientes visuais com crianças videntes em atividades de vida diária (higiene pessoal, vestir-se, cuidados domésticos e atividades na cozinha). Os dados, obtidos por meio de entrevista com os pais, indicaram que as crianças videntes executavam sozinha (sem qualquer ajuda), 84% das tarefas avaliadas, que 4% das tarefas eram cumpridas com necessidade de apoio de outros (tanto auxílio físico para execução das tarefas quanto de orientações verbais) e apenas 12% das tarefas não eram realizadas nem mesmo com auxílio. Em relação às crianças deficientes visuais, os dados mostraram que apenas 44% das atividades eram executadas independentemente, 14% eram realizadas com apoio e 42% das tarefas não eram efetuadas pelas crianças, mesmo se recebessem alguma assistência para isso. Embora tenham encontrado diferenças significativas nos desempenhos dos dois grupos e discutido que as dificuldades do deficiente visual possam estar relacionadas não a essa variável, mas à falta de ensino adequado às suas necessidades educacionais especiais, a pesquisa de Lewis e Iselin também não avançou no sentido de relacionar os déficits apresentados pelas crianças com deficiência visual e a dificuldade de seus pais em planejar condições adequadas para o ensino dessas tarefas.

Pesquisas de levantamento e descritivas são relevantes para subsidiar a análise das relações existentes entre os aprendizados de comportamentos da criança deficiente visual e as habilidades de seus cuidadores na tarefa de educá-las. A produção científica internacional que trata de compreender o desenvolvimento da criança deficiente visual, tem contribuído com estudos que descrevem o desempenho acadêmico e social dessa população,

principalmente com relação ao atraso no aprendizado de respostas motoras e de linguagem (James & Stojanovik, 2006; Pavey, Douglas, McLinden & McCall, 2003). Além disso, a ênfase dos estudos também recai sobre o desempenho dessas crianças em relação a seus pares videntes, evidenciando a ausência de propostas que visassem a sistematização, o ensino e a avaliação das habilidades que fossem relevantes a pais de crianças com essa deficiência, para que pudessem transformar ações do cotidiano em momentos de aprendizado.

No Brasil, uma investigação da produção bibliográfica nacional realizada por Silva (2004), no período entre 1998 e 2003, demonstrou que as pesquisas com crianças com necessidades educacionais especiais avançaram para compreender o desenvolvimento daquelas com deficiência mental. No caso das crianças deficientes visuais, os estudos nacionais destacam, na sua maioria, investigações sobre aspectos da linguagem e da motricidade (Santos, Passos & Rezende, 2007; Cunha, Enumo & Canal, 2006; Hueara, Souza, Batista, Melgaço & Tavares, 2006) e propostas de estratégias didáticas para o ensino de crianças deficientes visuais (Camargo & Nardi, 2008; Amato, 2003), tornando evidente a ausência de estudos preocupados em investigar os efeitos das práticas educativas de pais de crianças deficientes visuais sobre o comportamento do seu filho.

Del Prette e Del Prette (2009), ao revisarem a literatura nacional sobre programas direcionados a pais e educadores, constataram que os estudos avaliados destacam a importância de ensinar aos pais habilidades relevantes na educação de seus filhos, que contribuam para o aprendizado de comportamentos socialmente esperados para crianças e jovens. De acordo com os autores, os estudos no Brasil têm destacado um conjunto de comportamentos requeridos por pais, semelhantes aos descritos por Barclay e Houts (1995).

Com base nesse levantamento, esses autores propuseram uma sistematização e definições mais operacionais de classes de habilidades frequentemente presentes nos programas de treinamento para pais. Esse conjunto foi denominado de habilidades sociais educativas, que são “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino (p. 94)”. Essas habilidades devem estar presentes nas interações entre o educador (seja ele pai, mãe ou professor) e o educando (filho ou aluno) e conferem, em relação a quaisquer comportamentos a serem modelados, melhores resultados educativos, tanto no planejamento como na condução das ações adotadas.

A proposta de Del Prette e Del Prette (2009) apresenta-se organizada em quatro classes, a saber: *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, que agrupa descrições de comportamentos que favoreçam o estabelecimento de condições

ambientais e sociais para interações educativas entre a criança e o educador (pais ou professores); *Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais*, que descreve ações com a função de selecionar e abordar temas promovendo a participação do outro (a criança) no processo de aprendizagem; *Estabelecer limites e disciplina*, que diz respeito às habilidades que o educador deve aprender para estabelecer regras ou normas ou valores e *Monitorar positivamente* é definida como administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando.

A literatura tem referendado os comportamentos de pais, descritos nessas diferentes categorias de habilidades sociais educativas, como relevantes de serem aprendidos para o aprendizado de diversos comportamentos pelo filho. Além disso, muitos comportamentos infantis, apresentados como queixas pelos pais, são aprendidos e mantidos no ambiente familiar (Wahler, 1976) e constata-se que fato semelhante ocorre em relação aos comportamentos de crianças com deficiência visual (MacCuspie, 1997). Assim, considera-se que avaliar a efetividade de se ensinar essas habilidades sociais educativas pode ser uma alternativa válida para a proposição de programas para orientação de pais de crianças com essa deficiência.

No entanto, mesmo com a sistematização das habilidades sociais educativas proposta por Del Prette e Del Prette (2009), é fundamental avaliar, conforme os cuidados metodológicos dispostos para pesquisas que tratam de programas para ensinar habilidades sociais, a validade social dos objetivos propostos para a população-alvo. Isto é, que os objetivos tenham como meta a resolução de problemas socialmente relevantes para aquela comunidade (Cozby, 2003; Greshan, 1998).

Embora avaliar a importância social dos objetivos de uma pesquisa, tenha um caráter subjetivo, Wolf (1978) considerou que somente a sociedade está apta a realizar essa avaliação e deve realizá-la sob três aspectos: importância social das metas, a adequação social dos procedimentos e a importância social dos efeitos.

No que se refere a importância social das metas, Wolf (1978) considera que o pesquisador deve suprir-se de informações que lhe permitam identificar se os comportamentos-alvo selecionados para uma intervenção, correspondem ao que a sociedade realmente espera e precisa. Nessa mesma direção, Gresham e Lambros (1998) também destacam a validade social como um meio relevante para acessar e analisar o comportamento do consumidor, pois muitas vezes, pesquisadores e consumidores divergem em relação ao que deve mudar a partir da intervenção, a maneira como essa mudança deve ser provocada e como avaliar a efetividade da intervenção. A validação social permite avaliar como o consumidor

responderia a essas questões e permite conhecer a significância social das metas de uma intervenção, a aceitabilidade dos procedimentos e a importância, para o grupo, dos efeitos produzidos.

Ao verificar a relevância social que as metas têm para a população contribui, ainda, para a adesão dos participantes às propostas de intervenção. Segundo Allen e Warzak (2000), é importante que o pesquisador esteja atento para selecionar comportamentos-alvo que tenham maior probabilidade de serem socialmente reforçados. Quando os comportamentos são estabelecidos com base na avaliação da própria população à qual a intervenção se destina, maiores as chances de que sejam valorizados.

Dessa forma, considerando a importância de trabalhos voltados a ensinar pais a serem educadores efetivos de seus filhos e que o planejamento de tais trabalhos devem abordar habilidades relevantes para a população atendida, fator que contribui para a adesão dos pais à proposta, o presente estudo se propôs a avaliar, junto a mães de crianças deficientes visuais e profissionais de reabilitação, as habilidades sociais educativas consideradas relevantes na interação de mães e seus filhos com deficiência visual, objetivando sua posterior validação experimental.

2 MÉTODO

Esse estudo contou com 29 participantes que avaliaram a importância social das diferentes classes de habilidades sociais educativas para pais de crianças com deficiência visual. Para tanto foram convidados pais de crianças com idade igual ou superior a quatro anos, com diagnóstico de visão subnormal ou cegueira total. Além dos pais, foram também contatados profissionais de diversas áreas (fonoaudiólogos, oftalmologistas, terapeutas ocupacionais, pedagogos, assistentes sociais, professores de Educação Física, professores de Soroban e de Braille, professores de Orientação e Mobilidade, professores de apoio escolar e psicólogos), que atuavam diretamente na reabilitação dessas crianças e, portanto, poderiam avaliar o conjunto de habilidades parentais que favoreceriam o aprendizado de diferentes comportamentos pela criança deficiente visual.

2.1 Procedimento

Nove mães de crianças deficientes visuais e 20 profissionais que atuam com essa população aceitaram participar e, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), foram solicitados a preencherem o *Protocolo de validação social de habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais* (Apêndice C). O preenchimento era feito com ou sem o auxílio da pesquisadora, dependendo da necessidade manifestada pelo participante (dificuldade na leitura e interpretação das respostas, por exemplo). Esse protocolo foi elaborado para uso nessa pesquisa e consta da definição das quatro classes de habilidades sociais educativas propostas por Del Prette e Del Prette (2009) e das diferentes ações que descrevem cada classe. O Protocolo, antes de ser aplicado aos participantes, passou pela avaliação de mães, professoras e profissionais de reabilitação. Foi constatado que as mães apresentavam dificuldades para compreender as respostas do Protocolo, sendo assim, optou-se por modificar a descrição de algumas respostas (Tabela 1).

Tabela 1 – Modificações no Protocolo de validação das habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais.

Habilidade	Original	Alterações
Arranjar ambiente físico	“ Alterar a organização do espaço físico através da mudança de posição de moveis e materiais.”	“ Mudar a organização do lugar através da mudança de posição de móveis e de outros materiais.”
Mediar interações	Nome da habilidade: Mediar interações	Para facilitar a compreensão, o termo mediar interações foi explicado como fazer uma ponte entre o comportamento do filho e o dos outros .
Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	“A mãe/responsável explicita as relações que ocorreram ou possíveis de ocorrer entre o comportamento da criança, as condições que possibilitaram tal comportamento (antecedentes) e as consequências deste comportamento.”	“A mãe/responsável faz uma relação entre o comportamento da criança, a situação em que ela se comporta assim e as consequências deste comportamento.”

Para a avaliação, foi solicitado aos participantes que atribuíssem valor à importância dada por eles a cada uma das respostas que descreviam as diferentes classes. Os valores dispostos para a avaliação foram distribuídos em uma escala de cinco pontos,

variando de 1 (“não importante”) a 5 (“muito importante”). Além da avaliação da importância, o protocolo também solicitou aos participantes que, caso considerassem pertinente, sugerissem novas respostas para qualquer uma das classes de habilidades sociais educativas ali apresentadas. Os critérios para inclusão ou exclusão de respostas foram os mesmos sugeridos por Kohr et al. (1988) que propôs que respostas cuja pontuação média fosse inferior a 2,5 fossem excluídas e respostas adicionais sugeridas por dois ou mais participantes fossem incluídas no instrumento.

2.2 Tratamento de Dados

Foram calculadas as médias referentes a cada uma das respostas do Protocolo e a média geral da classe. Os dados foram analisados mediante os critérios apresentados por Kohr et al. (1988) para inclusão e exclusão de respostas, segundo o respostas adicionais sugeridas por dois ou mais participantes fossem incluídas no Protocolo e que respostas que obtivessem pontuação média inferior a 2,5 fossem excluídas do instrumento.

3 RESULTADOS

A partir da análise das pontuações atribuídas pelos juízes a cada resposta descrita nas classes de habilidades sociais educativas contidas no protocolo, foi calculada a média alcançada por elas. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos entre as mães e a Tabela 3 mostra as médias atribuídas pelos profissionais.

Conforme critérios estabelecidos para a análise dos resultados, todas as respostas que descrevem cada classe de habilidades sociais educativas avaliadas deveriam atingir média superior a 2,5, conforme proposto por Kohr et al (1988). Na análise da média obtida em cada resposta descrita nas diferentes classes de habilidades sociais educativas, foi possível identificar que o valor mínimo atribuído pelas mães foi 3,2 e pelos profissionais de reabilitação foi 3,8. Esses valores indicam que, pelos critérios definidos para exclusão de respostas (Kohr et al., 1988) que todas as respostas descritas nas diferentes classes, foram consideradas como importantes de serem aprendidas pelos pais para atuarem como educadores de seu filho com deficiência visual.

Tabela 2 – Valores atribuídos pelas mães às respostas do Protocolo.

Classe de Habilidades Sociais Educativas		Média da resposta	Variação (mín.-máx.)	Média da classe
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	Organizar materiais	4,7	4-5	4,5
	Mediar interações	4,5	3-5	
	Arranjar ambiente físico	4,5	1-5	
	Alterar distância/proximidade	4,3	3-5	
Transmitir ou expor conteúdos	Apresentar objetivos	4,7	4-5	4,3
	Explorar recurso lúdico-educativo	4,6	3-5	
	Apresentar instruções	4,6	3-5	
	Apresentar dicas	4,5	4-5	
	Resumir comportamentos emitidos	4,5	3-5	
	Parafrasear	4,5	3-5	
	Apresentar modelo	4,3	2-5	
	Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema	4,3	2-5	
	Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	4,2	1-5	
	Apresentar informação	4,1	2-5	
Fazer perguntas de sondagem ou desafio	3,2	1-5		
Estabelecer limites e disciplina	Descrever/justificar comportamentos inadequados	5	5	4,5
	Pedir mudança de comportamento	4,8	4-5	
	Negociar regras	4,7	4-5	
	Descrever/justificar comportamentos adequados	4,6	4-5	
	Interromper comportamento	4,3	3-5	
	Chamar atenção para normas pré-estabelecidas	4,1	1-5	
Monitorar positivamente	Manifestar atenção ao relato	5	5	4,5
	Incentivar	4,8	4-5	
	Obter informações	4,8	4-5	
	Expressar concordância	4,7	4-5	
	Elogiar	4,6	3-5	
	Remover evento aversivo	4,6	3-5	
	Estabelecer sequência de atividade	4,5	2-5	
	Apresentar <i>feedback</i> positivo	4,4	1-5	
	Demonstrar empatia	4,2	1-5	
	Promover a auto-avaliação	4,1	1-5	
	Expressar discordância	4,1	1-5	

Tabela 3 – Valores atribuídos pelos profissionais às respostas do Protocolo.

Classe de Habilidades Sociais Educativas		Média da resposta	Variação (mín.-máx.)	Média da classe
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	Organizar materiais	4,9	4-5	4,3
	Alterar distância/proximidade	4,6	3-5	
	Mediar interações	4,5	3-5	
	Arranjar ambiente físico	4,4	1-5	
Transmitir ou expor conteúdos	Explorar recurso lúdico-educativo	4,7	4-5	4,4
	Apresentar dicas	4,7	3-5	
	Apresentar informação	4,7	3-5	
	Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência	4,6	4-5	
	Apresentar modelo	4,6	3-5	
	Apresentar objetivos	4,5	2-5	
	Apresentar instruções	4,3	3-5	
	Resumir comportamentos emitidos	4,2	3-5	
	Parafrasear	4,2	2-5	
	Fazer perguntas de sondagem ou desafio	4,1	2-5	
	Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema	3,8	1-5	
	Estabelecer limites e disciplina	Chamar atenção para normas pré-estabelecidas	4,9	
Negociar regras		4,8	4-5	
Pedir mudança de comportamento		4,7	3-5	
Descrever/justificar comportamentos inadequados		4,5	3-5	
Descrever/justificar comportamentos adequados		4,5	2-5	
Interromper comportamento		4,2	1-5	
Monitorar positivamente	Incentivar	5	5	4,6
	Elogiar	4,9	4-5	
	Manifestar atenção ao relato	4,8	3-5	
	Expressar concordância	4,7	4-5	
	Remover evento aversivo	4,7	3-5	
	Apresentar <i>feedback</i> positivo	4,7	3-5	
	Expressar discordância	4,7	3-5	
	Obter informações	4,6	3-5	
	Demonstrar empatia	4,6	3-5	
	Promover a auto-avaliação	4,6	3-5	
Estabelecer sequência de atividade	4,3	3-5		

Os dados gerais relativos à avaliação realizada indicaram, em relação aos critérios dispostos no protocolo (Apêndice C), que as quatro classes de habilidades sociais educativas avaliadas obtiveram médias que as qualificam entre *importante* (valor 4) e *muito importante* (valor 5), a saber: classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*” (M= 4,5 para as mães e M= 4,3 para os profissionais), classe “*Transmitir ou expor conteúdos*”(M= 4,3 para as mães e M= 4,4 para os profissionais), classe “*Estabelecer limites e disciplina*” (M= 4,5 para as mães e M= 4,6 para os profissionais) e classe “*Monitorar positivamente*”(M=4,5 para as mães e M= 4,6 para os profissionais).

No que se refere aos valores obtidos em cada resposta que descreve as diferentes classes avaliadas, identifica-se que para a classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*”, que propõe o estabelecimento de condições que favoreçam as relações educativas (Del Prette & Del Prette, 2009), o item descrito como “*Organizar materiais*” (M= 4,7 para as mães e 4,9 para os profissionais) foi o considerado o de maior relevância para se alcançar os objetivos descritos nessa classe tanto no julgamento de mães quanto dos profissionais. Embora todas as ações que descrevem essa classe tenham alcançado médias com valores próximos a 5, observando-se os escores atribuídos pelos participantes, verifica-se que a resposta “*Arranjar ambiente físico*” (M= 4,4 para mães e 4,5 para profissionais) foi a que teve maior variação, tendo participantes que consideraram “*não importante*” (valor 1) tais ações da mãe para alterar a organização do espaço físico. A resposta “*Alterar distância/proximidade*” (M= 4,3) e “*Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema*” (M= 3,8) foram as respostas consideradas menos relevantes nessa classe para mães e profissionais, respectivamente.

Os dados das tabelas mostram que para a classe “*Transmitir ou expor conteúdos*”, composta por respostas que são importantes quando se pretende selecionar e abordar temas com clareza, promovendo a participação do outro no processo de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2009), a habilidade considerada de maior importância pelos mães participantes foi “*Apresentar objetivos*” (M= 4,7) e para os profissionais foi “*Explorar recurso lúdico-educativo*” (M= 4,7), respostas às quais mães e profissionais de reabilitação atribuíram escores entre 4 e 5. A resposta que as mães participantes consideraram menos importante foi “*Fazer perguntas de sondagem/desafio*” (M= 3,2) e para os profissionais foi “*Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema*” (M= 3,8).

A classe que diz respeito às respostas que são voltadas para o estabelecimento e o monitoramento de regras, apresentando as consequências tanto do seu cumprimento quanto do descumprimento (Del Prette & Del Prette, 2009), identificada como

“*Estabelecer limites e disciplina*”, apresenta o item “*Descrever/justificar comportamentos inadequados*” que alcançou uma média igual a 5 como aquele que foi considerado o mais relevante de mães apresentarem ao educar seus filhos com deficiência visual no julgamento realizado pelas mães e a resposta “*Chamar atenção para normas pré-estabelecidas*” (M= 4,9). As respostas que foram avaliadas como menos relevantes pelas mães e pelos profissionais, foram “*Chamar atenção para normas pré-estabelecidas*” (M= 4,1) e “*Interromper comportamento*” (M= 4,2).

As tabelas mostram, ainda, que para a classe “*Monitorar positivamente*”, que contempla respostas que o educador apresenta quando está atento para identificar e valorizar os desempenhos da criança (Del Prette & Del Prette, 2009), a habilidade que recebeu a maior pontuação entre as mães foi “*Manifestar atenção ao relato*” (M= 5) e “*Incentivar*” (M= 5), com médias que demonstram grande importância atribuída pelos juízes a essa resposta. As respostas que obtiveram as menores notas nessa classe de acordo com avaliação do grupo de mães foi “*Expressar discordância*” (M= 4,1) e para o grupo composto por profissionais foi “*Estabelecer sequência de atividade*”(M=4,3).

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A literatura na área de orientação de pais tem apontado, com frequência, a importância que suas ações têm para a mudança de comportamento dos filhos (Whaler, 1976; Williams & Matos, 1984). Assim, essa pesquisa considerou a necessidade de avaliar, para pais de crianças deficientes visuais e profissionais que atuam na reabilitação das mesmas, a importância social que um conjunto de comportamentos, organizados em quatro classes de habilidades sociais educativas por Del Prette e Del Prette (2008) tem quando o objetivo dos pais de crianças deficientes visuais for a aprendizagem do seu filho, conferindo melhores resultados educativos.

De acordo com Wolffe (2005), a criança deficiente visual tem diversos aprendizados dificultados por não ter acesso aos estímulos visuais. A observação de modelos e a discriminação de componentes não verbais presentes nas interações (tais como contato visual e expressões faciais receptivas ao falante), podem não ser aprendidos por crianças com essa deficiência se a mesma não contar com o auxílio de educadores que, por meio de práticas educativas condizentes com suas necessidades, supram essa limitação. Nesse contexto, os pais podem ser considerados os primeiros educadores da criança e o aprendizado promovido no ambiente familiar se torna relevante como um pré-requisito para novos aprendizados em

outras situações de interação (Del Prette & Del Prette, 2001). Assumindo seu lugar como educador, mesmo que em um ambiente informal, os pais deixam de atribuir unicamente à escola e aos professores a responsabilidade sobre a educação que permite a inclusão escolar e social de seus filhos.

Os resultados obtidos na presente pesquisa serão discutidos separadamente, considerando-se a avaliação realizada pelo grupo composto por mães e o julgamento realizado pelos grupo de profissionais. Por meio da avaliação realizada observou-se que todas as classes de habilidades sociais educativas foram consideradas como sendo relevantes para pais de crianças deficientes visuais.

4.1 Avaliação das Mães Participantes

Todas as classes alcançaram média igual a 4,5, segundo o julgamento das mães sobre a relevância das respostas contidas, com exceção da classe “*Transmitir ou expor conteúdos*”, com média 4,3. Deve-se destacar que as respostas com maiores pontuações dentro dessa classe receberam notas semelhantes às colocadas para respostas de outras classes, porém, a média inferior pode ser explicada devido às baixas pontuações que respostas como “*Fazer perguntas de sondagem ou desafio*” (M= 3,2) obtiveram. A alta pontuação atribuída às classes “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*”, “*Estabelecer limites e disciplina*” e “*Monitorar positivamente*” remete ao papel que culturalmente tem sido atribuído aos pais, o de criar condições para aprendizados, colocar limites e fazer o monitoramento dos comportamentos do filho. O resultado pode denotar, ainda, a compreensão equivocada dos pais de que apenas a escola e os professores têm a responsabilidade de transmitir conteúdos educativos às crianças. Percebe-se, então, a visão limitada sobre o que é educar e que as situações cotidianas, vivenciadas por pais e seus filhos durante as atividades domésticas, por exemplo, acabam não sendo exploradas de maneira adequada pelos pais e não são tidas como oportunidade para a ocorrência de inúmeros aprendizados.

Analisando-se as respostas da classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*”, nota-se a alta importância atribuída pelas participantes à resposta “*Organizar materiais*” (M= 4,7) em detrimento de respostas como “*Mediar interações*” (M= 4,5), indicando a valorização da disposição de materiais para a criança mais do que do estabelecimento de condições que favoreçam interações entre a criança com deficiência visual e os outros.

Com base no estudo de Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001), pode-se questionar de que maneira os pais têm apresentado comportamentos como “*Mediar interações*”, pois, de acordo com os autores os pais tendem a dominar as relações, deixando o filho em uma posição de passividade, sendo apenas ouvinte e não participante. A definição proposta por Del Prette e Del Prette (2009) para a resposta “*Mediar interações*” destaca como objetivo principal da habilidade permitir que a mãe/responsável crie condições para que ocorram interações entre ela e o filho ou entre o filho e outros, e não que esta seja uma forma dos pais exercerem controle sobre as relações que o filho estabelece.

A resposta “*Apresentar objetivos*” (M= 4,7), da classe “*Transmitir ou expor conteúdos*” recebeu alta pontuação, enquanto a resposta “*Fazer perguntas de sondagem/desafio*” (M= 3,2) foi considerada a menos relevante para pais de crianças deficientes visuais quando se pretende selecionar e abordar temas promovendo a participação da criança no processo de aprendizagem. Novamente questiona-se se as mães compreendem a importância de criar condições para a participação da criança, através de perguntas que estimulem a participação da criança e incentivem sua autonomia.

Na classe “*Estabelecer limites e disciplina*”, percebe-se que todas as mães consultadas declararam como *muito importante* a habilidade “*Descrever/justificar comportamentos inadequados*”(M=5) e “*Pedir mudança de comportamento*” (M= 4,8), ao se considerar a educação de filhos com deficiência visual. Por outro lado, em relação à habilidade “*Descrever/justificar comportamento adequado*” (M= 4,6) a pontuação atribuída foi menor, evidenciando o quanto as mães julgam relevante habilidades que estão relacionados à conter comportamentos inadequados do filho.

A habilidade “*Manifestar atenção ao relato*” (M= 5), da classe “*Monitorar positivamente*” foi unanimemente considerada relevante na educação de crianças deficientes visuais. Pode-se levantar a hipótese de que as mães considerem importante esta habilidade pelo fato do relato ser a forma de contato mais direta entre a criança deficiente visual e os outros. Na mesma classe, a habilidade “*Expressar discordância*” (M= 4,1) foi tida como a de menor relevância para a educação de filhos com deficiência visual. Aqui vale ressaltar a fala de Glat e Pletsch (2004) sobre a frequente superproteção que pais de crianças com necessidades educacionais especiais exercem sobre os filhos em conjunto com o apontamento de Kekelis (1997) sobre a aceitação e contribuição de pais, professores e outros adultos para o aprendizado e manutenção de comportamentos incompatíveis para a idade da criança ou para os contextos.

4.2 Avaliação dos Profissionais de Reabilitação

As classes “*Estabelecer limites e disciplina*” (M= 4,6) e “*Monitorar positivamente*” (M= 4,6) foram as que os profissionais de reabilitação consideraram como mais relevantes para pais de crianças que têm deficiência visual. Esses resultados podem indicar que embora considerem todos os comportamentos descritos no protocolo como importantes, profissionais que interagem cotidianamente com essa população percebem a necessidade que os pais dessas crianças aprendam a estabelecer limites e disciplina e identificar e valorizar o desempenho da criança.

Analisando-se as respostas que obtiveram as maiores e as menores notas, observa-se, na classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*”, que os profissionais atribuíram alta pontuação à resposta “*Organizar materiais*” (M= 4,9), denotando a importância dada à disposição de diferentes materiais nas interações com o filho, como recursos táteis, músicas e jogos. Nessa classe, a resposta “*Arranjar ambiente físico*” (M= 4,4), referente à organização do espaço físico recebeu a pontuação mais baixa. Pode-se analisar a relevância dessas duas respostas mediante os apontamentos feitos por Sá, Campos e Silva (2007). As autoras afirmam que a escassez de informação visual restringe o conhecimento em relação ao ambiente e que, em face disso, torna-se necessário incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que as crianças deficientes visuais possam ter a compreensão espacial que vai possibilitar o processo de análise e síntese das situações por ela vivenciadas.

Na classe “*Transmitir ou expor conteúdos*”, as respostas “*Explorar recurso lúdico-educativo*” “*Apresentar dicas*” e “*Apresentar informação*” receberam a mesma pontuação por parte dos profissionais (M= 4,7), tendo sido considerada como muito importante pela maioria dos avaliadores. Cabe aqui a observação sobre a relevância de tais respostas quando as mesmas ocorrem com a função de possibilitar a participação da criança nas interações com os pais e com outros. Conforme apontado por Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001), os pais precisam estar atentos para evitar um controle excessivo sobre as interações que a criança estabelece. Na mesma classe, “*Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema*” (M= 3,8) foi considerada a resposta de menor relevância em todo o protocolo.

Pode-se levantar a hipótese de que os profissionais tenham dificuldade em identificar a importância dessa resposta por não perceberem que qualquer situação cotidiana fornece oportunidades para ensinar novos comportamentos e conteúdos à criança e que, por

isso, estar atento para saber aproveitar os assuntos que a própria criança traz ou que surgem através de um filme, por exemplo, para apresentar novas informações à criança e discutir temas relevantes contribui para o fortalecimento dos vínculos e também para o estabelecimento da autonomia.

Culturalmente, a educação da criança com necessidades educacionais especiais ainda é bastante limitada ao aprendizado das anteriormente chamadas Atividades da Vida Diária e, mais recentemente Atividades da Vida Autônoma e Social. Nota-se que grande parte dos educadores preocupa-se em ensinar técnicas para a efetivação de aprendizados como amarrar o cadarço e arrumar a cama, sem coordenar esse ensino a aprendizados sociais importantes. Desse modo, todas as demais possibilidades de interação entre educador e educando e de inserção de novos assuntos relacionados à atividade acaba passando despercebida pelos pais.

As avaliações que os profissionais fizeram das respostas da classe “*Estabelecer limites e disciplina*” evidenciaram a importância de enfatizar regras e normas que não estão sendo cumpridas pela criança e, ao contrário do que culturalmente ocorre, os profissionais consideraram a resposta “*Interromper comportamento*” (M= 4,2) como a de menor relevância entre todas as contidas na classe.

Para a classe “*Monitorar positivamente*”, os profissionais unanimemente atribuíram grande relevância para a resposta “*Incentivar*” (M= 5), considerando também de bastante importância a resposta “*Elogiar*” (M= 4,9)

De acordo com Haydu (2003), mesmo as pequenas evoluções que o filho apresenta nas tarefas que executa devem ser valorizadas e não se deve esperar que a criança apresente o comportamento final logo nas suas primeiras tentativas. A autora corrobora com a avaliação feita pelos profissionais que participaram do estudo ao afirmar que é necessário compreender o processo de aprendizagem de modo gradual, consequenciando as aproximações sucessivas até que a criança apresente o comportamento final esperado.

A literatura, já explorada anteriormente, que aponta para o direcionamento excessivo dos pais sobre o comportamento das crianças deficientes visuais pode embasar a hipótese de que os pais não estejam sendo ensinados a educarem seus filhos no sentido de explorarem as possibilidades colocadas pelas situações e nem as capacidades do educando. Os pais, assim como a escola e os centros de reabilitação tendem a reproduzir o ensino de técnicas e a criança passa a ser alguém hábil em executar tais técnicas, mas despreparada para lidar com quaisquer modificações que se fizerem necessárias. Ou seja, despreparada para o mundo e para agir de maneira autônoma.

O presente estudo conseguiu evidenciar que pais e profissionais de reabilitação consideram importante não apenas o ensino de comportamentos contemplados nas Atividades da Vida Autônoma e Social, mas que valorizam um conjunto de habilidades voltadas para a promoção do aprendizado de comportamentos que contribuem para a inclusão social da criança. Apesar de pais e profissionais declararem a relevância que tais habilidades têm para educadores de crianças com deficiência visual, faltam programas que atendam a essa demanda.

Os resultados obtidos são de importância para o aprimoramento das pesquisas na área de habilidades sociais educativas e de orientação de pais de crianças com necessidades educacionais especiais, pois fornecem subsídios para o desenvolvimento de outras investigações, em que se possa conhecer a avaliação que diversos grupos de juízes fazem das mesmas habilidades, possibilitando averiguar se a relevância de cada resposta varia conforme o contexto educativo. Pode-se investigar se as habilidades requeridas em um ambiente formal de ensino (escola) são diferentes das que são solicitadas em ambientes informais (casa).

Outro encaminhamento possível é a utilização dos dados para verificar a correspondência entre os julgamentos subjetivos dos juízes e suas reais práticas educativas, a partir da validação experimental das habilidades sociais educativas. Sugere-se, ainda, que o estudo de validação seja realizado com uma amostra maior.

Autores como Baer, Wolf e Risley (1968) e Fawcett (1991), apontam a validação social das metas e a utilização de juízes, em geral grupo formado por especialistas, como procedimentos que asseguram que o pesquisador venha a investigar comportamentos socialmente importantes e que a definição de metas de intervenção seja embasada na relevância que a mesma apresenta para o público ao qual se destina.

Acredita-se que o presente estudo alcançou o objetivo proposto, de reconhecer a relevância das habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais, através da avaliação de pais e de profissionais de reabilitação. Verificou-se que o mesmo conjunto de habilidades já apontado como relevante para pais de crianças sem necessidades educacionais especiais mostra-se válido também para embasar as práticas de educadores de crianças deficientes visuais. A partir dos dados discutidos pretende-se ampliar as discussões sobre as práticas educativas de pais de crianças com deficiência visual e sua relação com a inclusão social e escolar das mesmas, além de estimular novas investigações e propostas de intervenção precoce junto a esses pais.

5 REFERÊNCIAS

- Amato, S. (2003). Braille goes to high school. *Peer Reviewed Journal*, 94, 240-243.
- Barclay, D.R.; Houts, A.C. (1995). Parenting skills: A review and developmental analyses of training content. Em W.O'Donohue e L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 195-228). New York: Allyn and Bacon.
- Behl, D. D., Akers, J. F., Boyce, G. C., Taylor, M. J. (1996) Do mothers interact differently with children who are visually impaired? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, nov-dec, 501-511.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. (2002) Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (2), 227-235.
- Buhrow, M. M., Hartshorne T. S., Bradley-Johnson, S. (1998) Parents' and teachers' ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, july, 503-511.
- Camargo, Eder Pires de; Nardi, Roberto (2008) O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (14), 403-426.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo, SP: Atlas.
- Cunha, A. C. B. da; Enumo, S. R. F.; Canal, C. P. P. (2006) Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, set-dez (3), 393-412.
- D' Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills os preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 9, 577-584.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais : vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: Almeida, M.A; Mendes; E.G.; Hayashi, M.C.P.I. (orgs.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Ferreira, B.C. (2007). Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, S.P.
- Freitas, M.G. (2005) *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Gresham, F. M.; Lambros, K. M. (1998) Behavioral and Functional Assessment. In Watson, T. S.; Gresham, F.M. (Ed.), *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp.3-21). New York: Plenum Press.
- Hueara, Luciana; Souza, Carolina M. Lucenti; Batista, Cecília Guarnieri; Melgaço, Mariana Belloni; Tavares, Flávia da Silva (2006) O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (12), 361-368.
- James, D. M., Stojanovik, V. (2006) Communication skills in blind children: a preliminary investigation. *Child: care, health and development*, 33 (1), 4-10.
- Kekelis, L.S. (1997). Peer interactions in childhood. The impact of visual impairment. In S.Z. Sacks; L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp.13-35). New York: American Foundation for the Blind.
- Kohr, M.A.; Parrish, J.M.; Neef, N.A.; Driessen, J.R.; Hallinan, P.C. (1988). Communication skills training for parents: experimental and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 21-30.
- Lewis, S.; Iselin, S. (2002) A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairment and their sighted peers: a pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, may, 335-344.
- MacCuspie, P.A. (1997). The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings. In S.Z. Sacks, L.S. Kekelis; R.J. Gailord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually students*. New York: American Fundation for the Blind.
- Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielnska (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Psicologia comportamental e cognitiva - da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (4), pp. 207-215. Santo André: ARBytes.
- Oliveira, J. P. de, Marques, S. L. (2005) Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3), 409-428.
- Parsons, S. (1986) Function of play in low vision children (part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.
- Pavey, S.; Douglas, G.; McLinden, M.; McCall, S. (2003) An investigation into the mobility and independence needs of children with visual impairment. Part 1: the development of a mobility and independence curriculum framework. *British Journal of Visual Impairment*, 21 (1), 4-9.
- Perez-Pereira, M.; Conti-Ramsden, G. (2001). The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, march, 133- 149.
- Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre.

Sá, Elizabet Dias de; Campos, Izilda Maria de; Silva, Myriam Beatriz Campolina (2007) *Atendimento educacional especializado: Deficiência Visual*. Curitiba: Gráfica e Editora Cromos. Recuperado em 15/10/2009 em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf

Silva, M. R. da (2004) *Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós – Graduação em Educação Especial/ UFSCar: 1998-2003*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, S.P.

Silvares, E. F. M. (1993). O papel preventivo das clínicas-escola de Psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, 2, 87-97.

Wahler, R. (1976) Deviant child behavior within the family: Developmental speculations and behavior change strategies. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of behavior modification and behavior therapy* (pp. 516-543) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Williams, L. C. A. e Matos, M. A. (1984) Pais como agentes de mudança comportamental dos filhos: uma revisão de área. *Psicologia*, 10 (2), 5-25.

Wolf, M. M. (1978) Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203-214.

Wolffe, K.E. (2005) Skills for success: Preparing blind and low vision children and youth for life beyond school . *International Congress Serie*, 964-968.

PARTE II

ARTIGO B – VALIDAÇÃO EXPERIMENTAL DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA MÃES DE CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS

Resumo

A impossibilidade de acesso a estímulos visuais imposta à criança deficiente visual é uma variável significativa que compromete o aprendizado de diversos comportamentos relevantes para sua autonomia. Os pais, como principais cuidadores da criança, não são preparados para criar contingência de monitorar o aprendizado desses e de outros comportamentos significativos para esse filho, o que pode comprometer sua autonomia futura. Propor programas que possam ensinar esses pais a se tornarem melhores educadores de seus filhos, pode ser uma alternativa para a eliminação de diversas queixas comportamentais de crianças com essas deficiências. Dessa forma, o presente estudo avaliou o desempenho de mães de crianças deficientes visuais, durante o ensino de atividades de vida diária a esse filho, antes e após terem se submetido a um treino de habilidades sociais educativas. O procedimento foi realizado com três mães de crianças deficientes visuais e o procedimento foi conduzido sob um delineamento de linha de base múltipla entre participantes. Foram realizadas sessões individuais de treino e as mães foram avaliadas em situações de simulação e de interação com o filho durante a execução de tarefas cotidianas como “arrumar o quarto” e “preparar um lanche”. Para duas participantes houve aumento na ocorrência de respostas-alvo de todas as classes, comparando-se o desempenho em linha de base e depois da primeira sessão de treino. Houve aumento da ocorrência de respostas habilidosas para todas as participantes quando comparados o ensaio 1 e ensaio 2. Pretende-se que a pesquisa subsidie novos estudos com vistas a elaboração de programas de atendimento preventivo a pais de crianças deficientes visuais, fornecendo alternativas que favoreçam a inclusão escolar e social dessas crianças.

Palavras-chave: Habilidades sociais educativas. Deficiência visual. Treino de pais.

Abstract

The impossibility of access to visual stimuli imposed on the visually impaired child is a significant variable that affects the learning of different behaviors relevant to their autonomy. Parents, as primary caregivers of children, are not prepared to create contingency to monitor the learning of these and other significant behavior for this child, which may compromise their future autonomy. Propose programs that can teach these parents to become better educators of their children, may be an alternative for the disposal of various complaints of children with these behavioral disabilities. Thus, this study evaluated the performance of visually impaired children's mothers during the teaching activities of daily life before and after they were subjected to a social educational skills training. The procedure was conducted with three mothers of blind children using a multiple baseline between participants design. Were conducted individual training sessions and mothers were assessed in cases of simulation and interaction with the child during the execution of daily tasks such as "get a room" and "prepare a snack." For two participants there was an increase in the occurrence of target responses to all grades, comparing the performance in the baseline and after the first training session. Increased occurrence of skills to all participants when compared test 1 to test 2. This

study intended to subsidize new research studies aimed at developing programs for preventive care to parents of blind children, providing alternatives to encourage educational and social inclusion of these children.

Keywords: Social educational skills. Visual impairment. Parent training.

1 INTRODUÇÃO

A deficiência visual é classificada como cegueira total ou visão subnormal (também denominada baixa visão) e seu diagnóstico é feito sob dois aspectos: a *acuidade visual*, que é a capacidade para enxergar algo a determinada distância, e o *campo visual* que é a área alcançada pela visão (Organização Mundial da Saúde). De acordo com Gargiulo (2003), uma pessoa apresenta cegueira total quando sua acuidade visual máxima é de 6/60, que significa enxergar a seis metros o que o vidente visualiza a 60 metros, e com visão subnormal quando a acuidade visual for entre 6/60 e 18/60, isto é, quando precisa estar a uma distância de 6 a 18 metros para enxergar o que uma pessoa vidente visualiza a 60 metros. Em relação ao *campo visual*, a pessoa é considerada cega quando sua visão tiver um ângulo de abrangência de 20° ou menos e com visão subnormal quando o campo variar entre 20° e 50°.

Em relação às limitações sensoriais apresentadas pelo deficiente visual e suas implicações para a estruturação de atendimento adequado a ele, Santin e Simmons (1977) destacam a necessidade de práticas educacionais específicas. Assim, embora os critérios de *acuidade* e *campo visual* sejam importantes para o diagnóstico médico, no contexto educacional outros aspectos também são considerados para que uma pessoa seja reconhecida como deficiente visual. Para a escola, uma criança é considerada cega quando necessita usar o sistema Braille para leitura e escrita e, com baixa visão, quando precisa ser ensinada a utilizar qualquer resíduo visual para aprender através de letras impressas, podendo para tanto, contar com a utilização de recursos ópticos (Masini, 1994).

Wolffe (2005) destaca a visão como uma variável importante na aprendizagem de qualquer comportamento, pois afirma que os estímulos visuais, por exemplo, gestos e expressão facial receptiva (por exemplo: manter contato visual com quem fala) durante uma conversa, favorecem o aprendizado e manutenção dos comportamentos presentes nas relações interpessoais. A falta da visão pode levar a pessoa a ignorar pistas relevantes ou mesmo identificar erroneamente os estímulos ambientais, afetando o modo como interage socialmente. No caso das crianças com essa deficiência, pode favorecer o aprendizado de diversos comportamentos socialmente pouco habilidosos, tais como, ter a

atenção voltada sempre para seus interesses e ações e ser repetitivo nas falas e questionamentos (Kekelis, 1992). No início da vida escolar, esse padrão comportamental pode ser pouco promissor e comprometer um conjunto de ações esperados da criança.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), a inserção na escola propicia à criança, com ou sem necessidades educacionais especiais, uma possibilidade de testar o repertório social aprendido no contexto familiar, exigindo que a mesma aprenda habilidades necessárias à nova situação. Uma criança deficiente visual pode encontrar dificuldades para se adaptar às demandas colocadas pelo ambiente escolar, caso não tenha sido preparada por seus pais/responsáveis para comportar-se de maneira autônoma.

Diversos autores têm destacado que a impossibilidade de acesso a estímulos visuais imposta pela deficiência visual é uma variável significativa na compreensão das mais variadas dificuldades apresentadas por essa população. Dentre aquelas já estudadas, foi constatado que os deficientes visuais apresentam déficits na discriminação de componentes não verbais presentes nas interações sociais (Wolffe, 2005; Kekelis, 1997), ao falar e desempenhar respostas motoras (James & Stojanovik, 2006; Oliveira & Marques, 2005), ao compreender regras e normas do ambiente social e ao identificar sentimentos (Freitas, 2005; Ferreira, 2007).

Além dessas dificuldades, outras foram também identificadas e referem-se a situações de interações da criança deficiente visual com seus pares e em situações de brincadeira. Com o objetivo de caracterizar o repertório comportamental de crianças com deficiência visual, a partir da avaliação de professores e pais dessas crianças por meio de um inventário, Buhrow, Hartshorne e Bradley-Johnson (1998) identificaram que a frequência de emissão destas habilidades pelos estudantes deficientes visuais foi avaliada como abaixo da média pelos pais e pelos professores, para comportamentos descritos como *assertividade*² e *cooperação*³. Os autores constataram haver relação entre a deficiência visual na infância e dificuldades de relacionamentos interpessoais apresentadas pelas crianças em idade escolar. Esses resultados indicam que a baixa frequência de habilidades sociais pode estar relacionada mais a falhas no planejamento de contingências por parte de seus educadores (pais e professores) para o ensino dessas respostas do que à deficiência visual em si.

Em situações de brincadeira, Parsons (1986) identificou que crianças deficientes visuais apresentavam comportamentos estereotipados, isto é, movimentos

² Respostas da criança em situações de interação sem a necessidade de intermediação de outros, como juntar-se a um grupo sem que precise ser orientado a fazê-lo e convidar colegas para uma atividade.

³ Respostas da criança em situações de atividades e brincadeiras em grupo, como oferecer ajuda e seguir instruções.

repetitivos, utilização de um único brinquedo mesmo tendo outros à disposição, além de respostas inadequadas às funções do brinquedo e à situação (Parsons, 1986). Comportando-se dessa maneira, a criança deficiente visual pode reduzir as possibilidades de contato com outras crianças, contribuindo para seu isolamento e dificultando ainda mais sua inclusão. Em decorrência da rejeição que sofre por parte dos pares, a criança que apresenta comportamentos inadequados às situações, pode vir a apresentar comportamentos de dependência em relação a adultos, comportamento que pode vir a prejudicá-la em diversas situações, principalmente na vida adulta.

D’Allura (2002) investigou o desempenho de crianças deficientes visuais em idade pré-escolar que frequentavam uma classe especializada (que atende exclusivamente deficientes visuais) em comparação a outras, com a mesma deficiência e que frequentavam uma classe inclusiva (composta por alunos deficientes visuais e videntes). Por meio de registro e filmagens de brincadeiras livres em sala de aula, seus comportamentos foram avaliados através de uma escala comportamental, compreendendo três categorias: *brincadeira individual*, *interação com pares* e *iniciar interação*.

Os resultados indicaram que a categoria predominante para o grupo de crianças deficientes visuais da classe especializada foi *brincadeira individual*. Já a categoria predominante para o grupo de crianças da classe inclusiva foi *interação com pares*. Em relação a *iniciar interações*, as crianças da classe especializada apresentaram alta frequência (60,8%) de comportamentos dessa categoria direcionados a adultos. Quanto às interações ocorridas entre pares, a frequência foi de 36,8% para as crianças deficientes visuais na classe especializada, enquanto na sala inclusiva foi de 60,7% para os alunos deficientes visuais e de 67,3% para as crianças videntes. O principal destaque a ser feito em relação a pesquisa de D’Allura (2002) é a elevada porcentagem de interações da criança deficiente visual com o adulto na sala especializada, enquanto na sala inclusiva a proximidade dos pares videntes provavelmente favoreceu a interação entre as crianças.

A partir dos estudos descritos, percebe-se que as pesquisas com crianças deficientes visuais têm priorizado considerações teóricas sobre a relação entre as práticas educativas dos pais e a frequência de comportamentos sociais por estas crianças (Oliveira & Marques, 2005; D’Allura, 2002; Kekelis & Prinz, 1996), e por análises descritivas e avaliações dos comportamentos por elas apresentados (Mallineni, Nutheti, Thangadurai & Thangadurai, 2006; Ophir-Cohen, Ashakenazy, Cohen & Tiroshi, 2005; Batista, Nunes & Horino, 2004). Verifica-se, portanto, a necessidade de propor ações que visem ensinar os pais

a identificar e apresentar habilidades importantes na educação de seus filhos, auxiliando na prevenção do isolamento social da criança.

Embora não avancem em propor intervenções junto aos pais, os estudos têm auxiliado a identificar um conjunto de comportamentos deficitários apresentados por crianças deficientes visuais, em geral, notados por seus educadores (pais ou professores). Sendo assim, o ensino de habilidades educativas aos pais de crianças deficientes visuais pode ser o foco de intervenções nesse contexto que busquem promover a autonomia do deficiente como prerequisite para uma efetiva inclusão social.

Esse conjunto de comportamentos observados em crianças deficientes visuais e que são culturalmente considerados inadequados, foi apontado por MacCuspie (1997) como tendo seu aprendizado ocorrido na própria comunidade e que não são decorrentes das restrições sensoriais impostas pela deficiência. Isto é, nem todos os comportamentos inadequados dessas crianças têm a ausência da visão como variável principal para seu aprendizado, podendo ser consequência de diversas relações que se estabelecem no ambiente ao qual a criança está exposta, contribuindo para seu aprendizado e manutenção. Assim, antes que determinados comportamentos sejam avaliados como limitações próprias da deficiência, é indispensável uma avaliação criteriosa que aponte quais as variáveis envolvidas nessa relação.

Wahler (1976), ao explicar problemas de comportamento (queixas clínicas como, por exemplo, baixo desempenho acadêmico), alertou para o fato de que parte da explicação para tal comportamento pode ser encontrada nos tipos de relações entre os membros da família. Ou seja, comportamentos que são avaliados como inadequados podem ter sido aprendidos no ambiente familiar e mantidos pelas consequências que obtêm nesse ambiente. Desse modo, a família, caracterizada como o contexto no qual se estabelecem as relações entre diferentes membros, explica o aprendizado de inúmeros comportamentos emitidos pela criança, habilidosos ou não (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Encontram-se nas últimas décadas trabalhos que descrevem ações e modelos de intervenção com pais. As propostas de atendimento têm priorizado diferentes populações, tais como crianças com problemas de comportamento (Cia & Barham, 2009), com necessidades educacionais especiais (Rocha, 2009; Freitas, 2005) e avaliando os problemas de comportamento e habilidades sociais apresentadas pela criança (Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira & Manfrinato, 2006).

Além de estudos propondo modelos de intervenção, diversos pesquisadores têm buscado discutir as relações entre práticas educativas de pais e problemas de

comportamento dos filhos (Glat & Pletsch, 2004; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). A superação das dificuldades dos filhos e dos problemas de interação entre pais e filhos está implícita em todas as propostas descritas e um conjunto consistente de habilidades sempre são apontadas como primordiais para mudanças positivas nas interações entre educador (pais ou professor) e o educando (filho ou aluno).

Em relação a crianças com necessidades educacionais especiais, Glat e Pletsch (2004) afirmam que comportamentos de super proteção dos pais (ações com o objetivo de evitar que o filho se exponha a situações novas e que poderiam ter consequências ruins) podem comprometer o aprendizado de ações relevantes ao cotidiano da criança e que favoreceriam sua inclusão tanto escolar quanto social. Os comportamentos inadequados da criança contribuem para seu isolamento. Nessa condição, a criança torna ainda mais restritas as possibilidades de aprender a interagir de maneira socialmente habilidosa.

Ainda de acordo com Glat e Pletsch (2004), a rejeição com que se deparam essas famílias em determinados ambientes, em decorrência dos comportamentos inadequados de seus filhos, pode contribuir para que as famílias se afastem do convívio social na tentativa de evitar situações constrangedoras (como a criança ser ignorada ou rejeitada por outros quando faz comentários descontextualizados) e que a própria família sofra rejeição social. O fato da criança ser excluída pode favorecer comportamentos de dependência em relação à intermediação do outro por parte da criança com necessidades educacionais especiais, restringindo mais ainda as possibilidades dessa criança aprender comportamentos esperados pela comunidade onde vive.

Kekelis (1997) afirmou que pais, professores e outros adultos que convivem com crianças deficientes visuais, podem contribuir para o aprendizado e manutenção de comportamentos incompatíveis para a idade ou para os contextos. Essa situação é provável quando esses cuidadores não consideram a importância de criar condições que possibilitem mudanças de comportamento da criança, o que pode acarretar dificuldades em termos de suas relações interpessoais, tornando a inclusão escolar uma meta cada vez mais distante e difícil de ser alcançada. Pais de crianças deficientes visuais demonstram maior controle e direcionamento das atividades dos filhos, se comparados com pais de crianças videntes (Behl, Akers, Boyce & Taylor, 1996). Para os autores, o comportamento diretivo dos pais diminui a oportunidade de que a criança aprenda pelas consequências de suas ações e ajuda a manter comportamentos de dependência da criança em relação aos comandos de adultos.

Considerando as circunstâncias do cotidiano familiar e as interações entre pais e filhos, é possível que pais de crianças deficientes visuais possam aprender um conjunto

de respostas relevantes ao seu papel de educador do filho, assim como demonstram resultados de pesquisas realizados com pais de crianças com diferentes queixas, tais como déficit de atenção e hiperatividade (Rocha, 2009); comportamentos desafiantes, opositivos e agressivos (Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006), deficiência visual (Freitas, 2005) e comportamentos anti-sociais dentre outros.

Ainda com essa proposta, porém tendo como foco pais de crianças deficientes visuais, foi desenvolvido por Freitas (2005) um estudo que identificou e avaliou o desempenho social de crianças com essa deficiência, antes e após um programa para ensinar habilidades sociais educativas a seus pais. Participaram da pesquisa crianças entre sete e doze anos de idade com e sem deficiência visual e seus cuidadores e professoras. A partir dos dados obtidos, a autora constatou que mães e professoras de crianças com deficiência visual avaliam como deficitário o conjunto de habilidades consideradas socialmente relevantes para essas crianças da mesma faixa etária. Pais e professores indicaram, ainda, que o conjunto de habilidades sociais com baixa frequência de emissão pelas crianças é semelhante àquele que eles consideram importante de ser aprendido. Com base nesses dados, Freitas concluiu que pais e professores precisam aprender a criar contextos relevantes para que um conjunto de habilidades sociais seja aprendido pela criança deficiente visual.

Levando em consideração as limitadas informações e preparo de pais de crianças deficientes visuais para lidarem com as circunstâncias presentes no cotidiano de seus filhos e interferirem de forma positiva na educação deles, é possível que, se forem orientados, possam atuar como educadores de seus filhos. Assim, programas de intervenção que ensinem pais de crianças deficientes visuais a transformarem momentos de interação com o filho em oportunidades reais para aprendizado de diferentes comportamentos relevantes para sua autonomia, pode ser uma proposta que favoreça a inclusão escolar e social dessas crianças.

Del Prette e Del Prette (2001) com base em pesquisas que foram desenvolvidas com pais, com o objetivo de verificar as relações entre o comportamento dos pais e as queixas referentes aos filhos, consideram que os estudos no Brasil têm destacado um conjunto de comportamentos requeridos por pais, semelhantes aos descritos na meta-análise realizada por Barclay e Houts (1995). De modo geral, os estudos avaliados tanto por Barclay e Houts (1995) quanto por Del Prette e Del Prette (2009) destacam a importância de ensinar aos pais o manejo de comportamentos dos filhos que contribua para que crianças e jovens possam manter relacionamentos interpessoais socialmente mais habilidosos.

Para esse conjunto de habilidades descritas nas mais diferentes propostas de atendimento a pais, Del Prette e Del Prette (2001) propuseram uma organização sistemática e definições mais operacionais e as denomina de habilidades sociais educativas que conceitualmente são “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino (p. 94)”. Essas habilidades devem estar presentes nas interações entre o educador (seja ele pai, mãe ou professor) e o educando (filho ou aluno) e conferem, em relação a quaisquer comportamentos a serem modelados, melhores resultados educativos, tanto no planejamento como na condução das ações adotadas. As habilidades propostas por Del Prette e Del Prette (2009) nessa categoria são: 1) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; 2) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; 3) estabelecer limites e disciplina e; 4) monitorar positivamente. Identificar a relevância dessas habilidades para os pais de crianças deficientes visuais pode ser um avanço no sentido de assegurar-se futuras propostas preventivas de atendimento a essa população como recurso auxiliar no processo de inclusão escolar e social.

Considerando a ausência de trabalhos que proponham formas de orientar pais de crianças deficientes visuais a serem mais habilidosos no seu papel de educador do filho e a necessidade de avaliar se o treino das habilidades sociais educativas é efetivo para alterar e melhorar o desempenho das mães em situações de ensino informal, esse estudo teve como objetivo avaliar, por meio de um procedimento de treino, o efeito do ensino das habilidades sociais educativas a mães de crianças deficientes visuais.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Foram sorteadas três mães de crianças com visão subnormal, todas com segundo grau completo. Os filhos das participantes tinham oito anos de idade e frequentavam o instituto de reabilitação há, pelo menos, dois anos.

2.2 Local

A coleta de dados foi realizada em duas salas de um instituto de reabilitação visual, sendo:

- Sala de Atividades da Vida Autônoma e Social: Sala já existente na instituição e que é utilizada pelos alunos durante as aulas práticas de Atividades da Vida Autônoma e Social (AVAS). É estruturada de maneira semelhante a uma casa, dividida em diferentes cômodos e contendo móveis (televisão, sofás, mesas, fogão, geladeira) e diversos utensílios (pratos, copos, talheres e recipientes para comida e bebida). Foi utilizada na fase de linha de base, para possibilitar a avaliação da frequência de emissão das respostas descritas nas classes de habilidades sociais educativas estabelecidas.
- Sala de treino: Sala cedida pela instituição, onde constava uma mesa, cadeiras, uma televisão, um retroprojetor e demais materiais necessários para os ensaios. A utilização da sala ocorreu na fase de treino das habilidades sociais educativas.

2.3 Recursos Humanos

Além da pesquisadora, fizeram parte da pesquisa duas alunas da graduação do curso de Psicologia, ingênuas em relação aos objetivos da pesquisa e treinadas para realizarem a observação e registro da frequência dos comportamentos-alvo no decorrer da pesquisa. Para elaboração do material utilizado durante as fases de treino, contou-se com a colaboração de duas alunas do curso de Design Gráfico.

2.4 Recursos Materiais

- *Materiais de consumo*: cartolinas, folhas de papel sulfite, DVDs, transparências.
- *Equipamentos*: televisão, filmadora, retroprojetor.

2.5 Instrumentos

Ressalta-se que a elaboração de cada um dos instrumentos contou com o auxílio pedagógico de uma professora de Educação Especial, especializada em deficiência visual. Os mesmos foram testados, primeiramente, em estudo-piloto visando sua adequação aos objetivos propostos.

- a) *Resumo informativo* (Apêndice E): Transparências elaboradas a partir das classes de habilidades sociais educativas presentes no Protocolo, com o objetivo de informar às mães quais as respostas previstas em cada uma das classes e qual sua importância para os aprendizados da criança deficiente visual. Sua utilização ocorreu na Fase de treino.
- b) *Vinhetas para treino* (Apêndice F): Fichas ilustradas contendo exemplos adequados, inadequados e mistos das respostas descritas para cada classe de habilidades sociais educativas em situações de interação entre mãe e filho com deficiência visual. O objetivo era permitir a modelação e modelagem das respostas- alvo.
- c) *Roteiros para ensaio comportamental* (Apêndice G): Foram elaborados nove pares de roteiros para simulação de diferentes situações de interação entre mãe e filho deficiente visual durante o ensino de atividades relacionadas a eventos cotidianos (como atividades domésticas, por exemplo). Esses roteiros serviram para criar situações que permitissem a ocorrência ou modelagem de respostas-alvo e foram utilizados durante a fase de treino.
- d) *Protocolo para registro dos comportamentos da mãe* (Apêndice H): O objetivo desse protocolo foi registrar a emissão das respostas validadas e que foram treinadas. Compunham este instrumento as quatro classes de respostas presentes no Protocolo de validação social das habilidades sociais educativas e o registro foi feito por meio de observação das filmagens das interações entre a mãe e a criança. O instrumento possibilitou o registro das respostas a intervalos (Fagundes, 1982) consecutivos de 20 segundos e estabelecimento da taxa de resposta da participante. Os observadores registraram se houve ou não a ocorrência das respostas-alvo em cada intervalo.

- e) *Fichas de tarefa* (Apêndice I): Nove fichas contendo descrições de atividades cotidianas a serem ensinadas pelas mães aos filhos, sendo seis fichas para a Fase de linha de base e três para as provas de generalização. A pesquisadora sorteava uma ficha antes de cada sessão. O objetivo das fichas foi o de possibilitar as simulações de situações de interação entre a mãe e seu filho, permitindo a avaliação do desempenho da participante. As fichas sorteadas não eram descartadas, podendo ocorrer a repetição da mesma tarefa em diferentes sessões.
- f) *Questionário de Avaliação* (Apêndice J): Questionário de múltipla escolha contendo 10 questões referentes ao conteúdo apresentado no Resumo informativo (Apêndice E) e nas Vinhetas (Apêndice F) durante a fase instrucional do treino. As mães deveriam responder ao questionário e alcançar a porcentagem mínima de 80% de acertos para iniciar a fase seguinte. Caso a participante não atingisse o critério, a fase instrucional seria repetida e uma nova avaliação seria realizada.

2.6 Procedimento

O estudo foi conduzido sob um delineamento de linha de base múltipla entre participantes e as fases e detalhes do procedimento encontram-se resumidos na Tabela 1.

Primeiramente, foi estabelecido contato com a instituição para verificar quais eram os alunos que atendiam aos critérios. Então, foram sorteadas as três mães participantes da pesquisa. As mães foram convidadas a participar da pesquisa e após o aceite, assinaram o TCLE (Apêndice D). As mães que não foram selecionadas serão convidadas a participar de palestras e oficinas de trabalho em grupo, a serem realizadas por meio de um projeto de extensão na instituição onde o filho é atendido.

A fim de minimizar possíveis reações da mãe e do filho ao ambiente no qual ocorreram as fases dessa etapa, antes da primeira sessão, a pesquisadora mostrou aos participantes o equipamento que seria utilizado (câmera) e orientou a criança da seguinte maneira: “*Como você já conhece essa sala, você pode apresentar a sala para a sua mãe?*”. Após, aproximadamente, cinco minutos a pesquisadora passou as informações sobre o desenvolvimento do procedimento: “*Durante este ano nós vamos nos encontrar algumas*

vezes nessa sala. Sempre que estiverem aqui, vocês terão uma tarefa para fazer e eu vou filmar vocês. Antes de cada tarefa eu vou explicar o que deverá ser feito.”

Tabela 1 – Descrição do procedimento.

Fase	Instrução	Participantes	Instrumentos e estratégias	Avaliação	Local	Equipamento	Tempo
Dessensibilização	“Como você já conhece esta sala, você pode apresentar a sala para a sua mãe?”	Mãe e criança	-	-	AVAS	filmadora	5 min.
Instrução inicial sobre o procedimento	“Durante este ano nós vamos nos encontrar algumas vezes nessa sala. Sempre que estiverem aqui vocês terão uma tarefa para fazer e eu vou filmar vocês. Antes de cada tarefa eu vou explicar o que deverá ser feito.”	Mãe e criança	-	-	AVAS	filmadora	-
Linha de base	Anúncio da tarefa que deve ser feita	Mãe e criança	Fichas de tarefa	filmagem	AVAS	filmadora	A depender da tarefa
Treino							
Treino instrucional	Leitura do resumo	Mãe	Resumo informativo Vinhetas	Questionário	Sala de treino	de retroprojetor	+/- 30 min.
Treino prático	Anúncio do ensaio comportamental	Mãe	Roteiros para ensaio comportamental Ensaio comportamental Feedback	filmagem	Sala de treino	de filmadora	+/- 40 min.
Generalização	Anúncio da tarefa que deve ser feita	Mãe e criança	Fichas de tarefa	filmagem	AVAS	filmadora	A depender da tarefa

Cabe ressaltar, ainda, que todas as mães iniciaram o procedimento ao mesmo tempo, que o sorteio das tarefas, durante a linha de base, e dos roteiros, no treino, era realizado apenas uma vez e que todas as participantes passavam, então, pelas mesmas tarefas e roteiros.

As fases do estudo encontram-se descritas a seguir:

Fase 1 – Linha de base:

Consistiu de sessões de, aproximadamente, 5 minutos (dependendo da tarefa e do desempenho de cada dupla) realizadas na sala de AVAS, com cada dupla mãe-filho. Nessa fase, estavam disponíveis, para sorteio, seis fichas de tarefa (Apêndice I). A participante foi instruída a ensinar ao seu filho a atividade contida no roteiro sorteado. As mães foram informadas da tarefa que deviam executar, mas não receberam qualquer informação sobre como realizá-la. As sessões foram filmadas para posterior análise onde seria calculado o índice de concordância entre observadores que deveria ser igual ou superior a 85%. As mães permaneceram em linha de base até que fosse alcançada estabilidade durante três sessões consecutivas.

Fase 2 – Treino das classes de habilidades sociais educativas:

A sessão de treino foi realizada em uma sala disponibilizada pela instituição de reabilitação. Cada mãe participou de uma sessão individual de, aproximadamente, 60 minutos com a pesquisadora. A fase de treino foi dividida em dois momentos distintos, a saber:

- *Treino instrucional:* Esse treino teve a duração aproximada de 30 minutos. Teve como objetivo informar a cada participante sobre os objetivos do treino e, com auxílio do Resumo informativo (Apêndice E), apresentar as classes de habilidades sociais educativas, ressaltando a importância dessas classes de respostas para a interação da mãe com seu filho deficiente visual no seu papel de educadora. Foram esclarecidas as dúvidas das mães a respeito de cada classe apresentada. Após o resumo de cada uma das classes de habilidades, eram apresentadas as Vinhetas (Apêndice F) correspondentes, que explicitavam formas adequadas e inadequadas de interação entre mães e filhos deficientes visuais em situações do cotidiano que requerem as habilidades discutidas. Foram apresentadas vinhetas com exemplos adequados, inadequados e mistos de interação entre mãe e criança. Após o Resumo e a apresentação das vinhetas de cada classe, as mães foram avaliadas por meio de um Questionário (Apêndice J) de múltipla

escolha sobre as principais características e objetivos de cada classe. O critério que deveria ser alcançado no teste era de 80% de acerto para que a mãe fosse considerada apta ao treino prático. Caso a mãe não alcançasse esse índice, era retomado o treino instrucional.

- *Treino prático*: Teve, aproximadamente, 40 minutos de duração, com o objetivo de treinar as respostas descritas nas classes de habilidades sociais educativas. Estavam disponíveis, para as sessões de treino, nove Roteiros para ensaio comportamental (Apêndice G). O treino foi feito através de um ensaio comportamental entre a mãe e a pesquisadora seguindo-se o roteiro previamente sorteado. O ensaio comportamental foi realizado da seguinte forma. Primeiramente, a mãe e a pesquisadora desempenhavam um ensaio comportamental seguindo o roteiro previamente sorteado (Ensaio 1). A pesquisadora simulava o comportamento de uma criança com deficiência visual na situação descrita pelo roteiro. Após a conclusão do ensaio, mãe e pesquisadora assistiam a filmagem do Ensaio 1 e a pesquisadora fornecia *feedback* do desempenho da mãe em relação às habilidades sociais educativas e apresentava propostas alternativas de interação. O registro do desempenho da mãe no Ensaio 1 foi denominado Pós treino 1. Em seguida, mãe e pesquisadora desempenhavam um novo ensaio da mesma situação (denominado Ensaio 2). O registro do desempenho da mãe no Ensaio 2 foi chamado de Pós treino 2. As filmagens foram avaliadas pelos observadores e foram calculadas as frequências de emissão das habilidades pela mãe.

Fase 3 – Provas de generalização:

As provas de generalização consistiram em três sessões para cada uma das participantes. A duração de cada sessão foi de, aproximadamente, 5 minutos, na sala de AVAS, com cada mãe e seu filho. Era feito o sorteio de uma dentre três Fichas de tarefa (Apêndice I). A pesquisadora solicitava à mãe que ela ensinasse o filho a tarefa descrita no roteiro. O objetivo era testar a generalização das habilidades adquiridas pela mãe durante o treino para diferentes atividades e com o filho. As sessões foram filmadas e registradas no

Protocolo para Registro dos Comportamentos da Mãe (Apêndice H) pelos observadores. Foi calculado o índice de concordância entre observadores, sendo este igual ou superior a 85%.

2.7 Tratamento dos Dados

Os dados registrados por meio de filmagens durante as sessões de linha de base, treino e prova de generalização foram analisados por dois observadores sem conhecimento prévio dos objetivos da pesquisa e treinados para utilizar o protocolo de registro de respostas. As classes de respostas foram observadas separadamente, sendo que o critério de registro adotado foi o de intervalos (Fagundes, 1982), com períodos consecutivos de 20 segundos de observação. Foram registradas as frequências de emissão das respostas alvo em cada classe, sendo considerados apenas os dados em que não houve discordância entre os observadores.

Para os dados registrados foi igualmente calculado o índice de concordância entre observadores para cada uma das classes de respostas observadas, sendo que este atingiu, no mínimo, 85%. A fórmula para cálculo do índice de concordância utilizada foi a seguinte:

$$IC = \frac{\text{Número de respostas concordantes}}{\text{Número de respostas concordantes} + \text{número de respostas discordantes}} \times 100$$

As filmagens que apresentaram porcentagem menor que o critério estabelecido, de 85%, passaram por uma nova avaliação dos observadores e, no caso de persistência do índice, os observadores foram novamente treinados e os critérios para definição de cada resposta reavaliados.

3 RESULTADOS

Os resultados podem ser visualizados nas Figuras 1, 2 e 3.

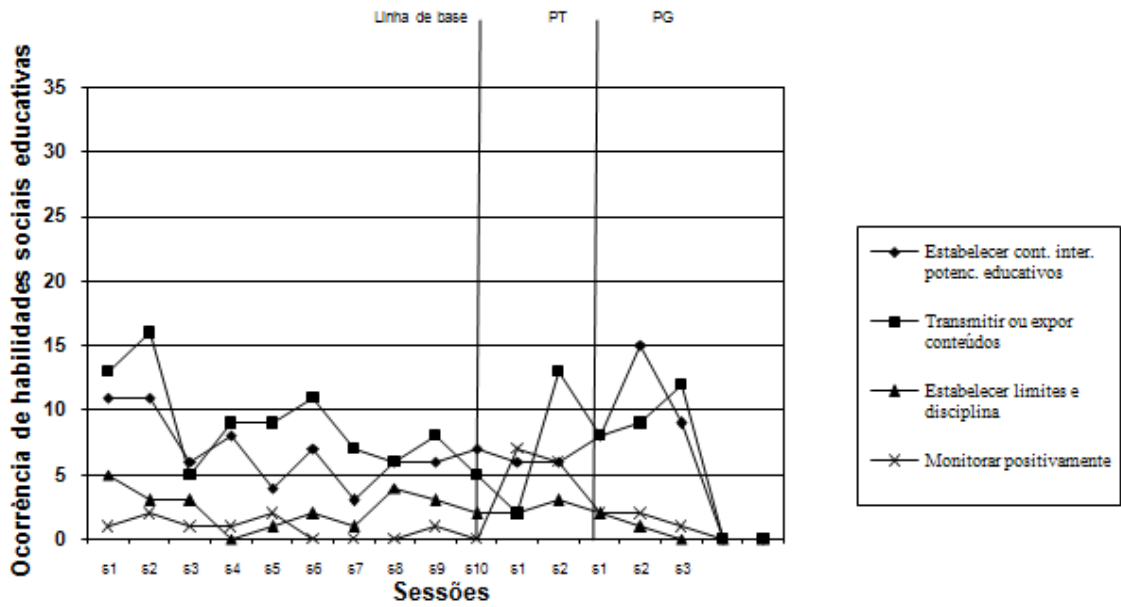


Figura 1 – Ocorrência de habilidades sociais educativas para a participante 1 durante todas as fases do procedimento.

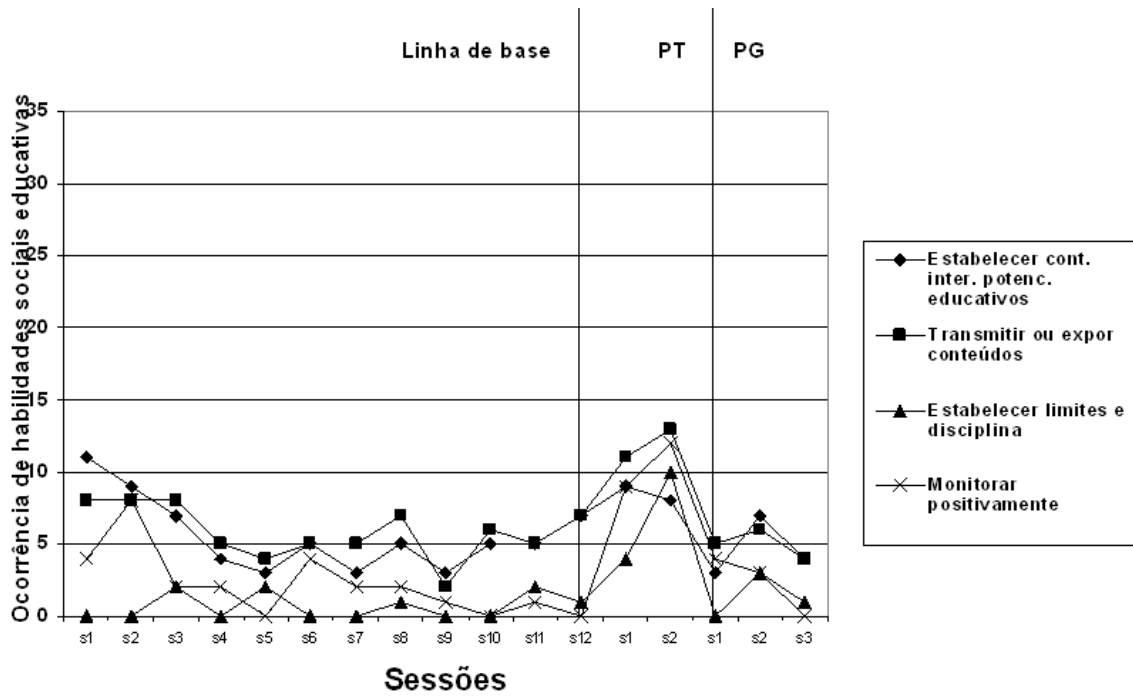


Figura 2 Ocorrência de habilidades sociais educativas para a participante 2 durante todas as fases do procedimento.

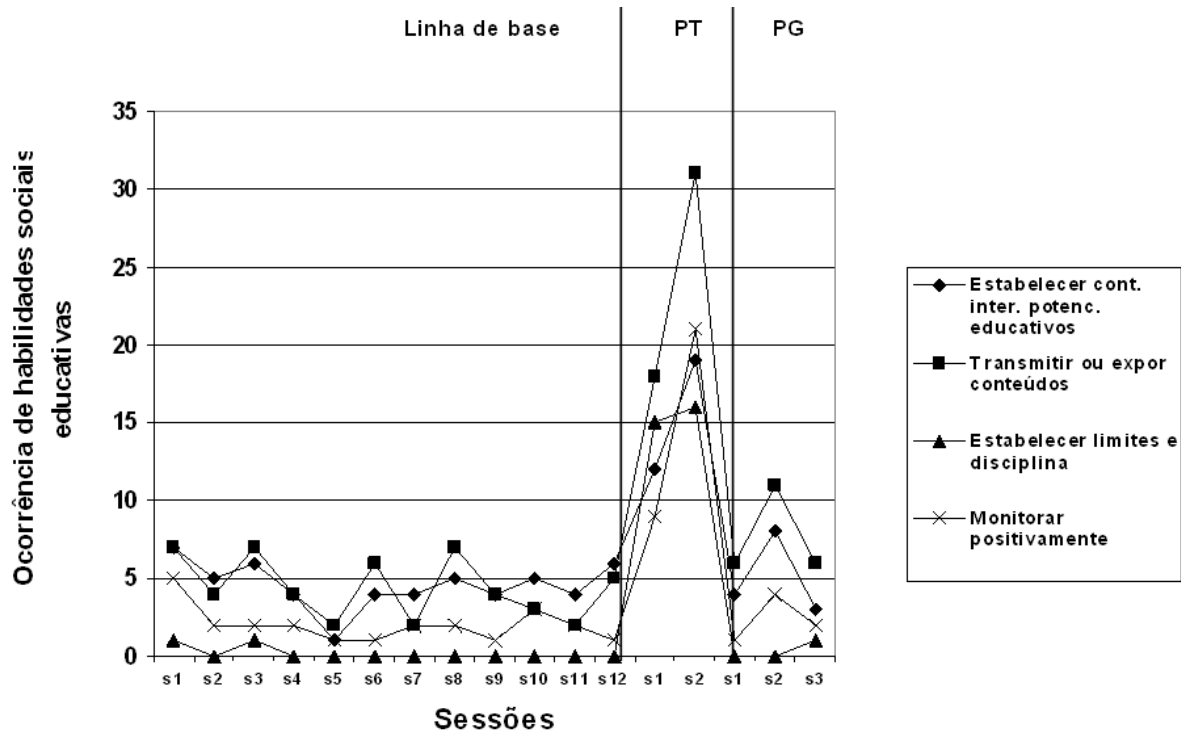


Figura 3. Ocorrência de habilidades sociais educativas para a participante 3 durante todas as fases do procedimento.

3.1 Linha de Base

Para a classe de habilidades sociais educativas descritas como *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, foi possível observar que a frequência mínima de respostas emitidas nessa fase do procedimento para a participante 1 foi 3 (sessão 7), a máxima foi 11 (sessões 1 e 2) e a média de ocorrência de respostas, nessa fase do procedimento, foi de 6,9 respostas por sessão. Em relação a participante 2, a frequência mínima de respostas foi 3, identificada nas sessões 5, 7 e 9 e a máxima foi 11, na sessão 1. Para essa participante, o valor médio de ocorrências de respostas foi de 5,6. O desempenho da participante 3 alcançou, na linha de base, a frequência mínima de 1 resposta na sessão 5 e a máxima de 7 na sessão 1 e média de ocorrências de 4,6 respostas por sessão.

O conjunto de respostas descritas como comportamento verbal ou não verbal do educador, mediado (ou não) por recursos visuais e auditivos que apresentam diversos conteúdos (informações, conceitos, histórias, dados etc.) e que no protocolo de habilidades sociais educativas foi denominado como *Transmitir ou expor conteúdos* obteve, para cada uma das participantes na linha de base, as frequências de respostas mínima e máxima descritas a seguir. Para a participante 1, o mínimo de ocorrências foi 5 (sessões 3 e

10) e o máximo foi 15 (sessão 2), obtendo média de 9 respostas por sessão. A participante 2 apresentou desempenho mínimo de 2 respostas na sessão 9 e o máximo de 8 nas sessões 1, 2 e 3. A média da frequência de respostas emitidas por essa participante foi 5,8 por sessão. Ainda para esse mesmo conjunto de respostas, a participante 3 obteve como frequência mínima, 2 respostas nas sessões 5, 7 e 11 e o máximo de 7, na 1, 3 e 8, com média de 4,4 ocorrências por sessão.

Na avaliação das frequências de respostas obtidas na classe *Estabelecer limites e disciplina*, a participante 1 teve frequência mínima de 0 na sessão 4, máxima de 5 na sessão 1 e média de 2,4 respostas por sessão. Para a participante 2 foi registrada frequência mínima de 0 nas sessões 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10 e o máximo de 2 respostas nas sessões 3, 5 e 11, perfazendo média de 0,7 respostas emitidas por sessão de linha de base. Já para a participante 3, não houve ocorrência de resposta em 10 das 12 sessões de linha de base, sendo que o máximo de ocorrência foi de 1 resposta nas sessões 1 e 3. A média de respostas por sessão foi de 0,2.

A observação das filmagens da classe denominada *Monitorar positivamente* indicou que a participante 1 não emitiu nenhuma resposta nas sessões 6, 7, 8 e 10 e o máximo que alcançou foi 2 respostas nas sessões 2 e 5, com média de 0,8 ocorrências de respostas por sessão. Para a participante 2, o menor desempenho ocorreu nas sessões 5, 10 e 12, nas quais não houve o registro de emissão de nenhuma resposta e o máximo desempenho foi observado na sessão 2, onde ocorreram 8 respostas, perfazendo um valor médio de 2,2 respostas por sessão. Ainda com relação ao desempenho nessa classe, a participante 3, apresentou um mínimo de 1 ocorrência nas sessões 5, 6, 9 e 12 e o máximo de ocorrência foi registrado nas sessões 1 com 5 respostas, sendo a média para esse participante de 2.

Com relação ao desempenho das participantes na linha de base, é possível verificar que as classes descritas como *Estabelecer contextos educativos potencialmente educativos* e *Transmitir ou expor conteúdos* apresentaram o maior número de ocorrência de respostas. Por outro lado, as classes *Estabelecer limites e disciplina* e *Monitorar positivamente* ocorreram menos frequentemente, sendo que no decorrer das sessões de linha de base, essas duas classes apresentaram ocorrências nulas em diversas sessões.

3.2 Pós-Treino (Pós-Treino 1 e Pós-Treino 2)

Essa fase do procedimento foi caracterizada por dois momentos distintos, a saber: o pós-treino 1 (PT1) que consistiu da avaliação do desempenho dos participantes por meio de um ensaio comportamental entre cada participante e pesquisadora após serem instruídas sobre as habilidades sociais educativas e o pós-treino 2 (PT2) que propôs novo ensaio comportamental entre ambos, após avaliação da filmagem realizada no pós-treino 1 (PT1), feedback do desempenho da mãe e modelagem de respostas alternativas.

Em relação à classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, a participante 1 apresentou 6 ocorrências de respostas durante o PT1 e manteve o mesmo número de ocorrências durante o PT2. Comparando-se o PT2 e a última sessão de linha de base, não houve mudança no desempenho da participante. Já para a participante 2, foram registradas 9 ocorrências de respostas no primeiro pós-treino e 8 no pós-treino 2. A participante 3 apresentou, no decorrer do pós-treino 1, 12 ocorrências de repostas descritas nessa classe e no pós-treino 2, um total de 19 ocorrências.

Para a classe *Transmitir ou expor conteúdos*, o desempenho das mães foi observado e apresentou os seguintes registros. A participante 1 alcançou, após a primeira fase de treino, a ocorrência de 2 respostas na sessão de avaliação (PT1). Após novo treino dessa classe de habilidades, a nova avaliação (PT2), registrou a ocorrência de 13 respostas. A comparação do desempenho dessa participante entre o PT2 e a última sessão de linha de base demonstra aumento de 160 % na emissão de respostas dessa classe após a intervenção. Com relação a participante 2, ocorreram 11 respostas descritas nessa classe durante a primeira avaliação de pós-treino (PT1) e 13 no pós-treino 2 (PT2). Da mesma forma, a participante 3 apresentou um total de 18 ocorrências no pós-treino 1 e 31 durante o pós-treino 2.

Na classe *Estabelecer limites e disciplina*, para a participante 1 foram registradas 2 ocorrências de respostas durante o pós-treino 1 e 3 no pós-treino 2. Não houve variação no desempenho da participante quando comparada a última sessão de linha de base e a sessão de PT2. O desempenho da participante 2 no PT1 dessa classe, registrou a ocorrência de 4 respostas e a ocorrência de 10 respostas para PT2. A participante 3 apresentou, na avaliação de pós-treino dessa classe, um total de 15 ocorrências de respostas no PT1 e de 16 no PT2.

Os registros realizados das respostas que as mães que participaram do procedimento emitiram para a classe *Monitorar positivamente*, indicaram que a participante 1 apresentou 7 ocorrências na sessão PT1 e 6 na sessão PT2. Para esse mesmo conjunto de

respostas, a participante 2 acusou 9 respostas no PT1 e 12 durante o PT2. A participante 3 mostrou 9 ocorrências de respostas após a primeira etapa do treino (PT1) e 21 no final do treino PT2.

A fase de treino, dividida em dois momentos distintos, demonstrou que a maioria das participantes apresentou melhores desempenhos no PT2 para duas ou mais das classes avaliadas, quando comparado ao obtido no PT1. Na comparação entre a segunda prova pós-treino e a última sessão de linha de base, apenas uma das participantes apresentou um decréscimo na ocorrência de respostas para a classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*”.

3.3 Prova de Generalização

Foram realizadas comparações entre o desempenho das mães nas três últimas sessões de linha de base e na primeira prova de generalização para verificar mudanças que poderiam indicar a generalização dos comportamentos, treinados com a pesquisadora, para as interações com o filho.

A média de ocorrência de respostas da classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*” para a participante 1 nas sessões finais de linha de base foi de 6,3, sendo esta inferior à média de 10,6 ocorrências apresentada nas provas de generalização. Comparando-se o desempenho durante o PT2 e a primeira prova de generalização, nota-se um pequeno aumento, passando de 6 para 8 ocorrências. Pode-se afirmar que os efeitos do treino dessa classe mantiveram-se para a participante. A participante 2 apresentou uma média de 5,7 ocorrências durante as últimas sessões de linha de base, enquanto que nas provas de generalização a média reduziu para 4,6. Durante o PT2 a participante apresentou 8 ocorrências e na primeira prova de generalização foram registradas apenas 3 ocorrências, o que indica falhas no processo de generalização. Já a participante 3 apresentou, em média, 5 ocorrências de respostas dessa classe nas três últimas sessões de linha de base, valor que se manteve durante as provas de generalização. A comparação entre ocorrências no PT2 e na primeira prova de generalização aponta para uma redução de 19 para 4 ocorrências durante a interação com o filho. Ou seja, não houve a generalização dos efeitos do treino dessa classe para a participante.

Considerando-se as respostas da classe “*Transmitir ou expor conteúdos*”, a participante 1 apresentou média de 6,3 ocorrências nas sessões finais de linha de base e de 9,6

nas provas de generalização. No que diz respeito ao número de ocorrências dessas respostas no PT2 e na primeira prova de generalização, observa-se uma diminuição considerável, passando de apenas 13 ocorrências para 8, o que indica que não houve manutenção dos efeitos obtidos em treino com a variação do contexto. Para a participante 2 registrou-se uma média de 6 ocorrências na linha de base, tendo apresentado uma pequena redução nessa média durante as provas de generalização, momento em que o valor médio registrado foi de 5. Durante PT2 a participante apresentou 3 ocorrências, valor que aumentou durante a PG1, chegando a 5 ocorrências. Nota-se que essa participante voltou aos níveis de linha de base durante as provas de generalização.

O número médio de ocorrências de respostas da classe “*Estabelecer limites e disciplina*” para a participante 1 foi de 3 nas sessões finais de linha de base e chegou a 1 ocorrência durante as provas de generalização. Para essa participante foi observado uma pequena variação no número de ocorrências quando levados em consideração o PT2 e a primeira prova de generalização, quando foram verificadas 3 e 2 ocorrências respectivamente. Pode-se dizer que a participante manteve os níveis de desempenho do treino mesmo com a mudança de condição. A participante 2 apresentou uma pequena variação no número médio de ocorrências nas últimas sessões e nas sessões que verificavam a generalização, passando de 1 para 1,3. Pode-se considerar que o desempenho da participante voltou aos níveis de linha de base durante as provas de generalização. Comparando-se seu desempenho no PT2 e na PG1, nota-se redução 10 para nenhuma ocorrência de respostas. Observando-se o desempenho da participante 3 nas últimas sessões de linha de base, verificou-se que não houve nenhuma ocorrência de respostas da classe. Nas provas de generalização a média chegou a 0,3 ocorrências, uma variação que não assegura a generalização dos efeitos do treino dessa classe. Na comparação entre os registros em PT2 e na PG1, a participante apresentou uma queda considerável no número de ocorrências de respostas, passando de 16 para nenhuma ocorrência.

Para a classe “*Monitorar positivamente*”, nota-se que a participante 1 apresentava, durante as três últimas sessões de linha de base, em média, 0,3 ocorrências, sendo que nas provas de generalização a média registrada foi igual a 1,6. Comparando-se seu desempenho no PT2 e na primeira prova que verificava a generalização, é possível verificar que houve redução de 6 para apenas 2 ocorrências de respostas, demonstrando que não houve generalização dos efeitos do treino. A participante 2 apresentou, nas últimas sessões de linha de base, média de ocorrências igual a 0,3 e nas provas de generalização um aumento nesse valor, chegando a 2,3 ocorrências. Já a comparação entre o valor obtido no PT2 e na primeira

prova de generalização, aponta para uma redução de 12 ocorrências para apenas 4 com a mudança de contexto, indicando falha na generalização. Os registros da participante 3 nas últimas sessões de linha de base demonstram uma pequena elevação no número médio de ocorrências, passando de 2 para 2,3, no entanto, considerando-se PT2 e PG1, nota-se uma queda acentuada no número de ocorrências das respostas dessa classe, de 21 para apenas 1 ocorrência, comprovando que a generalização não ocorreu.

Nessa fase do procedimento foi possível observar que, em geral, o número de ocorrências registradas durante a primeira prova de generalização foi inferior à obtida no PT2 para a maioria das participantes em todas as classes, sendo a única exceção verificada para a participante 1, na classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*”. Ao se comparar os dados das participantes ao longo das sessões de generalização, constata-se que foi atingido um desempenho estável ou apresentou-se uma tendência à diminuição de ocorrências para a maioria das classes de habilidades e para todas as participantes. A avaliação, em termos de porcentagem, da variação da média obtida nas PT2 e nas provas de generalização demonstrou que houve aumento na frequência média de ocorrências para duas classes de habilidades apenas para a participante 1, as demais participantes apresentaram decréscimo na frequência superiores a 45%.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os programas de treino de pais têm definido alguns comportamentos-alvos similares, destacando habilidades que, quando apresentadas pelos pais e educadores, favorecem mudanças comportamentais nos filhos ou educandos (Barclay & Houts, 1995). Porém, diversos estudos ressaltam que crianças deficientes visuais apresentam algumas características bem específicas, como repertório deficitário de habilidades sociais (Buhrow, Hartshorne & Bradley-Johnson, 1998), comportamentos estereotipados durante brincadeiras (Parsons, 1986), dificuldade para identificar sentimentos corretamente (Ferreira, 2007) e necessidades educacionais diferenciadas (Wolffe, 2005). Diante disso, se evidencia a demanda por programas que orientem os pais dessas crianças para atuarem de forma eficiente na educação de seus filhos.

Freitas (2005) pondera que a prática usual de pais de crianças deficientes visuais, nas interações cotidianas com esse filho, mostra-se limitada, pois se traduz em descrever a função específica dos objetos, além de realizar por ele, diversas ações que

culturalmente espera-se que crianças, deficientes visuais ou não, aprendam no contexto familiar. Além disso, considera também que educar filhos deficientes visuais deve ir além dessas práticas e, para isso, é necessário sensibilizar os pais e as próprias crianças para atentarem que, por meio de ações com os objetos, sejam estes brinquedos, material escolar, utensílios domésticos, por exemplo, é possível aproximar pessoas, trocar afetos e manter estabilidade de interações.

A avaliação das classes de habilidades sociais educativas evidenciou que, tanto na fase de linha de base quanto nas provas de generalização, a maior frequência de respostas das mães que participaram da coleta de dados ocorreu para as classes *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* e *Transmitir ou expor conteúdos*, enquanto as classes *Estabelecer limites e disciplina* e *Monitorar positivamente* foram as menos frequentes. Foi registrado aumento na frequência das respostas dessas duas classes durante o treino. A média de ocorrência nas provas de generalização aumentou consideravelmente em, pelo menos, uma das classes de habilidades sociais educativas para todas as participantes.

Dentre as ações mais usualmente apontada pela literatura que trata de investigar o comportamento de pais de crianças deficientes visuais, Behl, Akers, Boyce e Taylor (1996) enfatizam que o comportamento diretivo e controlador dessas mães está sempre presente nas interações com seus filhos. Da mesma forma, o presente estudo constatou que, na interação das mães participantes com seu filho deficiente visual, o comportamento que apresentou maior frequência de emissão para a classe *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* foi “Arranjar ambiente físico”. Essa é uma ação que os adultos, em geral, e os pais em especial, adotam com a criança deficiente visual. Embora seja um comportamento importante, a mãe deve estar atenta para que sua iniciativa não seja excessivamente controladora nem restrinja as possibilidades do filho interagir com o ambiente e ter contato com as consequências de seus comportamentos.

Del Prette e Del Prette (2009) definem a classe “*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*” como sendo as ações do educador que favorecem as relações educativas entre ele e a criança, promovendo ações como a organização do ambiente e mesmo a interação da criança com o educador de maneira a favorecer a ocorrência do comportamento que se pretende ensinar.

A classe “*Transmitir ou expor conteúdos*” denomina um conjunto de ações dos educadores, pais ou professores, que podem ser mediados (ou não) por recursos visuais e auditivos (informações, conceitos, histórias, dados etc.) com o objetivo de apresentar a criança, os objetivos daquela interação. Essa classe, segundo Del Prette e Del Prette (2009),

também define ações que aumentam a probabilidade de participação da criança no processo de aprendizagem do comportamento alvo, porém quando se observa qual comportamento as mães apresentaram com maior frequência foi “apresentar informação”. Nota-se que essa mesma resposta foi a mais frequente em todas as fases do procedimento.

Considerando a forma diretiva já apontada por Behl, Akers, Boyce e Taylor (1996) e discutida com relação à classe anterior, a predominância desse tipo de ação das mães pode ser prejudicial para o aprendizado de diversos comportamentos pela criança deficiente visual. Da mesma forma, Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001) destacam que não há equilíbrio de papéis (falante e ouvinte) nas interações entre mãe e seu filho deficiente visual. Momentos que poderiam representar aos pais de crianças com essa deficiência, oportunidade para contextualizar os objetivos do comportamento alvo, dar modelo de ações e apresentar regras verbais que aperfeiçoassem o aprendizado em termos de tempo e custo de resposta, perde esse significado devido a ações de direcionamento excessivo do comportamento do filho. Além desse prejuízo, Lewis e Iselin (2002) consideram que comportamentos desse tipo, não permitem que mães de crianças com necessidades educacionais especiais estejam atentas e sensíveis às demandas de aprendizado que culturalmente espera-se para essa criança.

Além disso, consideram também que a criança, cuja mãe não é preparada para atender as suas necessidades especiais de aprendizado, desenvolve relações de dependência em relação aos comandos e instruções de adultos. Esse é, sem dúvida, um fato preocupante quando o objetivo é preparar essas crianças para uma vida autônoma.

Para a classe “*Estabelecer limites e disciplina*”, que visa avaliar as habilidades dos pais voltadas para o estabelecimento e o monitoramento de regras, descrevendo as consequências da emissão ou não dos comportamentos-alvo, registrou baixa frequência de respostas nas diferentes etapas do procedimento. Embora tenha sido possível observar que para a participante 2 tenha ocorrido um aumento de respostas observáveis nas duas avaliações de pós-treino, tanto esta como as demais participantes não foram responsivas ao treino dessa classe de habilidades sociais educativas, pois todas voltaram, nas provas de generalização, aos níveis de linha de base. Os comportamentos que se espera das mães nessa classe, embora relevantes para as crianças em geral, parecem contrapor valores culturais que são postos para crianças com necessidades educacionais especiais.

Ações como descrever/justificar comportamentos indesejáveis, chamar atenção para normas pré-estabelecidas, pedir mudança de comportamento e interromper comportamento são propostas descritas nessas classes. Para as mães de crianças com necessidades educacionais especiais, ainda observa-se, na sua grande maioria, que frente a

comportamentos inadequados do filho, há concessões e tolerância, justificadas pela própria deficiência. As considerações de Glat e Pletsch (2004), ao discutirem as relações que se estabelecem entre pais e filhos com necessidades educacionais especiais, mostram-se pertinentes e sinalizam a necessidade de propostas de intervenção que preparem esses pais para serem educadores dos filhos. Kekelis (1997) também enfatizou a necessidade de pais de crianças deficientes visuais aprenderem que ações de superproteção podem contribuir para o aprendizado e manutenção de comportamentos incompatíveis para a idade ou para os contextos. Nesse sentido, propostas de estudos que definam habilidades sociais educativas relevantes a pais de crianças com essa deficiência são importantes quando o objetivo for ensinar comportamentos da vida diária e habilidades interpessoais, favorecendo a inclusão social e escolar dessas crianças.

O último conjunto de habilidades sociais educativas avaliado nesse estudo foi a classe denominada *Monitorar positivamente* que descreve ações do educador tais como identificar e valorizar os desempenhos do educando, com o objetivo de aumentar a probabilidade de ocorrência e generalização dos comportamentos-alvo. A pouca ocorrência de respostas dessa classe pode ter sido devido a falhas do planejamento de oportunidades para a ocorrência dessas respostas ou do treino instrucional enfatizar a importância de pais proverem consequências reforçadoras para os desempenhos adequados de seus filhos e monitorar corretamente os comportamentos da criança. Conforme Bolsoni-Silva e Marturano (2002) destacaram ao analisar trabalhos na área de relações entre pais e filhos, os pais tendem a ignorar ou responder de maneira inadequada a comportamentos pró-sociais e empregam frequentemente punições para comportamentos inadequados, promovendo uma educação coercitiva.

Além disso, as mães podem ter dificuldades em perceber que mesmo as pequenas evoluções que o filho apresenta nas tarefas que executa devem ser valorizadas e que não se deve esperar que a criança apresente o comportamento que se espera logo nas suas primeiras tentativas, mas de compreender o processo de aprendizagem de modo gradual, com aproximações sucessivas sendo consequenciadas até que a criança apresente o comportamento final esperado (Haydu, 2003).

Analisando os resultados, a validade do procedimento adotado pode ser verificada em relação aos seguintes aspectos destacados por Cozby (2006). No que se refere à validade interna, foram tomados os cuidados metodológicos para assegurar que as mudanças comportamentais registradas após a intervenção fossem atribuídas às variáveis manipuladas e não a outros fatores. Nesse sentido, o delineamento escolhido permite visualizar o

desempenho das participantes antes de passarem pela intervenção e facilita a percepção da diferença no desempenho das participantes ao longo do procedimento, sendo evidente a variação positiva logo após o início do treino.

Pode-se afirmar, a partir da literatura produzida na área de orientação de pais, que as respostas contidas no conjunto denominado Habilidades Sociais Educativas são relevantes para educadores tanto em contexto formal quanto informal de ensino, o que reforça a validade social do estudo, correspondente à importância social que as metas, procedimentos e resultados de uma investigação têm para o público a que se destinam (Gresham & Lambros, 1998).

A validade externa, correspondente à verificação de que os resultados obtidos com a intervenção são generalizáveis ficou comprometida, pois para duas das três participantes houve decréscimo na frequência média dos comportamentos-alvo durante as provas de generalização. Levanta-se a possibilidade de que os efeitos do treino não tenham se mantido com a alteração de contexto pela ausência de um planejamento da generalização. De acordo com Facco (2008), mesmo que o treino seja efetivo para aquisição ou aumento dos comportamentos-alvo, quando a generalização não é programada durante esta fase, a generalização dos comportamentos aprendidos não ocorre ou é pouco significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu avaliar as possibilidades de treinamento das diferentes habilidades sociais educativas propostas por Del Prette e Del Prette (2009) para mães de crianças deficientes visuais. O foco principal desse estudo foi avaliar a possibilidade de estudar esse conjunto de habilidades dentro de procedimento experimental e com uso da observação como medida para avaliação. Os resultados indicaram essa possibilidade e também apontam para a necessidade de que novos estudos sejam realizados priorizando somente uma das quatro classes avaliadas. Essa consideração se baseia na dificuldade encontrada para a manutenção de emissão de determinadas habilidades pelas mães, na fase de pós-treino. Acredita-se que um estudo que contemple o treino de apenas uma das classes poderá fornecer informações a respeito da eficiência dessas habilidades nas práticas educativas de mães de crianças deficientes visuais.

Além disso, considera-se que investigar o efeito de ensinar as mães a identificar os diferentes princípios de aprendizagem do comportamento humano e seus efeitos

para as interações com os filhos também acrescente aprendizado relevante para o aprimoramento do desempenho de mães de crianças deficientes visuais no ensino de atividades que privilegiem a autonomia de vida para essa população.

6 REFERÊNCIAS

- Barclay, D.R.; Houts, A.C. (1995). Parenting skills: A review and developmental analyses of training content. Em W.O'Donohue e L. Krasner (Eds.), *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp. 195-228). New York: Allyn and Bacon
- Batista, C. G.; Nunes, S. S.; Horino, L. E (2004) Avaliação assistida de habilidades cognitivas em crianças com deficiência visual e com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 381-393.
- Becker, W. C. (1974) *Os pais são também professores: Um programa que ensina a lidar com crianças*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária. (Originalmente publicado em 1971)
- Behl, D. D., Akers, J. F., Boyce, G. C., Taylor, M. J. (1996) Do mothers interact differently with children who are visually impaired? *Journal of Visual Impaired & Blindness*, nov-dec, 501-511
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. (2002) Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (2), 227-235.
- Buhrow, M. M., Hartshorne T. S., Bradley-Johnson, S. (1998) Parents' and teachers' ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, July, 503-511.
- D' Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills os preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 9, 577-584.
- Del Prette, Z.A.P., Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais : vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: Almeida, M.A; Mendes; E.G.; Hayashi, M.C.P.I. (orgs.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Facco, Fernanda Nogueira Gôngora (2008). Avaliação dos efeitos da variação de estímulos para a generalização de habilidades sociais. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Análise do Comportamento. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Ferreira, B.C. (2007). Identificação de sentimentos e desempenho empático em crianças deficientes visuais e videntes: Um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, S.P.

Freitas, M.G. (2005) *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Haydu, V. B. (2003) Aprendizagem, desenvolvimento e adaptação.. In Zamberlan, Maria Aparecida Trevisan. (Org.) *Psicologia e prevenção: modelos de intervenção na infância e na adolescência* (pp.103-139). Londrina: Ed. UEL.

Gargiulo, R.M. (2003). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, California: Wadsworth/ Thommson Learning

Glat, R.; Pletsch, M. D. (2004) Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *Cadernos em Educação Especial*, 24.

Gresham, F. M.; Lambros, K. M. (1998) Behavioral and Functional Assesment. In Watson, T. S.; Gresham, F.M. (Ed.), *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp.3-21). New York: Plenum Press.

James, D. M., Stojanovik, V. (2006) Communication skills in blind children: a preliminary investigation. *Child: care, health and development*, 33 (1), 4-10.

Kekelis, L. S.; Prinz, P. M. (1996) Blind and sighted children with their mothers: The development of discourse skills. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (5), 423-436.

Kekelis, L.S. (1997). Peer interactions in childhood. The impact of visual impairment. In S.Z. Sacks; L.S. Kekelis & R.J. Gaylord-Ross (Orgs.), *The development of social skills by blind and visually impaired students* (pp.13-35). New York: American Foundation for the Blind.

Kohr, M.A.; Parrish, J.M.; Neef, N.A.; Driessen, J.R.; Hallinan, P.C. (1988). Communication skills training for parents: experimental and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 21-30.

MacCuspie, P.A. (1997). The social acceptance and interation of visually impaired children in integrated settings. In S.Z. sacks, L.S. Kekelis; R.J. Gailord-Ross (Orgs.), *The development if social skills by blind and visually students*. New York: American Fundation for the Blind.

Mallineni, S; Nutheti, R., Thangadurai, S.; Thangadurai, P. (2006) Non-verbal communication in children with visual impairment. *The British Journal of Visual Impairment*, 24 (1), 30-33.

Masini, E. F. S. (1994) O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: Orientando professores especializados. Brasília: Corde.

Marinho, M. L. (1999). Comportamento infantil anti-social: Programa de intervenção junto à família. In R. R. Kerbauy & R. C. Wielnska (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: Psicologia comportamental e cognitiva - da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (4), pp. 207-215. Santo André: ARBytes.

Oliveira, J. P. de, Marques, S. L. (2005) Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (3), 409-428.

Ophir-Cohen, M.; Ashakenazy, E.; Cohen, A.; Tirosh E. (2005) Emotional status and development in children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, aug., 478- 485.

Parsons, S. (1986) Function of play in low vision children (part 2): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80, 627-630.

Pavey, S.; Douglas, G.; McLinden, M.; McCall, S. (2003) An investigation into the mobility and independence needs of children with visual impairment. Part 1: the development of a mobility and independence curriculum framework. *British Journal of Visual Impairment*, 21 (1), 4-9.

Perez-Pereira, M.; Conti-Ramsden, G. (2001). The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, march, 133- 149.

Pinheiro, M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre.

Santin, S.; Simmons, J. N. (1977) Problemas das Crianças Portadoras de Deficiência Visual Congênita na Construção da Realidade. Recuperado 16 out. 2007, em <http://www.ibc.gov.br/index.php?query=vidente&amount=0&blogid=1>

Silvares, 1993) Silvares, E. F. M. (1993). O papel preventivo das clínicas-escola de Psicologia em seu atendimento a crianças. *Temas em Psicologia*, 2, 87-97.

Wahler, R. (1976) Deviant child behavior within the family: Developmental speculations and behavior change strategies. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of behavior modification and behavior therapy* (pp. 516-543) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wolffe, K.E. (2005). Skills for success: Preparing blind and low vision children and youth for life beyond school . *International Congress Serie*, 964-968.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta-convite aos profissionais e mães que atuaram no Estudo 1

O presente documento tem como objetivo convidar _____ para participar de um projeto de pesquisa intitulado “*Habilidades sociais educativas de mães de crianças deficientes visuais: validação social e experimental*”, desenvolvido no Programa de Mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina. Este projeto visa investigar as interações de mães com seus filhos deficientes visuais, tendo como foco suas práticas educativas. A pesquisa constará de duas etapas, sendo a primeira de validação social (estabelecimento da importância social atribuída por profissionais e mães de crianças deficientes visuais a determinados comportamentos) e, num segundo momento, a etapa de treino.

O critério para a seleção dos profissionais da área de saúde é que atendam a crianças deficientes visuais há pelo menos 2 anos, já os professores de ensino regular deverão ter alunos deficientes visuais em sua sala de aula há no mínimo 2 anos e professores da educação especial, que sejam especialistas em deficiência visual há pelo menos 2 anos. Após o aceite, serão escolhidos por sorteio, dentre aqueles que cumprirem os requisitos, os 30 participantes que integrarão o grupo de juízes.

Para as mães de crianças deficientes visuais, os critérios são: que o filho tenha acima de 4 anos e tenha diagnóstico de visão subnormal ou deficiência visual total.

Acreditamos que a participação de profissionais da saúde e da educação, bem como mães de crianças com esta deficiência poderá contribuir grandemente para a etapa inicial (validação social) que fundamentará a delimitação dos comportamentos a serem alvo de intervenção. Nesse sentido, o (a) convidamos para um processo de seleção dos participantes da etapa de validação social. A partir da confirmação de seu aceite, será enviado a você um “check list” (*Protocolo de validação social de habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais*) contendo alguns comportamentos de mães durante interação com seu filho e caberá a você julgá-los considerando sua importância (maiores especificações poderão ser obtidas no “check list”). Este trabalho se faz importante, pois se propõe a identificar quais são os comportamentos importantes de pais de crianças deficientes visuais que contribuem para a autonomia das mesmas a partir do conhecimento de mães de crianças deficientes visuais e de profissionais que as atendem, e, assim, embasar a proposta de intervenção junto a mães. Contamos com sua participação enquanto juiz de validação dos comportamentos em estudo e asseguramos que quaisquer informações sobre sua identidade serão mantidas em sigilo.

Se concordar em participar e atender aos critérios acima expostos, preencha os dados abaixo. A pesquisadora lhe enviará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o *Protocolo de validação social de habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais* dentro de alguns dias.

Obrigada pela atenção!

Cristiane Ribeiro de Souza - Contato: (43) 9951 1087

Nome Completo: _____

Telefone para contato: _____

Profissional () Área: _____ Mãe de uma criança deficiente visual ()

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os profissionais e mães do Estudo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento representa um acordo entre _____, selecionado (a) como juiz(a) da pesquisa e Cristiane Ribeiro de Souza, aluna do Mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina- Paraná, responsável pela referida pesquisa de que trata este Termo.

Informações gerais sobre a pesquisa:

Esta pesquisa se propõe a avaliar a interação entre mães e seus filhos que apresentam deficiência visual. A pesquisa será conduzida em duas etapas, sendo a etapa 1 de validação social, com a participação dos juizes, e a etapa 2 de intervenção, da qual participarão outras mães a serem selecionadas.

O critério para a seleção dos profissionais da área de saúde é que atendam a crianças deficientes visuais há pelo menos 2 anos, já os professores de ensino regular deverão ter alunos deficientes visuais em sua sala de aula há no mínimo 2 anos e professores da educação especial, que sejam especialistas em deficiência visual há pelo menos 2 anos. Após o aceite, serão escolhidos por sorteio, dentre aqueles que cumprirem os requisitos, os 30 participantes que integrarão o grupo de juizes. Para as mães, os critérios de seleção são: que o filho tenha idade acima de 4 anos e diagnóstico de visão-subnormal ou deficiência visual total. Dentre as mães que manifestarem interesse em participar e atenderem aos critérios, serão sorteadas 20 mães.

As avaliações poderão ser feitas em local e horário determinado pelo participante, sendo que a pesquisadora ficará responsável pela entrega e recolhimento do protocolo.

A pesquisadora afirma que nenhum dos participantes, mães/responsáveis ou profissionais, serão expostos a qualquer risco ou desconforto, nem terão qualquer custos financeiro pela participação. Os participantes poderão solicitar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa junto à pesquisadora e poderão, a qualquer momento, abandonar o estudo, sem que isso cause qualquer penalidade por parte da pesquisadora ou da instituição de reabilitação.

Ao participante (juiz) caberá:

- Preencher o *Protocolo de validação social de habilidades sociais educativas para pais de crianças deficientes visuais* avaliando a importância que atribui a cada um dos comportamentos nele contidos.

A pesquisadora, estagiários e coordenadora se comprometem a:

- Apresentar e explicar aos participantes os resultados obtidos com a pesquisa.
- Manter sigilo (proteger a identidade) a respeito dos participantes, inclusive quando utilizar os dados para publicações e divulgações científicas.
- Esclarecer dúvidas dos participantes a respeito do procedimento, dos objetivos ou dos resultados da pesquisa.
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independente dos resultados finais obtidos.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, após conhecimento da pesquisa **Habilidades sociais educativas de mães de crianças deficientes visuais: validação social e experimental**, cujas informações recebi, que concordo em participar como juiz da etapa 1 de pesquisa:

Assinatura da mãe ou profissional

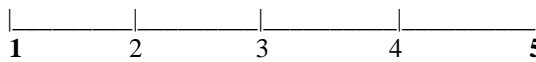
Londrina, ____/____/____

APÊNDICE C - Protocolo de validação social de habilidades sociais educativas para mães de crianças deficientes visuais (Del Prette, Z. A.P; Del Prette A., 2008)

Nome: _____ Data: ____/____/____

Profissão: _____

“Considerando as práticas educativas de mães/responsáveis por crianças deficientes visuais, ou seja, a maneira como essas mães/responsáveis educam seus filhos, qual a importância que você atribui a cada um dos itens listados (por exemplo, A1, A2, A3, A4, B1 e assim por diante)? Circule o número referente à importância de cada item de acordo com a seguinte escala”:



Não importante

Muito importante

Classe de Respostas	PONTUAÇÃO				
A) Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos					
A1. <u>Arranjar ambiente físico</u> : Mudar a organização do lugar através da mudança de posição de móveis e materiais.	1	2	3	4	5
A2. <u>Organizar materiais</u> : Introduzir diferentes materiais na interação com o filho, como músicas, textos, jogos, recursos táteis.	1	2	3	4	5
A3. <u>Alterar distância/proximidade</u> : Alterar a distância entre a mãe/responsável e a criança durante as interações.	1	2	3	4	5
A4. <u>Mediar interações</u> : A mãe/responsável faz uma “ponte” entre o comportamento do filho e o dos outros, chamando atenção para o comportamento de outros (“Ele está fazendo uma pergunta para você, filho”) ou indicando o comportamento a ser emitido em relação ao outro, como elogiar, expressar concordância ou discordância (“Fale o que você achou do que o fulano falou”).	1	2	3	4	5
B) Transmitir ou expor conteúdos formais enfatizando aspectos de relação interpessoal					
B1. <u>Fazer perguntas de sondagem ou desafio</u> : Questionar, avaliar ou desafiar o filho em aspectos referentes a interações sociais que estejam relacionadas à situação, por exemplo, no momento da refeição.	1	2	3	4	5
B2. <u>Parafrasear</u> : A mãe/responsável repete ou interpreta com outras palavras algum trecho da fala da criança para verificar se compreendeu o que foi dito por ela.	1	2	3	4	5
B3. <u>Apresentar objetivos</u> : A mãe/responsável anuncia o objetivo de alguma atividade e o que espera que o filho faça.	1	2	3	4	5
B4. <u>Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequente</u> : A mãe/responsável faz uma relação entre o comportamento da criança, a situação em que ela se comporta assim e as consequências deste comportamento.	1	2	3	4	5
B5. <u>Apresentar informação</u> : A mãe/responsável expõe conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo filho ou sobre o funcionamento de objetos, brinquedos.	1	2	3	4	5
B6. <u>Apresentar modelo</u> : Comportamentos verbais ou não verbais da mãe/responsável que ilustram ou chamam a atenção do aluno para comportamentos desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador.	1	2	3	4	5
B7. <u>Resumir comportamentos emitidos</u> : Verbalizações da mãe/responsável com o objetivo de resumir, relacionar, ordenar ou hierarquizar comportamentos verbais ou não verbais que o filho ou ele(a) próprio(a) emitiu em alguma situação.	1	2	3	4	5
B8. <u>Explorar recurso lúdico-educativo</u> : Verbalizações da mãe/responsável sobre o conteúdo de histórias, filmes ou outros recursos educativos ou indicação que a mãe/responsável faz para o uso de tais recursos pelo filho.	1	2	3	4	5
B9. <u>Apresentar instruções</u> : A mãe/responsável indica o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos pela criança para que se consiga apresentar determinado comportamento.	1	2	3	4	5
B10. <u>Apresentar dicas</u> : A mãe/responsável dá pistas, de maneira verbal ou não verbal, sobre a solução de alguma dúvida do filho e/ou uma	1	2	3	4	5

alternativa de comportamento mais adequado. B11. <u>Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema</u> : A mãe/responsável propõe de maneira verbal ou não verbal, discussões sobre o tema interrompendo alguma atividade que está sendo feita ou logo após a ocorrência de algum evento relacionado ao tema que se pretende introduzir.	1	2	3	4	5
C) Estabelecer limites e disciplina					
C1. <u>Descrever/justificar comportamentos adequados</u> : Descrever os comportamentos esperados do filho explicitando ou não o que o antecede e a consequência de cada ação.	1	2	3	4	5
C2. <u>Descrever/justificar comportamentos inadequados</u> : Descrever os comportamentos reprováveis do filho, explicitando ou não o que o antecede e a consequência de cada ação.	1	2	3	4	5
C3. <u>Negociar regras</u> : Identificar ocasião para uma discussão sobre regras para as interações em diferentes contextos, como casa, escola, com os amigos, mediar essa discussão com verbalizações que expliquem de que maneira o filho deve proceder.	1	2	3	4	5
C4. <u>Chamar atenção para normas pré-estabelecidas</u> : Indicar verbalmente ao filho as regras que foram pré-estabelecidas e que não estão sendo cumpridas.	1	2	3	4	5
C5. <u>Pedir mudança de comportamento</u> : Descrever o comportamento a ser modificado e especificar outros comportamentos a serem emitidos.	1	2	3	4	5
C6. <u>Interromper comportamento</u> : Verbalizar, sinalizar ou tocar no filho de maneira a interromper seu comportamento.	1	2	3	4	5
D) Monitorar positivamente					
D1. <u>Manifestar atenção ao relato</u> : Demonstrar ao filho interesse por seu relato sobre suas interações sociais.	1	2	3	4	5
D2. <u>Obter informações</u> : Solicitar ao filho informações sobre atividades e comportamentos sociais anteriores ou previstos.	1	2	3	4	5
D3. <u>Expressar concordância</u> : Expressar concordância com o conteúdo adequado relatado pelo filho em relação ao seu comportamento.	1	2	3	4	5
D4. <u>Apresentar feedback positivo</u> : Descrever os comportamentos sociais emitidos pelo filho.	1	2	3	4	5
D5. <u>Elogiar</u> : Expressar de maneira verbal aprovação em relação ao comportamento emitido pelo filho.	1	2	3	4	5
D6. <u>Incentivar</u> : Chamar a atenção para o desempenho do filho como evidência para futuras possibilidades.	1	2	3	4	5
D7. <u>Demonstrar empatia</u> : Demonstrar compreensão/aceitação da situação pela qual o filho está passando.	1	2	3	4	5
D8. <u>Remover evento aversivo</u> : Anunciar a retirada de um evento aversivo, como consequência de um comportamento adequado.	1	2	3	4	5
D9. <u>Estabelecer seqüência de atividade (Premack)</u> : Indicar ordem de atividades iniciando pelas menos atrativas ou mais custosas seguidas pelas de menor custo e maior atratividade.	1	2	3	4	5
D10. <u>Expressar discordância</u> : De maneira verbal, expressar discordância em relação ao conteúdo relatado pelo filho ou de comportamentos por ele emitidos.	1	2	3	4	5
D11. <u>Promover auto-avaliação</u> : Solicitar a avaliação do filho sobre seus próprios comportamentos.	1	2	3	4	5

Algum comportamento que você considera importante que pais de crianças deficientes visuais aprendam **não estava descrito na lista**? Você pode acrescentá-lo aqui e avaliar sua importância na escala abaixo:

Comportamento: _____

Avaliação de importância: 1 2 3 4 5

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pela criança participante do Estudo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento representa um acordo entre _____, responsável pela criança _____ e Cristiane Ribeiro de Souza, aluna do Mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina- Paraná, responsável pela referida pesquisa de que se trata este Termo.

Informações gerais sobre a pesquisa:

Esta pesquisa se propõe a avaliar a interação entre mães e seus filhos que apresentam deficiência visual. Para tanto serão necessárias sessões com as mães e, em alguns momentos, será necessária a presença do filho.

Poderão participar da pesquisa mães ou responsáveis por crianças que tenham acima de 4 anos de idade e estejam freqüentando o instituto de reabilitação há pelos menos 3 anos. Dentre as mães/responsáveis e crianças que apresentem esses critérios, serão sorteadas três duplas (mãe/responsável e criança) como participantes. As sessões serão realizadas na instituição de reabilitação visual freqüentada pelas crianças, terão 1 (uma) hora de duração e poderão ser agendadas conforme a disponibilidade de horário de cada participante e da pesquisadora.

A pesquisadora afirma que nenhum dos participantes, mães/responsáveis ou crianças, serão expostos a qualquer risco ou desconforto, nem terão qualquer custos financeiro pela participação. Os participantes poderão solicitar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa junto à pesquisadora e poderão, a qualquer momento, abandonar o estudo, sem que isso cause qualquer penalidade por parte da pesquisadora ou da instituição de reabilitação ao participante e à criança.

O participante deverá estar ciente que para a realização da pesquisa foram planejadas algumas atividades, com as quais deverá concordar e consentir no seu procedimento, a saber:

- Permitir que as atividades a serem realizadas sejam gravadas em vídeo como forma de registro de dados
- Permitir que as atividades sejam observadas pela coordenadora e/ou estagiários previamente identificados, com a finalidade de análise dos dados.
- Permitir que os dados obtidos por meio das avaliações e atividades realizadas sejam apresentados em eventos e revistas científicas, mantendo o anonimato dos participantes.

A pesquisadora, estagiários e coordenadora se comprometem a:

- Realizar o atendimento dentro dos padrões éticos e com a melhor qualidade possível, buscando dentro de suas possibilidades técnicas e de recursos humanos e materiais atender às necessidades dos participantes.
- Apresentar e explicar aos participantes os resultados obtidos com a pesquisa.
- Manter sigilo (proteger a identidade) a respeito dos participantes, inclusive quando utilizar os dados para publicações e divulgações científicas.
- Esclarecer dúvidas dos participantes a respeito do procedimento, dos objetivos ou dos resultados da pesquisa
- Tornar públicos os resultados da pesquisa, independente dos resultados finais obtidos.
- Inutilizar os vídeos das filmagens após a fase de análise dos dados.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, após conhecimento da pesquisa **Habilidades sociais educativas de mães de crianças deficientes visuais: validação social e experimental**, cujas informações recebi e manifesto concordância, que autorizo a participação de meu (minha) filho (a):

Londrina, ____/____/____

Assinatura da mãe/responsável pela criança

APÊNDICE E - Resumo informativo

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

O que é isso afinal?

Chamamos de **HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS** os comportamentos que alguém apresenta enquanto está ensinando algo a uma outra pessoa.

Sempre que a mãe, o pai, a professora, ou qualquer outra pessoa estiver ensinando algo, estarão mostrando suas habilidades sociais educativas.

Muitas vezes sabemos exatamente o que devemos fazer para educar bem nossos filhos, mas quando olhamos o que acontece na realidade a história é bem diferente...

Isso quer dizer que:

Tão importante quanto saber **O QUE fazer** para educar seu filho é saber **COMO fazer** essa educação da melhor maneira para ele e para você.

Por exemplo: Quando vemos que a criança está fazendo uma coisa errada sabemos que devemos chamar a atenção dela e isso pode ser feito de muitas formas: falando, apenas olhando “feio”, deixando de castigo, dando um beliscão ou um tapa, entre outras.

Que mãe já não se perguntou se estava agindo da melhor maneira?

Dependendo da forma como nos comportamos com nosso filho podemos até conseguir que ele pare de fazer a coisa errada, mas...

Será que nosso único objetivo é esse? Será que podemos aproveitar aquele momento para ensinar coisas importantes para a vida inteira?

Muitas vezes por não sabermos como nos comportar, acabamos perdendo bons momentos para educar nossos filhos.

As habilidades sociais educativas podem ser apresentadas de várias formas. Podemos ver as habilidades que uma mãe apresenta olhando o jeito como ela lida com seu filho durante as situações que acontecem no dia-a-dia. A forma como a mãe fala, o que ela fala, quais os gestos que faz, como ela ajuda e educa o filho. Muitas vezes esses detalhes passam despercebidos, mas eles fazem toda a diferença para a educação de uma criança.

Nos nossos encontros vamos dividir experiências sobre como educar os filhos e aprender mais sobre habilidades sociais educativas importantes para a educação de um filho que apresenta deficiência visual. Vamos conversar sobre: Como a mãe pode aproveitar o momento para educar seu filho, como ela pode ensinar o que sabe a ele, como colocar limites e como manter uma boa relação com o filho.

Então, está pronta para começar?

As habilidades sociais educativas foram divididas em quatro grupos (grupo A, grupo B, grupo C e grupo D) pra que a gente possa ver e entender melhor cada uma dessas habilidades. Aqui elas estão separadas, mas você vai perceber aos poucos que cada uma delas tem muito a ver com as outras.

Grupo A - **Como a mãe pode aproveitar o momento para educar?**

Para conseguir fazer dos momentos que passa junto com a criança um momento educativo, a mãe deve prestar atenção a quatro pontos importantes:

1) **O lugar:** Mudar a organização do lugar através da mudança de posição de móveis e de outros materiais.

2) **Materiais:** Usar diferentes materiais na relação com o filho, como músicas, jogos, textos e materiais para o filho tatear.

3) **Eu e meu filho:** Aproximar-se ou afastar-se do filho dependendo da necessidade que a tarefa coloca.

Por exemplo: Para ensinar o filho a fazer uma receita, a mãe arruma a cozinha para facilitar o acesso da criança aos armários e à mesa com os ingredientes. A mãe se aproxima do filho para ajudá-lo quando ele demonstra que precisa e aproveita os diferentes materiais (ingredientes e utensílios) para ensinar o filho a identificar e diferenciar estes objetos.

4) **A relação com os outros:** Interagir com o filho destacando para ele o que outras pessoas estão fazendo (Por exemplo: A mãe fala: Filho, o Junior está fazendo uma pergunta pra você.) ou indicando o que o filho poderia fazer (Por exemplo: A mãe fala: Filho, fala pra ele o que você achou da música que ele cantou).

Grupo B - **Como a mãe pode ensinar o que ela sabe ao filho?**

Depois de ter observado uma oportunidade para ensinar algo ao filho, a mãe deve saber como fazer isso de maneira interessante e mais eficiente. Para isso, é importante:

1) **Fazer perguntas:** Aproveitar o momento para fazer perguntas que tenham a ver com o que está sendo feito. Por exemplo: Quando a mãe vai ensinar a guardar os brinquedos ela pergunta ao filho: “Você sabe por que temos que guardar os brinquedos? Por que temos que deixar nossas coisas em ordem?”

2) **Repetir e interpretar:** Repetir ou interpretar com outras palavras o que a criança falou para saber se conseguiu entender o que ela quis dizer. Por exemplo: na mesma situação anterior, a criança responde que deve guardar os brinquedos para deixar o quarto bem organizado. A mãe, então, pergunta: “Você disse que é importante guardar os brinquedos para que o quarto fique arrumado e com cada coisa no seu lugar?”

3) **Mostrar qual o objetivo:** Dizer ao filho qual é o objetivo da atividade que está sendo feita e o que a mãe espera que o filho faça nessa atividade. Por exemplo: Após ter perguntado ao filho qual a importância de guardar os brinquedos, a mãe irá responder, mostrando ao filho qual o objetivo da tarefa que estão fazendo.

4) **Falar qual o comportamento, o que estava acontecendo e a consequência desse comportamento:** Falar sobre alguma situação, destacando o que estava acontecendo na situação, qual foi o comportamento do filho e qual a consequência do seu comportamento. Por exemplo: Na mesma situação, a mãe diz ao filho: “Eu pedi pra você guardar os brinquedos e você continuou brincando, por causa disso você vai ficar sem assistir TV hoje”.

5) **Mostrar informações:** Falar sobre um assunto que está sendo discutido e responder dúvidas do filho. Por exemplo: A partir das perguntas que o filho faz, a mãe apresenta informações sobre como é importante que os brinquedos estejam nos lugares corretos pra facilitar que eles sejam encontrados na próxima vez.

6) **Mostrar como se faz:** Falar qual é o comportamento esperado ou mostrar como se comportar desse jeito. Por exemplo: A mãe demonstra ao filho como ele deve juntar todos os carrinhos do mesmo tamanho, colocar na mesma caixa e guardá-los no armário.

7) **Resumir:** A mãe resume o que o filho fez e coloca em ordem, em uma sequência resumida aquilo que aconteceu. Por exemplo: Depois de cumprida a tarefa de arrumar os brinquedos, a mãe diz: “Você juntou os brinquedos iguais, colocou os bonecos e os carrinhos em caixas separadas e depois guardou tudo no armário”.

8) **Usar diferentes materiais para ensinar:** Usar histórias, livros, filmes, objetos ou brinquedos durante atividades com o filho, com o objetivo de ensiná-lo algo.

9) **Falar como o filho deve se comportar:** Passar instruções ao filho sobre como ele deve se comportar ou apresentar passo a passo o que ele deve fazer para que consiga se comportar assim.

Por exemplo: Durante o tempo em que estão assistindo TV, a mãe comenta: “Filho, viu como o menino conseguiu encontrar o tesouro? Isso porque ele não desistiu de procurar. Se você tá achando difícil fazer o trabalho da escola, você não pode desistir, tem que continuar tentando. Que tal se nós fossemos à biblioteca do colégio pra pesquisar mais sobre o tema do seu trabalho?”.

10) **Dar dicas:** Dar pistas, falando ou com gestos, sobre alguma dúvida do filho ou dar dicas sobre um comportamento mais adequado.



Às vezes esquecemos que as dicas que funcionam para quem enxerga podem não ser percebidas por quem tem uma deficiência visual.

Por exemplo: Se a mãe apenas fizer uma cara de zangada quando a criança fizer algo errado ou, então, der um sorriso quando o filho conta alguma coisa importante, a criança pode simplesmente não perceber se a mãe aprova ou desaprova o que ela está fazendo. O melhor, nesse caso, é falar ou então tocar para dar pistas à criança.

11) **Aproveitar um assunto ou atividade pra ensinar algo:** Aproveitar algum assunto ou atividade que está acontecendo para ensinar alguma coisa que tem a ver. Por exemplo: Aproveitar que o filho está contando sobre o mau comportamento de um colega na escola para ensinar como é importante ter respeito e ser educado com os outros.

Grupo C - **Como colocar limites?**

É muito importante que a criança aprenda os limites, aquilo que é certo e o que é errado, para que seu filho aprenda esses limites preste atenção nesses seis passos que você deve fazer:

1) **Descrever o comportamento adequado:** Descrever qual o comportamento esperado. Por exemplo: “Filho, você tem que esperar a sua vez de se servir”.

2) **Descrever o comportamento inadequado:** Descrever qual o comportamento que se espera que o filho não apresente. Por exemplo: “Aqui na igreja você não pode ficar falando alto”.

3) **Negociar as regras:** Combinar regras, explicando como o filho deve se comportar. Por exemplo: A mãe diz ao filho: “A gente vai combinar o seguinte, se você ajudar a mamãe a arrumar a casa, depois a gente sai pra passear no parque, tá certo?”.

4) **Lembrar as regras:** Relembrar ao filho quais as regras que já foram combinadas.

5) **Pedir mudança de comportamento:** Dizer ao filho qual comportamento deve ser mudado e como o filho poderia se comportar.

Por exemplo: A mãe fala ao filho: “Lembra que nós combinamos que a gente ia passear apenas se você me ajudasse a arrumar a casa? Pra isso você tem que parar de fazer bagunça e me ajudar a organizar a cozinha”.

6) **Interromper o comportamento:** Fazer algum gesto ou falar para o filho algo que o faça parar com o comportamento que estava apresentando. Por exemplo: A criança está com o dedo no nariz, a mãe segura o braço dela, impedindo que ela continue a fazer isso.

Grupo D - **Como manter uma boa relação?**

Você já preparou o ambiente, ensinou o que sabia ao seu filho e estabeleceu quais as regras. Agora é importante manter uma boa relação e para isso você deve:

1) **Dar atenção ao que é falado:** Mostrar interesse pelo que o filho fala, falando com ele, fazendo perguntas, olhando na direção do filho.

2) **Pedir informação:** Pedir que o filho dê alguma informação sobre suas atividades e seus comportamentos.

3) **Concordar:** Concordar quando o filho relata um comportamento adequado em alguma situação.

Por exemplo: O filho chega da escola e a mãe pergunta como foi o dia na escola. O filho conta que teve que pedir desculpas ao colega por ter estragado um brinquedo. A mãe diz: “O que você fez foi certo, filho”.

4) **Descrever:** Descrever para o filho qual foi o comportamento dele em alguma situação.

5) **Elogiar:** Expressar verbalmente ou com gestos que aprova o comportamento do filho.

Por exemplo: A mãe diz: “Filho, você pediu desculpas ao seu colega e a sua atitude foi muito boa, filho”.

6) **Incentivar**: Incentivar o filho, mostrando seu desempenho e sua capacidade. Por exemplo: “Viu como você conseguiu arrumar direitinho a sua cama?”

7) **Compreender**: Demonstrar que compreende e aceita os sentimentos do filho e a situação pela qual ele está passando. Por exemplo: “Filho, eu vi que você ficou bastante chateado porque os meninos não quiseram que você brincasse com eles, eu entendo que você se sintia mal porque queria muito participar do jogo, né?”

8) **Retirar situação aversiva**: Anunciar ao filho que vai retirar alguma situação aversiva (por exemplo, retirar um castigo) porque o filho se comportou bem. Por exemplo: “Como você ajudou a mamãe com as compras no supermercado você já pode voltar a assistir TV.”

9) **Estabelecer seqüência de atividades**: Apresentar para o filho primeiro as atividades que ele considera menos interessantes e mais difíceis, e depois as que ele considera mais interessante e mais fáceis.

10) **Discordar**: Discordar de algo relatado pelo filho ou de seu comportamento.

11) **Pedir auto-avaliação**: Pedir que o filho faça uma avaliação sobre seu próprio comportamento.

Por exemplo: “Não concordo com o que você fez hoje, filho, você acha que está certo gritar com sua mãe?”

APÊNDICE F – Vinhetas para treino

Classe “Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos”

Desempenho adequado



Desempenho inadequado

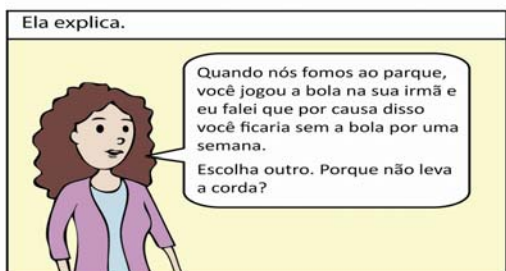


Desempenho misto



Classe "Transmitir ou expor conteúdos"

Desempenho adequado



Desempenho inadequado



Desempenho misto



Classe “Estabelecer limites e disciplina”

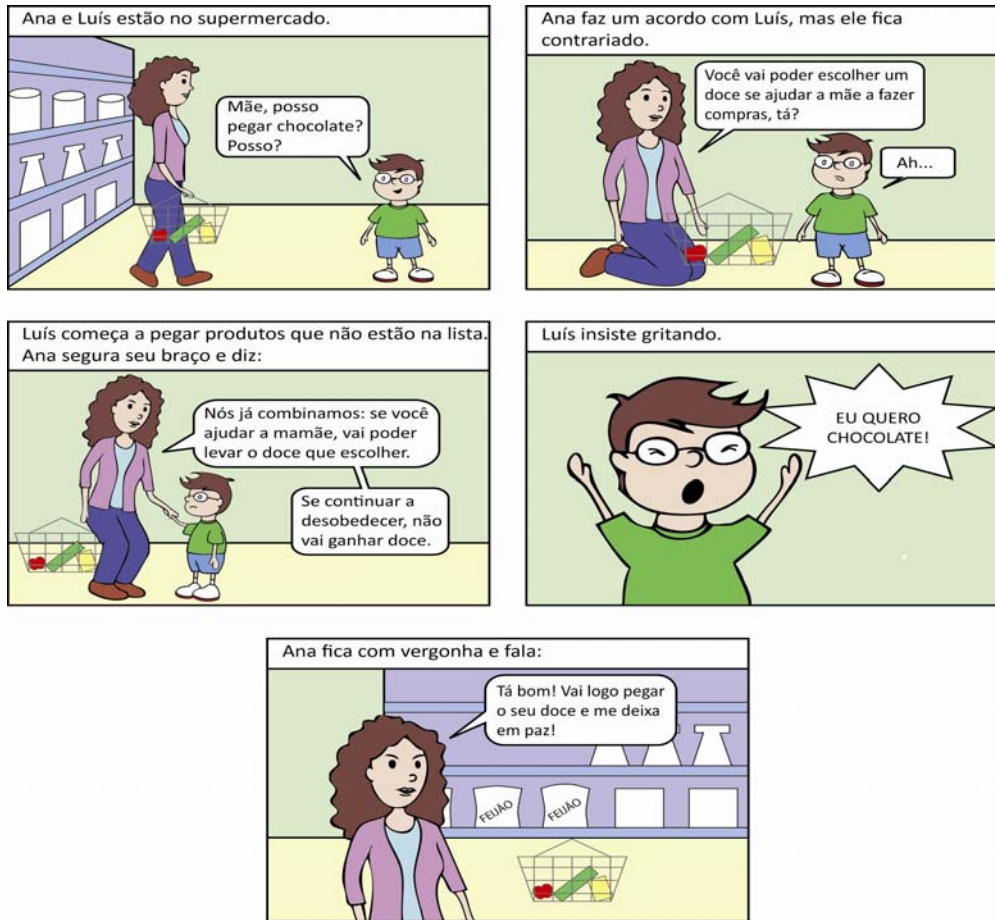
Desempenho adequado



Desempenho inadequado

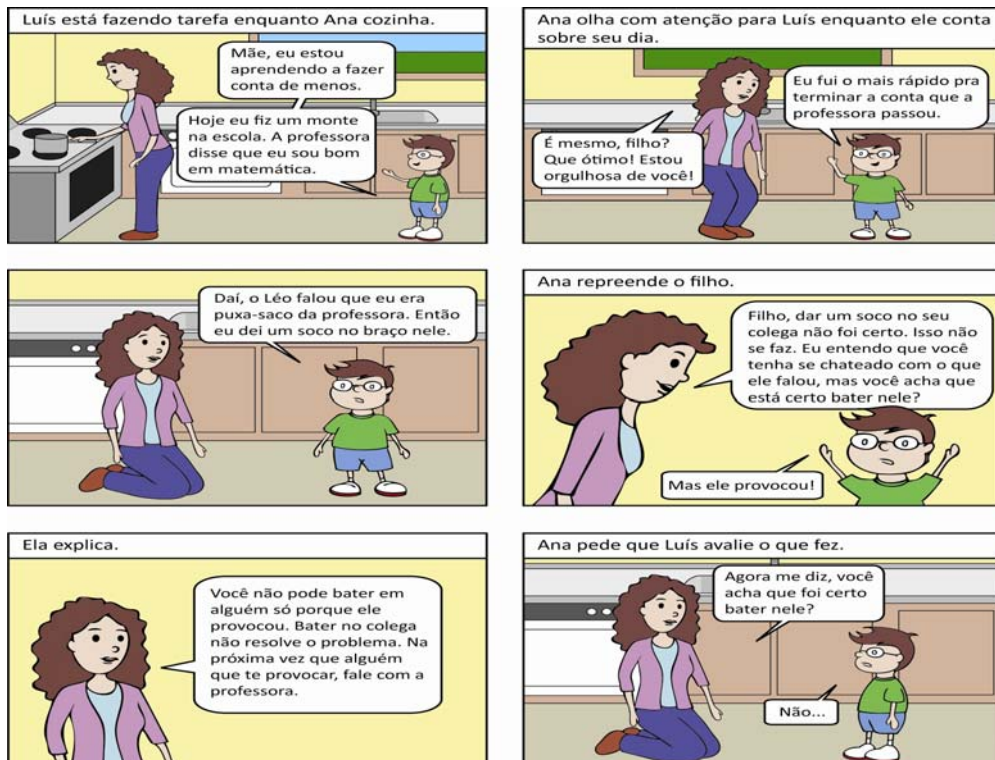


Desempenho misto



Classe “Monitorar positivamente”

Desempenho adequado



Desempenho inadequado



Desempenho misto



APÊNDICE G - Roteiros para ensaio comportamental.

1- Mãe deve ensinar o filho a se servir durante o café da manhã

2- Mãe deve ensinar o filho a montar com um quebra-cabeça

3- Mãe deve ensinar o filho a brincar com o jogo da memória

APÊNDICE I – Fichas de tarefa.

Linha de base:

Arrumar armário:

- colocar camisas e camisetas no cabide
- colocar meias na gaveta
- colocar sapatos na caixa e guardar no armário
- dobrar alguma peça de roupa para guardar

Pôr a mesa:

- pegar nos armários pratos, copos e talheres para duas pessoas
- forrar a mesa com a toalha
- colocar os pratos, copos e talheres na mesa
- pegar a jarra com suco na geladeira e leva-la à mesa
- pegar as panelas e talheres para servir a comida e leva-los à mesa

Tirar a mesa:

- recolher panelas, pratos, talheres e copos da mesa e levar panelas para o fogão e demais utensílios à pia
- recolher jarra de suco e colocar na geladeira
- colocar o enfeite no centro da mesa
- arrumar as cadeiras

Lavar a louça:

- pegar a esponja, passar o sabão e lavar copos, talheres e uma panela
- colocar os utensílios no escorredor

Arrumar a sala:

- recolher objetos que não pertencem à sala e guardá-los nos devidos lugares
- arrumar as almofadas do sofá

Preparar o lanche:

- pegar jarra no armário e enche-la com água
- pegar envelope de suco, abrir, despejar na jarra e mexer com uma colher
- levar à mesa
- pegar copos e levar à mesa
- pegar pão e margarina na geladeira
- pegar faca para passar a margarina
- passar a margarina no pão e colocar no prato
- servir o suco nos copos

Sessões de generalização:

Arrumar quarto ao levantar:

- esticar e colocar o lençol de baixo
- esticar e colocar o lençol de cima
- dobrar o edredom
- colocar o travesseiro
- dobrar o pijama
- guardar o pijama no armário

Enxugar a guardar a louça:

- pegar o pano de prato e secar a louça
- guardar cada utensílio no seu devido lugar (armários e gavetas)
- colocar o pano de prato estendido sobre a pia

Usar o microondas:

- pegar a água na geladeira
- pegar copos no armário
- colocar água nos copos
- colocar copos no microondas, ligar e estabelecer o tempo
- retirar os copos e pôr à mesa

APÊNDICE J – Questionário de avaliação.

Nome: _____

Data: ____/____/____

Marque com um X a alternativa que responde a cada uma das perguntas.

1- O que são as habilidades sociais educativas?

- a) É o comportamento do filho enquanto ele faz a tarefa da escola.
- b) São os comportamentos da mãe ou de outras pessoas quando estão ensinando algo ao outro.
- c) São os comportamentos bons da criança na escola.

2- Aprender as habilidades sociais educativas é importante para que?

- a) Para saber O QUE devo fazer para educar meu filho.
- b) Para conseguir que meu filho me obedeça.
- c) Para saber O QUE devo fazer e COMO devo fazer para educar meu filho.

3- Como podemos observar as habilidades sociais educativas de uma mãe?

- a) Através dos gestos, da maneira como a mãe fala com o filho, como ela ajuda e educa o filho.
- b) Observando se ela gosta de passar tempo com o filho.
- c) Vendo se a mãe tem paciência para ensinar o filho.

4- As habilidades sociais educativas estão divididas em quantos grupos?

- a) 2
- b) 4
- c) 1

5- Qual desses nomes abaixo é de um grupo de habilidades sociais educativas?

- a) “Como aproveitar o momento para educar”
- b) “Como fazer tarefas domésticas”
- c) “Como corrigir os erros”

6- Para aproveitar o momento para educar, quais os quatro pontos que a mãe deve observar?

- a) O lugar, materiais, eu e meu filho e a relação com os outros.

- b) A tarefa, o comportamento do filho, a relação do filho com os pais e a escola.
- c) Relação do meu filho com outras crianças, relação do meu filho com a família, relação do meu filho com a professora e os materiais.

7- Para ensinar o que a mãe sabe ao filho, a mãe pode usar a habilidade de resumir. O que significa resumir?

- a) Significa falar pouco, de maneira resumida.
- b) Significa corrigir o comportamento do filho e mostrar seus erros.
- c) Significa falar de maneira resumida quais foram os comportamentos que o filho apresentou e colocar em uma seqüência as coisas que aconteceram.

8- Para colocar limites ao filho a mãe deve saber negociar regras com o filho. O que significa negociar regras?

- a) Significa a mãe descrever o comportamento inadequado e pedir mudança de comportamento.
- b) Significa combinar regras com o filho, explicando como o filho deve se comportar em cada situação.
- c) Significa falar para o filho quais são as regras de casa.

9- Para manter uma boa relação com o filho, a mãe deve pedir ao filho que faça uma auto-avaliação. O que significa pedir auto-avaliação?

- a) Significa pedir que o filho faça uma avaliação sobre seu próprio comportamento em alguma situação.
- b) Significa a mãe avaliar como o filho se comportou e falar ao filho o que ele fez.
- c) Significa deixar o filho pensando no que fez, pra que ele avalie se seu comportamento foi adequado.

10- Para colocar limites ao filho a mãe deve observar seis pontos importantes. Assinale a alternativa que apresenta três desses pontos.

- a) Dar dicas, apresentar diferentes materiais e interromper comportamento.
- b) Descrever o comportamento inadequado, incentivar e apresentar dicas.
- c) Descrever o comportamento inadequado, negociar as regras e pedir mudança de comportamento.