



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

PRISCILA DE ANDRADE

**PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES  
SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTOS  
VOLTADOS PARA TAREFAS ESCOLARES DE CRIANÇAS  
COM TDAH**

---

Londrina  
2011

PRISCILA DE ANDRADE

**PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES  
SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTOS  
VOLTADOS PARA TAREFAS ESCOLARES DE CRIANÇAS  
COM TDAH**

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

Orientadora: Profª Drª Maura Glória de Freitas

Londrina  
2011

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A553p Andrade, Priscila de.

Procedimentos para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de criança com TDAH / Priscila de Andrade. – Londrina, 2011.  
69 f. : il.

Orientador: Maura Glória de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, 2011.  
Inclui bibliografia.

1. Comportamento – Avaliação – Teses. 2. Habilidades sociais educativas – Avaliação – Teses. 3. Crianças hiperativas – Comportamento – Teses. 4. Educação – Participação dos pais – Teses. I. Freitas, Maura Glória de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento. III. Título.

CDU 159.9.019.43

PRISCILA DE ANDRADE

**PROCEDIMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS  
EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTOS VOLTADOS PARA  
TAREFAS ESCOLARES DE CRIANÇAS COM TDAH**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Orientadora Dr<sup>a</sup>. Maura Glória de Freitas  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvia Aparecida Fornazari  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jocelaine Martins da Silveira  
UFPR – Londrina - PR

Londrina, 28 de novembro de 2011.

## AGRADECIMENTOS

Sempre e primeiramente á Deus por me guiar pelos caminhos incertos da vida.

Aos meus pilares de sustentação, meus pais, Luci e Aristides, por me ensinarem a conquistar tudo aquilo de que necessito.

Ao Mestre e irmão, Pedro Henrique de Andrade, que é minha inspiração para ser honesta e sincera sempre.

Ao meu amor, Sandro Alencar, por me fazer seguir em frente de cabeça erguida e coração aberto.

À Professora Doutora Maura Glória Freitas por modelar meu comportamento de escrever e compartilhar comigo seu conhecimento sobre o mundo científico e sobre a vida.

À Professora Doutora Margarete Matesco Rocha por me ensinar a trilhar o caminho do mestrado com mais tranqüilidade e segurança. Por me fazer ser uma profissional mais competente e me fazer acreditar que podemos ser feliz no mestrado.

Ao Programa de Mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina que me proporcionou a convivência com professores extremamente dedicados e que acreditam na filosofia da Análise do Comportamento. E por fazer a minha vida se aproximar de pessoas como Stelios Sdoukos e Luziane Kirchner, amigos queridos e inesquecíveis, que fizeram essa jornada (o mestrado) menos árdua e mais suave.

Às sócias e amigas, da clínica Ciclo Vital, Mariana Amaral e Ana Cristine Ruppenthal, pela parceria e dedicação á profissão e pela cumplicidade pelos anos de amizade.

Á Mestra e amiga, Priscila Vicente, que mesmo ausente se faz constante e presente, pela coragem em buscar a felicidade onde quer que ela esteja.

Á família Guimarães Rezende (Bia, Flávia, Fer, Tia Célia, Tio Gabriel e Tia Joana, incluo aqui a Dani Naldi) por me acolherem e fortalecerem em mim o sentido de família principalmente nos almoços de domingo e no companheirismo que ao longo do tempo foi sendo construído.

ANDRADE, Priscila de. **Procedimentos para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH.** 69 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

Em relação às diferentes ações propostas na literatura para ensinar diversos comportamentos a crianças com necessidades educacionais especiais, o conjunto que descreve as habilidades sociais educativas tem sido testado com êxito em estudos experimentais com pais e professores de crianças com deficiência visual e com TDAH. Especificamente com crianças com TDAH, a literatura na área aponta que tais habilidades são relevantes para otimizar condições de ensino/aprendizagem. Dentre os inúmeros contextos que a criança com diagnóstico de TDAH interage e apresenta dificuldades de responder, se encontra o cumprimento de atividades acadêmicas requeridas pela escola e, dentre elas, a realização de tarefas escolares. Esta atividade é caracterizada como queixa unânime de pais e professores dessas crianças e o déficit nela geralmente traz diversos prejuízos para o seu desempenho escolar. A tarefa escolar descreve duas classes comportamentais que estão diretamente relacionadas com a sua realização e são denominados de ações voltadas para a tarefa (*on-task behavior*) e ações fora da tarefa (*off-task behavior*). Embora se constate, pelas inúmeras queixas de mães e professores de crianças com TDAH, que as *ações voltadas para a tarefa* são importantes, pois podem assegurar maior sucesso acadêmico dessa população, as pesquisas são vagas e não apontam claramente quais comportamentos seriam mais eficazes para que tal desempenho possa ser considerado satisfatório. A produção científica nacional na área também é escassa no que se refere ao tema, tanto para identificar quais comportamentos denominados *voltados para tarefa* são relevantes que crianças com TDAH aprendam quanto quais são as habilidades sociais educativas mais relevantes para promover esses comportamentos no contexto de tarefa escolar. Assim, essa pesquisa identificou quais ações, daquelas descritas no conjunto de habilidades sociais educativas, são emitidas pelos pais de crianças com esse diagnóstico que criam contingências e modelam comportamentos *voltados para a tarefa* do filho. Para tanto, participaram da pesquisa quatro pais e seus filhos com diagnóstico médico de TDAH. Duas das quatro crianças participantes apresentavam desempenho escolar satisfatório e as outras duas apresentavam desempenho escolar insatisfatório. Em uma situação estruturada, as díades realizaram uma tarefa semelhante a tarefa escolar feita em casa e houve registro de comportamentos de ambos. Os resultados indicam que as crianças com desempenho satisfatório emitem em maior frequência comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa* e também alcançaram maior acurácia nas tarefas realizadas. Além disso, os pais dessas crianças emitiram maior frequência de comportamentos no âmbito das habilidades sociais educativas, indicando que esse conjunto de comportamentos pode ajudar as crianças a superarem as dificuldades de desempenho acadêmico. Espera-se que pesquisas nesse tema possam contribuir para que ações efetivas em habilidades sociais educativas tenham procedimentos testados e validados para o público-alvo a que se destina.

**Palavras chaves:** Habilidades sociais educativas. Crianças. TDAH. Tarefa escolar. *On-task behavior*.

ANDRADE, Priscila de.. **Procedures to evaluation parent's educational social skills and on- task behavior of children with ADHD.** 69 p. 2011.Dissertation (Master's degree in Behavior Analysis). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011

### ABSTRACT

Among different programs to teach parents how to help their children with special cares, the educational social skill's programs have been tested with success in experimental studies with parents and teachers of children with visual impairment and with ADHD's children. In all the contexts that a child with ADHD interacts and have difficulties in responding, is the performance of academic activities and specifically in homework. This activity is a parent's and teacher's concerned and the child's difficulty covers damages to their school performance. The homework describes two different sets of behavior that are connects with your achievement, to know: *on-task behavior* and *off-task behavior*. Although parent's and teacher's claims that on task behavior are important because it can help children to have academic success, the studies are vague and don't indicate what behavior can be more effective in this context. The national scientific production about this theme is also poor for both identify which behavior of the on-task behavior's set are relevant to ADHD's child learn and which the educational social skill's can promote these behaviors in homework context. So, this search identifies which actions of social educational skill's categories are issued by parent of ADHD's children that can help their sons in performing homework. For that, four parents and their sons with ADHD participate in this study. Two of the children had satisfactory academic performance and the other two had unsatisfactory academic performance. In a structured situation, parents and their kids did homework like they usually do at home and theirs behavior were registered. The results suggested that children with a satisfactory performance issue presents better frequency the on-task behavior and also presents better accuracy in the tasks. Besides, the parent of these children presents better frequency of educational social skills, indicating that this behavior's set cam help the kids to overcome their difficulties of school performance. The results also indicated that studies about this theme can contributed to successfully interventions in educational social skills with populations with specifics problems.

**Keywords:** Educational social skills. Children. ADHD. Homework. On -task behavior.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Descrição operacional dos comportamentos da classe comportamental <i>ações voltadas para a tarefa</i> .....	25
<b>Tabela 2</b> – Descrição operacional resumida dos comportamentos de habilidades sociais educativas .....	27
<b>Tabela 3</b> – Desempenho das crianças nos critérios descritos de acurácia na tarefa escolar realizada .....	31
<b>Tabela 4</b> – Frequência dos comportamentos de crianças TDAH/DES e TDAH/DEI que descrevem a classe comportamental <i>ações voltadas para a tarefa</i> .....	32
<b>Tabela 5</b> – Frequência de habilidades sociais educativas de pais de crianças TDAH/DES e crianças TDAH/DEI .....	34
<b>Tabela 6</b> – Descrição dos eventos observados durante a interação das duplas que favoreceram ocorrência de <i>ações voltadas para a tarefa</i> .....	36

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>OBJETIVOS</b> .....	22
<b>MÉTODO</b> .....	23
PARTICIPANTES .....	23
INSTRUMENTOS .....	24
LOCAL .....	28
PROCEDIMENTO .....	28
INTEGRIDADE DO PROCEDIMENTO .....	30
<b>RESULTADOS</b> .....	31
<b>DISCUSSÃO</b> .....	40
<b>CONCLUSÃO</b> .....	46
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	47
<b>APÊNDICES</b> .....	51
APÊNDICE A – Caracterização dos participantes.....	52
APÊNDICE B – Entrevista realizada com os pais.....	54
APÊNDICE C – Protocolo de registro dos comportamentos da classe <i>ações</i> <i>voltadas para a tarefa</i> .....	59
APÊNDICE D – Protocolo de registro de habilidades sociais educativas .....	60
APÊNDICE E – Exemplos de exercícios de matemática que compunham as tarefas escolares realizadas pelas crianças .....	61
APÊNDICE F – Carta de autorização.....	62
APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	63

<b>ANEXOS</b> .....	64
ANEXO A – Sistema de categorias e subcategorias das habilidades sociais Del Prette e Del Prette (2008).....	65

## APRESENTAÇÃO

As avaliações de desempenho social e escolar de crianças apontam que aquelas que não respondem de maneira competente as demandas geradas pelos contextos em que interagem têm maior dificuldade acadêmica e de relacionamento interpessoal. Crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) apresentam dificuldades para cumprir atividades acadêmicas requeridas pela escola. Dentre as diversas atividades escolares que eventualmente podem descrever as queixas em relação a crianças com esse diagnóstico, é unânime, entre pais e professores, aquelas que se referem a realização de tarefas escolares.

Em relação á realização desse tipo de atividade, a literatura descreve duas classes comportamentais denominados: *ações voltadas para a tarefa* e *fora da tarefa*. A classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* descreve comportamentos da criança durante a realização de atividades escolares que quando emitidas em conjunto com frequência e regularidade aumentam a probabilidade de que a tarefa seja cumprida. Para descrever essa classe comportamental, podemos observar o comportamento de ler e de escrever em uma folha ou caderno de atividades, bem como manter a direção do olhar e a cabeça orientada para a atividade.

A classe comportamental denominado *fora da tarefa* é descrita por ações como: permanecer fora da cadeira ou manipular objetos não relacionados à atividade. Essas descrições apontam de forma vaga e ambígua o comportamento das crianças frente à tarefa escolar, pois é comum nas descrições desses conjuntos de ações expressões como: “criança ativa”, “criança passiva”, “criança atenta”, “resposta motora adequada”.

Pais que assumem papel educativo ao longo da vida acadêmica do filho e que contribuem para que as atividades escolares não fiquem circunscritas apenas ao horário de aula, acreditam que a tarefa escolar realizada em casa é um critério que fará diferença no processo de aprendizagem e conseqüentemente desempenho acadêmico das crianças. Pesquisas apontam que as variáveis que influenciam os pais a ajudar seus filhos com as tarefas escolares podem ser divididas em dois níveis de análise: o primeiro aponta variáveis que aumentam a probabilidade dos pais se engajarem, como por exemplo, o tempo que eles têm disponível para ajudar as crianças, o conhecimento sobre o que o filho está estudando e a crença de que esse envolvimento será significativo tanto na relação com a criança como no desempenho acadêmico a curto, médio e longo prazo. O segundo nível de análise aponta

variáveis que indicam a forma com que os pais podem se envolver nesse processo, por exemplo, a forma com que estabelecem a rotina de estudos da criança e como ajudam as crianças a estabelecerem hábitos de estudo efetivos<sup>1</sup>. Sobre esse nível de análise, as crianças com TDAH apresentam dificuldades em ambos os contextos (estabelecer rotina e hábitos de estudo efetivos).

Constatam-se na literatura, lacunas tanto acerca de estudos que se propõem a identificar qual conjunto de ações educativas de pais de crianças diagnosticadas com o transtorno traria maiores contribuições para que elas tivessem melhores resultados em suas tarefas escolares, assim como lacunas acerca da descrição operacional de quais ações das crianças seriam adequadas ou não para a efetivação dessa atividade.

É de extrema importância então, que ocorra a identificação de comportamentos que descrevem a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* de crianças com TDAH, bem como, a identificação do conjunto de comportamentos dos pais, dentre aquelas dispostas por Del Prette e Del Prette (2008) que são pertinentes para o aprendizado desse conjunto de comportamentos, para que se otimize além do processo de aprendizagem, o relacionamento entre as crianças e seus pais. Dessa forma esse estudo abordará os seguintes temas: (1) relação pais e filhos; (2) habilidades sociais educativas; (3) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e (4) tarefa escolar e TDAH.

---

<sup>1</sup> Efetivo nesse contexto é aquilo que faz com que a criança tenha o desempenho que é desejado

## INTRODUÇÃO

A qualidade das interações entre pais e filhos tem evidenciado o comportamento dos pais como uma variável para o aprendizado de comportamentos adequados ou inadequados pelo filho (Marturano, 1999; Hubner & Marinotti, 2000; Soares, Souza & Marinho, 2004). O uso no cotidiano familiar de técnicas e estratégias utilizadas pelos pais para ensinar qualquer conjunto de comportamentos ao filho tem sido denominado de práticas educativas parentais. Gomide (2003) se refere mais enfaticamente a esse termo para definir aqueles comportamentos dos pais que visam ensinar princípios morais aos filhos, bem como reduzir a probabilidade de ocorrência de comportamentos socialmente inadequados. Porém, da mesma forma que visa tais objetivos, as práticas educativas parentais podem também ser identificadas naquelas estratégias adotadas por pais que ao invés de ensinarem comportamentos socialmente adequados podem criar condições para o aprendizado de inadequados (Gomide, 2003; Bolsoni-Silva, Silveira & Marturano, 2008).

Bolsoni-Silva e Maturano (2002) destacam que a forma com que os pais se comportam na interação com seus filhos é crucial tanto para o aprendizado de comportamentos socialmente adequados como para a promoção de comportamentos inadequados. As autoras concluem que os pais, quando adotam disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança, criam contingências específicas que aumentam a probabilidade de emissão de comportamentos considerados socialmente “inadequados”.

Assim, a proposta de ensinar pais a interagirem de forma mais competente com o filho tem sido foco de diferentes propostas e contribui para a superação das dificuldades dos filhos e dos problemas de interação entre ambos. Um caminho que tem sido adotado para atingir esse objetivo é o estudo do comportamento socialmente habilidoso do educador<sup>2</sup> para melhoria das relações interpessoais da criança. Nesse sentido, Bolsoni-Silva, Del Prette e Oshi (2003) definem o conjunto de habilidades sociais dos pais, aplicáveis à prática educativa com filhos, como Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) aprimorado por Bolsoni-Silva e Loureiro (2010) com base o relato espontâneo de mais de 200 mães que foram entrevistadas a partir do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). As autoras apresentam as seguintes habilidades: comunicação (conversar, perguntar), expressão de sentimentos e enfrentamento (expressar sentimentos positivos, negativos, opiniões,

---

<sup>2</sup> Educador é entendido como pais, cuidadores e professores.

demonstrar carinho e brincar) e estabelecimento de limites (identificar e consequenciar comportamentos socialmente habilidosos e não habilidosos, estabelecer regras, ter consistência, concordar com cônjuge, cumprir promessas, identificar erros e pedir desculpas).

Os pesquisadores que adotam essa postura defendem que as habilidades sociais educativas dos pais são condições importantes para um desenvolvimento adequado do repertório social dos filhos. Além disso, esse entendimento de habilidades sociais educativas bem como o entendimento de práticas educativas definida por Gomide (2003) aceitam a classificação de “repertório bom” e “repertório pobre” de comportamento, além de considerar a punição como parte do contexto educacional.

Em contrapartida, existe outra definição do termo, difundida por Del Prette e Del Prette (2008). Para esses autores, as habilidades sociais educativas só podem ser conceituadas de maneira funcional, ou seja, é preciso analisar o efeito de determinado comportamento para nomeá-lo de educativo, assim, apenas poderá ser educativo se esse promover o comportamento esperado no contexto de ensino/aprendizagem e, além disso, ele precisa aumentar a probabilidade do comportamento esperado ocorrer, assim, as categorias propostas por esses autores são passíveis de observação direta e de testagem empírica.

Foi a partir da revisão de diferentes estudos (Molina, 2003; Vila, 2005; Freitas, 2005; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante e Del Prette, 2006) que tiveram como foco o ensino de habilidades sociais tanto para mães como para professores com vistas a um melhor desempenho deles na interação com as crianças durante o ensino de qualquer comportamento que Del Prette e Del Prette (2008) compilaram um conjunto de comportamentos, denominados habilidades sociais educativas. Essas habilidades descrevem ações que tenham o objetivo de favorecer a aprendizagem da criança tanto em situação formal (escola) quanto informal (casa) de ensino e conferem, em relação a qualquer comportamento a ser modelado, melhores resultados educativos, tanto no planejamento como na condução das ações adotadas.

As habilidades sociais educativas estão dispostas em quatro classes e descritas em 32 comportamentos (Anexo A). A primeira classe proposta por Del Prette e Del Prette (2008), denominada *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, é composta de quatro comportamentos e tem o objetivo de ensinar pais e professores a organizarem o ambiente físico de forma a aumentar a probabilidade de ocorrência do comportamento que se espera da criança. A segunda classe de habilidades sociais educativas se apresenta descrita em onze comportamentos, foi nomeada de *Transmitir conteúdos que*

*ênfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo* e se refere às ações do educador (pais ou professores) que, mediadas por recursos pertinentes (visuais ou auditivos), favorecem a apresentação daquilo que se pretende ensinar à criança. A classe definida como *Estabelecer limites e disciplina* compõe o terceiro conjunto de ações de pais e professores e está disposta em seis descrições operacionais de ações desses educadores para ensinar regras, normas e valores pertinentes ao comportamento que se pretende que a criança aprenda. A última classe de habilidades sociais educativas proposta por Del Prette e Del Prette (2008) foi definida de *Monitorar positivamente*, propõe onze ações ao educador com vistas a administrar contingências reforçadoras referentes ao comportamento da criança.

A necessidade de educadores serem hábeis na tarefa de modelarem e/ou aprimorarem comportamentos das crianças, preparando-as para responder as demandas presentes no seu cotidiano, pode ser uma facilitadora para o processo de inclusão escolar de crianças em geral. Especificamente para aquelas com necessidades educacionais especiais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) considera que o aluno estará incluso quando, independente de suas dificuldades, consegue responder de forma efetiva as demandas do ambiente. Assim, é preciso oferecer condições que minimizem as barreiras para a plena participação dos alunos. Essa política sugere que, a partir da acessibilidade e de recursos pedagógicos, é possível complementar e/ou suplementar a formação dos alunos visando à autonomia e independência deles na escola e fora dela. Com relação à legislação que dispõe as condições para a inclusão escolar, Silva (2009) considera que a sua proposição se caracteriza como um processo que deve respeitar e oferecer respostas às singularidades e necessidades de cada aluno.

Dentro dessa perspectiva, na última década, diversos estudos, que serão discutidos a seguir, têm sido desenvolvidos com o objetivo de avaliar o efeito do treino de habilidades sociais educativas a educadores de crianças com necessidades educacionais especiais. Com a finalidade de validar social e experimentalmente o conjunto de habilidades sociais educativas, dois estudos foram desenvolvidos recentemente: o de Souza (2009) com mães de crianças deficientes visuais, e o de Grassi (2009) com professores dessas crianças. Os resultados de ambas as pesquisas indicaram que todos os comportamentos que descrevem as quatro classes de habilidades sociais educativas são considerados relevantes tanto para as mães como para os professores.

A pesquisa de Souza (2009) foi realizada com três mães de crianças com deficiência visual e o treino individual foi dividido em duas sessões: treino instrucional, que

consistiu em informar as participantes sobre o objetivo do treino e apresentar as quatro classes de habilidades sociais educativas enfatizando a importância delas na interação com os filhos e o treino prático, que treinou os comportamentos das classes de habilidades sociais educativas que eram sorteadas pela mãe. As sessões tiveram duração de 30 a 40 minutos cada. Durante as situações de avaliação de simulação e de interação com o filho, nas quais as mães deveriam executar com as crianças tarefas cotidianas como “arrumar o quarto” e “preparar um lanche”, a pesquisadora constatou que as classes *estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* e *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo* são as que as mães aprenderam de forma mais eficaz e as utilizam com maior frequência nas interações com seu filho deficiente visual.

O treino de Grassi (2009) foi realizado com três professoras e dividido em três sessões com duração de 60 minutos cada. As sessões ocorreram individualmente e foram separadas em três etapas, a saber, Etapa Instrucional 1: com objetivo de instruir as professoras sobre a importância das classes das habilidades sociais educativas para o aprendizado de conteúdos acadêmicos; Etapa Instrucional 2: objetivou ensinar as professoras a avaliar as consequências de suas interações com o aluno para o aprendizado de conteúdos acadêmicos e comparar com os resultados que poderiam ser alcançados com interações socialmente habilidosas e educativas; Etapa 3: treino com ensaio comportamental, ao qual foram treinados os 32 comportamentos descritos nas quatro classes de habilidades sociais educativas e ocorreu individualmente. Os resultados apontaram que as três professoras que participaram da intervenção, de modo geral, já recorriam a comportamentos descritos nas diferentes categorias de habilidades sociais educativas e que o treino permitiu um aumento significativo na frequência média de respostas nas diferentes fases do procedimento (linha de base, pós-treino e generalização) da classe *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo*. As classes *monitorar positivamente*, *estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* e *estabelecer limites e disciplinas* se mantiveram com taxas médias iguais.

É importante ressaltar que esses estudos trabalharam com delineamento intra-sujeito, aquele que o indivíduo é seu próprio controle e que por isso permitiu a análise de mudanças comportamentais ao longo do tempo, enfatizando dessa forma o efeito da intervenção sob o comportamento do indivíduo e não sob o comportamento do grupo.

Outro estudo importante dentro do âmbito da educação inclusiva é o de Freitas (2005), que utilizou um delineamento quase experimental e avaliou o desempenho em

habilidades sociais educativas de 47 mães de crianças, tanto deficientes visuais como de crianças videntes, divididas em grupo controle e grupo experimental. A pesquisa foi dividida nas seguintes fases: (1) Sensibilização: teve como objetivo aproximar mães e pesquisadora, esclarecimento de dúvidas e mitos em relação à deficiência visual; (2) Habilidades sociais cotidianas: envolveu melhorar o repertório de habilidades sociais das mães e a compreensão do impacto das habilidades na relação com a criança e sob o papel de educadora; (3) Habilidades Sociais Educativas: ensino das habilidades sociais educativas para permitir melhores oportunidades de aprendizagem com o filho. A pesquisadora realizou avaliação pré e pós-treino do desempenho das mães e do conjunto de habilidades sociais da criança em relação a problemas de comportamento internalizante e externalizante utilizando instrumentos de auto relato. Os resultados apontaram que além das mudanças positivas no desempenho das mães, houve diminuição na frequência de emissão de comportamentos inadequados tanto externalizante como internalizante das crianças.

É possível citar também a pesquisa de Barros (2008), que teve como objetivo aplicar um treinamento de habilidades sociais para pais e analisar os efeitos desse treinamento sobre as queixas escolares de seus filhos. Os participantes da pesquisa foram divididos em grupo controle e experimental, sendo no total 15 cuidadores de crianças com queixas escolares. A pesquisa foi dividida em 4 etapas: Etapa 1: avaliação inicial com os pais e com as crianças a partir dos instrumentos de auto relato: *Check list* para os pais e o Teste de desempenho escolar para as crianças TDE (Stein, 1994); Etapa 2: intervenção composta por 13 sessões referentes a habilidades sociais com duração de 120 minutos cada uma. Durante essa etapa, os comportamentos dos pais foram avaliados, analisados e classificados de acordo com filmagens domiciliares produzidas durante a tarefa escolar feita em casa com as crianças, filmagens de uma situação estruturada de jogo com os filhos e filmagens de cada encontro. Já o comportamento das crianças foi classificado de acordo com carimbos dados pela pesquisadora aos pais para colocar nos cadernos delas como indicativo de rendimento escolar; Etapa 3: avaliação final que consistiu em aplicar novamente os instrumentos da Fase 1; Etapa 4: avaliação final (*follow up*) - reaplicação dos instrumentos das Fases 1 e 3 após seis meses do término do treinamento. A partir do autorrelato dos participantes da pesquisa, o programa de intervenção em habilidades sociais educativas teve os seguintes efeitos: ampliar o repertório de habilidades sociais dos pais; melhorar a frequência, funcionalidade e fluência das habilidades sociais disponíveis além de facilitar a manutenção das aquisições obtidas no programa e sua generalização para diferentes ambientes e interlocutores. Em relação às queixas escolares das

crianças do grupo experimental, a partir da reaplicação do TDE (Stein, 1994) foi possível afirmar melhoras significativas no rendimento escolar.

Embora esses dois últimos estudos contribuam de forma positiva para a área da educação inclusiva e de habilidades sociais educativas, é preciso fazer uma ressalva sobre o tipo de delineamento utilizado. Os dois estudos utilizam delineamento de grupo aos quais suas análises se baseiam em auto relato e médias obtidas no grupo de maneira geral, e isso inviabiliza a análise de possíveis mudanças no comportamento do indivíduo ao longo da intervenção, ou seja, o grupo como um todo pode apresentar mudanças, contudo isso não significa que o comportamento do indivíduo mudou também.

Ainda com o objetivo de ensinar pais a serem mais habilidosos nas interações com os filhos com necessidades educacionais especiais e assim contribuir para sua inclusão no ensino escolar, Rocha (2009) propôs um treinamento de habilidades sociais e habilidades sociais educativas para 16 mães de crianças com TDAH, que foram divididas em grupo controle e experimental. Os resultados indicaram mudanças positivas no desempenho das mães do grupo que passou pela intervenção nas diferentes classes de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, além de também apontar mudanças positivas nas habilidades sociais de cooperação, civilidade e autocontrole das crianças com TDAH. Apesar de essa pesquisa ter utilizado o delineamento de grupo, que inviabiliza observar mudanças no comportamento do indivíduo ao longo da intervenção, ela evidenciou diversas demandas sociais e científicas que justificam novos estudos com essa população para a identificação e refinamento dos comportamentos, dentre aqueles descritos por Del Prette e Del Prette (2008) nas diferentes classes de habilidades sociais educativas, com vistas ao aprimoramento do papel de educador de mães de crianças com TDAH em contextos mais específicos.

De acordo com o DSM-IV TR (2000), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade faz parte da classe dos transtornos que geralmente são diagnosticados na infância ou adolescência. Sua descrição se refere a um padrão persistente de falta de atenção e/ou hiperatividade e impulsividade e é descrito em três tipos distintos, a saber: *(1) com predomínio de sintoma de desatenção, (2) com predomínio de sintoma de hiperatividade e (3) tipo combinado*, sendo que para seu diagnóstico, os sintomas devem ocorrer em frequência maior do que a considerada normal para crianças e adultos de faixa etária correspondente em pelo menos dois contextos diferentes pelo período mínimo de seis meses e precisam estar presentes antes dos sete anos de idade. O número de sintomas apresentados deve ser de no

mínimo seis dentre nove sintomas de hiperatividade/impulsividade e/ou no mínimo seis dentre nove sintomas de desatenção.

Os estudiosos da área entendem que o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, e defendem a visão multifatorial em relação às suas causas. Assim, Knapp, Rohde, Lyszkowski e Johannpeter (2002) o descrevem como um problema de funcionamento de uma área do cérebro, localizada nos gânglios frontais que comandam o comportamento inibitório (freio), a capacidade de executar e planejar tarefas, a memória seletiva, entre outras funções, determinando que o indivíduo apresente sintomas de desatenção, agitação (hiperatividade) e impulsividade. Além disso, Círio (2008) enfatiza a questão neurofisiológica como desencadeadora dos comportamentos característicos do transtorno:

Sabe-se que seus portadores produzem menos dopamina, um neurotransmissor responsável pelo controle motor e pelo poder de concentração que atua com maior intensidade na região orbital frontal do cérebro. Isso explica porque os hiperativos não se concentram e esquecem facilmente o que lhes é pedido. (p.22)

Barkley (2002) afirma que as causas do TDAH podem estar relacionadas a aspectos orgânicos, emocionais, sociais e genéticos, sendo difícil delimitar uma causa pontual. Assim, Goldstein e Goldstein (1992) consideram que não é possível se basear em um único instrumento para o diagnóstico do transtorno; portanto, a avaliação deve ocorrer a partir de coleta obtida com informantes diversos, como pais e professores, além da possibilidade de utilização de entrevistas, questionários e testes. Não existe nenhum teste laboratorial estabelecido como critério na avaliação clínica e não existe característica física ou cultural associado a ele (DSM-IV, 2000).

A literatura médica sobre TDAH ressalta ainda que o transtorno pode ser diagnosticado em qualquer fase da vida, isto é, na infância, na adolescência ou na idade adulta. Nos adultos, pode ser visto como uma “*doença camuflada*”, ou seja, sua manifestação é descrita pelas dificuldades em estabelecer e/ou manter relacionamento afetivo e interpessoal, em organizar seus pertences, em manter estabilidade de humor e também pelo abuso de substâncias como álcool e drogas (Lopes, Nascimento & Bandeira, 2005; Barkley, 2002). Contudo, é na faixa de seis a dez anos de idade que o padrão comportamental de uma pessoa com TDAH passa a ser alvo de investigação para diagnóstico, pois as demandas na escola

(como, por exemplo, ficar quieto e sentado a maior parte do tempo) e as dificuldades da criança em atendê-las indicam que pode existir algum problema.

É, então, no contexto escolar que a criança com TDAH apresenta dificuldade para se concentrar e para desenvolver uma atividade de cada vez, além de se movimentar e conversar constantemente, comportamentos esses que, emitidos em conjunto e com regularidade ao longo do ano escolar, aumenta a probabilidade da criança ser reprovada, expulsa ou suspensa (Silva, 2009; Rohde & Mattos, 2003; Cirio, 2008).

Araújo e Silva (2003) apontam que frequentemente as crianças não conseguem realizar vários projetos que idealizam, além de apresentarem dificuldades para respeitar os limites impostos por regras e disciplina, o que muitas vezes dificulta a permanência na escola. Ainda como comportamentos característicos de crianças com diagnóstico de TDAH, Rohde e Mattos (2003) complementam a descrição apontando que, comparativamente a outras crianças, elas frequentemente se envolvem, na escola, em atividades improdutivas tanto durante a aula como nos horários de brincadeira e recreio.

A criança, nesse contexto, frequentemente é rotulada como "avoada", "vivendo no mundo da lua", "estabanada", "problemática", "desmotivada", "malcriada", "indisciplinada", "irresponsável" ou, até mesmo, "pouco inteligente", o que pode acarretar além dos prejuízos nas atividades acadêmicas, efeitos negativos na auto estima (Araujo & Silva, 2003; Naparstek, 2006; Cirio, 2008; Cavalcanti & Lima, 2009). Além da estigmatização, Perez (2008) aponta que lidar com este tipo de transtorno na escola é um desafio, pois geralmente a instituição escolar tem uma organização hierárquica com horários fixos, lugares determinados e expectativas padronizadas de comportamento do aluno. Assim, as crianças com e sem necessidades educacionais especiais precisam responder a diversas demandas específicas e padronizadas tais como o ambiente de aprendizagem, a integração professor-aluno e a interação entre pares (Mantoan, 2003). Com isso, é requerido de toda criança que ingressa no ensino regular um conjunto de ações descritas como de resolução de problemas, de empatia, de autocontrole e pró-sociais, que as capacitam a interagir de forma efetiva nas relações estabelecidas e serem aceitas nesse novo contexto (Del Prette & Del Prette, 2009). Sendo assim, as crianças com TDAH frequentemente não conseguem fazer tudo o que requerido nesse contexto, o que aumenta a probabilidade delas serem excluídas.

Além das dificuldades descritas até aqui, as crianças com diagnóstico de TDAH têm alta probabilidade de não conseguirem responder a demanda disposta por outra atividade característica do contexto escolar: a "tarefa escolar". No Brasil, essa atividade é

contemplada em toda vida acadêmica e requer um conjunto específico de ações do aluno para sua realização, com vistas ao bom desempenho. Nesse sentido, cabe discorrer quais as principais características da tarefa escolar e as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças com TDAH para sua realização.

A definição usualmente adotada para tarefa escolar é a proposta por Cooper (1989), que a descreve como “atividade designada pelos professores para que os estudantes realizem durante o período fora da escola” (p.86). Ele destaca que um dos principais objetivos da atividade é ensinar aos alunos que o aprendizado pode ser feito em qualquer lugar e não apenas na escola e pontua a importância de duas variáveis que afetam sua realização: a) tempo gasto e b) nível de dificuldade. De acordo com Jenson, Sheridan, Olympia e Andrews (1994) esta definição de tarefa escolar expressa a importância do caráter de generalização das habilidades acadêmicas como um dos objetivos da atividade sendo uma das práticas mais importantes para o sucesso acadêmico.

De acordo com Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green (2004), tarefa escolar é uma ferramenta importante para: (a) informar os cuidadores sobre o que a criança está aprendendo, (b) motivar crianças e pais falarem sobre o que acontece na escola (c) motivar professores a ouvirem a opinião dos pais sobre o aprendizado das crianças. Sheridan (2009) ressalta que esta ferramenta pode modelar repertório e facilitar a manipulação de contextos adequados para emissão de comportamentos efetivos de estudo, pode ajudar a criança a planejar, a ser pró-ativa, a desenvolver controle sobre o tempo, e aprender estratégias que aumentam a probabilidade de repertórios comportamentais de autocontrole e disciplina. Além disso, outro objetivo bastante focado para a utilização da tarefa escolar se refere à possibilidade de modelagem de repertórios de responsabilidade da criança, pois levar atividades escolares para serem realizadas em casa estende características do ambiente acadêmico para o familiar, aumentando a probabilidade de ocorrência do comportamento de estudar (Axelrod, Zhe, Haugen & Klein, 2009; Willianson, 1995; Sheridan, 2009).

Embora a literatura na área ratifique a importância da tarefa escolar no cotidiano de crianças que integram o ensino regular, Sheridan (2009) pondera que a criança com TDAH é desafiada em relação ao conjunto de ações consideradas pré-requisitos para o alcance de desempenho satisfatório nessa atividade. Crianças com esse transtorno carecem de respostas que favoreçam o autocontrole e a expressividade emocional de forma socialmente habilidosa, interferindo assim de maneira desfavorável nas interações que irá manter com o professor, uma vez que não responderá positivamente as exigências implícitas em uma tarefa

escolar. As consequências estão sempre diretamente relacionadas a avaliações de baixo rendimento e elevada possibilidade de abandono escolar que, em longo prazo, pode comprometer o ingresso no mercado de trabalho.

Com relação à realização de tarefas, a literatura especializada em crianças com TDAH descreve duas classes de comportamentos que estão diretamente relacionadas com essa atividade e que são denominadas de *ações voltadas para a tarefa (on-task behavior)* e *ações fora da tarefa (off-task behavior)*.

O termo *ações voltadas para a tarefa* é utilizado por vários pesquisadores que descrevem comportamentos das crianças, como completar a atividade com os olhos e cabeça orientados para o material, escrever/ler silenciosamente ou em voz alta, procurar palavras no dicionário, procurar informação no computador, tirar dúvidas sobre a atividade em questão, tempo que permanece atenta ao material e a tarefa, execução de resposta motora apropriada, pedir ajuda para completar a atividade, soletrar letras em voz alta. Já o termo *ações fora da tarefa* é descrito como comportamentos da criança de manipular objetos não relacionados à atividade proposta, não olhar diretamente para a tarefa e sair da cadeira sem permissão por mais de cinco minutos (Axelrod, Zhe, Haugen e Klein, 2009; McNeil, Eyberg, Eisenstadt & Funderburk; 1991; Mc Dowell & Keenan, 2001; Miller & Kelley, 1994). Os pesquisadores da área utilizam com frequência os termos: criança ativa, criança passiva e resposta motora apropriada quando se referem a esses conjuntos de comportamentos. Nota-se que não existe uma padronização dos termos e que por isso são subjetivos, e não há descrição de quais comportamentos são mais efetivos no contexto de tarefa escolar.

A preocupação com a dificuldade para realização de tarefas escolares por crianças com TDAH também tem sido tratada na literatura que orienta pais de criança com esse diagnóstico. Essa literatura aponta diversas ações que podem ser também investigadas como respostas descritas dentro das categorias de habilidades sociais educativas. Da literatura internacional, pode-se destacar Goldstein e Goldstein (1992), por exemplo, que discorrem que os pais podem dividir a tarefa escolar em atividades que podem ser completadas individualmente e outras que podem ser executadas com auxílio do educador para melhor manejo do tempo. Nessa mesma direção, Du Paul e Stoner (2007) ressaltam a importância de estabelecer um ritual para realização da atividade, com horário fixo e lugar específico. Barkley (2002), por sua vez, discorre sobre a importância da utilização de recursos lúdico-educativos durante a realização da tarefa escolar para que o comportamento de pensar e de resolver problemas da criança se torne mais próximo de sua realidade e, conseqüentemente,

facilite o aprendizado. Sobre os estudiosos brasileiros que tratam do tema pode-se citar Cypel (2007), que enfatiza ser imprescindível que educadores organizem o local de forma a afastar qualquer estímulo que possa concorrer com a tarefa. Mattos (2006) que destaca que educadores devem sinalizar para a criança as mudanças que ocorrem sistematicamente ao longo de um período de realização de atividades, destacando sempre quais os pontos importantes de cada uma.

Considerando o estabelecimento de limites e disciplina como um conjunto de respostas que favorecem o desempenho acadêmico de crianças, a proposta de Sena e Neto (2007), de repetir várias vezes para as crianças, as regras de forma clara, objetiva e sem tom de cobrança, deve também ser considerada como uma variável a ser testada como um comportamento relevante que pais de crianças com TDAH precisariam emitir. Ainda tendo como foco o desempenho acadêmico de crianças, Cirio (2008) pondera que existe um conjunto de ações que deve ser adotado por educadores, com vistas a um melhor desempenho, a saber: ouvir e olhar para o educando, elogiar, incentivar e ser empático. A partir dessa literatura voltada para pais, surge a necessidade de investigar o comportamento de pais das crianças com TDAH como variável independente que possa controlar de maneira favorável comportamentos da classe *ações voltadas para tarefa* do filho com esse diagnóstico.

Assim, questionam-se quais comportamentos do conjunto de habilidades sociais educativas, de pais é relevante para que crianças com TDAH aprendam e/ou aprimorem comportamentos voltados para a tarefa e tenham melhor desempenho acadêmico contribuindo para o encaminhamento de futuras medidas preventivas contra o fracasso escolar de crianças com esse diagnóstico.

## OBJETIVOS

### GERAL:

Identificar habilidades sociais educativas de pais de crianças com TDAH que favoreçam a ocorrência de comportamentos compatíveis com a realização de tarefa escolar por essas crianças.

### ESPECÍFICOS:

Registrar comportamentos dos pais de crianças TDAH durante interação com a criança que descrevam habilidades sociais educativas;

Registrar, durante realização de tarefa escolar, comportamentos que descrevem a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* de crianças com TDAH;

Comparar os comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa* e a acurácia de realização das tarefas escolares de crianças com TDAH avaliadas com desempenho acadêmico satisfatório e insatisfatório;

Comparar o repertório de habilidades sociais educativas (HSE) de pais de crianças com TDAH com desempenho escolar satisfatório e desempenho escolar insatisfatório;

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Essa pesquisa foi realizada com quatro crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e seus pais, sendo duas delas identificadas com desempenho escolar satisfatório (DES) e duas com desempenho escolar insatisfatório (DEI). O critério para seleção das crianças foi ter idade entre dez e treze anos, cursar entre quinta e oitava série do ensino regular, ter avaliação médica para TDAH sem comorbidades, fazer uso de metilfenidato (Ritalina® ou Concerta®) e que seus pais fossem alfabetizados para auxiliar na realização das atividades propostas na coleta de dados. Os participantes foram selecionados a partir de dois grupos diferentes, a saber: crianças TDAH/DES e crianças TDAH/DEI. As crianças TDAH/DES foram selecionadas dentre aquelas que aguardam em fila de espera para serem atendidas por projeto de extensão na Universidade Estadual de Londrina<sup>3</sup>, elas foram encaminhadas pela escola em que estudam para o serviço de psicologia da universidade. Com relação às crianças do grupo TDAH/DEI, essas foram escolhidas por meio de solicitação da pesquisadora à coordenação de uma escola, que indicou duas crianças que cursam a partir da quinta série, com diagnóstico e com queixas escolares do ano vigente. Todos os participantes estão matriculados no ensino regular de escolas públicas da cidade de Londrina.

Para esse estudo, foram caracterizadas como crianças com desempenho escolar satisfatório (DES) aquelas que não apresentam queixas de problemas de comportamento em sala de aula, ou seja, conseguem se concentrar nas atividades programadas, realizar as atividades exigidas pelos professores, não atrapalham os colegas durante horário de aula, tiram notas acima da média em todas as disciplinas e não possuem histórico de reprovação nos anos escolares. Já as crianças com desempenho escolar insatisfatório (DEI) são aquelas que apresentam queixas formuladas pela professora em relação a problemas de disciplina como, por exemplo, não ficar sentada e/ou quieta na carteira, prejudicar a atenção dos colegas com brincadeiras, apresentar dificuldades para se concentrar nas atividades em sala, apresentar notas abaixo da média, dificuldade em realizar as tarefas escolares em casa e histórico de reprovação ao longo dos anos acadêmicos.

---

<sup>3</sup> Projeto nº 01484– Assistência neuropsicológica para crianças com transtornos de aprendizagem .

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

A caracterização dos participantes foi feita a partir de uma entrevista com os pais das crianças. Assim, essas informações foram tabuladas (Apêndice A) e separadas nos seguintes temas: histórico escolar, diagnóstico, tratamento psicológico, tarefas escolares, dificuldades no contexto de tarefa escolar.

## INSTRUMENTOS:

Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos elaborados especificamente para essa pesquisa, que tiveram o objetivo de: 1) conhecer as crianças e seus pais; 2) registrar a frequência das habilidades sociais educativas dos adultos; 3) registrar a frequência dos comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa*; 4) avaliar o número de acertos que cada criança alcançou ao executar a atividade. Os instrumentos utilizados foram:

1) *Entrevista (Apêndice B)*: A entrevista foi confeccionada para caracterização dos participantes da pesquisa, bem como para coletar dados da rotina de tarefa escolar feita em casa e sobre como os adultos se relacionam com as crianças nesse contexto.

2) *Protocolo de registro do comportamento das crianças (Apêndice C)*: Os comportamentos que compõem a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* foram dispostos em um protocolo confeccionado a partir da descrição da literatura (Miller & Kelley, 1994; Axelrod, Zhe, Haugen & Klein, 2009; Mc Dowell & Keenan, 2001) e corroborados com os comportamentos das crianças que aparecem nas filmagens de Rocha (2009).

Os comportamentos que descrevem essa classe comportamental da criança com TDAH foram validados pelos pais participantes da pesquisa. Os protocolos tiveram escala de valoração entre 1 (não importante) a 5 (muito importante) e as respostas dos pais foram avaliadas pela pesquisadora com critério de 2,5 para que fossem mantidas no protocolo. Esse procedimento resultou em um protocolo final para registro do comportamento da criança em situação estruturada. Esses critérios para inclusão ou exclusão de respostas são os mesmos sugeridos por Kohr, Parrish, Neef, Driessen e Hallinan (1988) que propuseram que respostas cuja pontuação média fosse inferior a 2,5 sejam excluídas e respostas adicionais sugeridas por dois ou mais participantes sejam incluídas no instrumento.

Os comportamentos que foram excluídos do primeiro protocolo foram: fazer pedidos (dois participantes não consideraram importante), discordar (dois participantes não

consideram importante), rir/comemorar/sorrir/cantar (dois participantes não consideram importante), concordar (um participante não considera importante), solicitar auxílio (um participante não considera importante). Nenhum comportamento foi acrescentado ao protocolo.

Dessa forma, o protocolo final contém a descrição de oito comportamentos que definem, para os objetivos dessa pesquisa, a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* e possui espaço para registro da frequência desses comportamentos. O registro da frequência foi realizado pelo critério de intervalo de tempo com períodos de 20 segundos de observação, sendo realizadas 30 observações em uma sessão de 10 minutos, conforme orientações de Fagundes (1982) e a porcentagem de 85% no cálculo de fidedignidade foi o mínimo aceito para a concordância entre os observadores.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a descrição operacional dos comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa* que foram alvos de análise durante a interação das crianças com os pais.

**Tabela 1** – Descrição operacional dos comportamentos da classe comportamental *ações voltadas para a tarefa*:

Comportamentos da classe <i>ações voltadas para a tarefa</i> (on-task behavior)	Descrição
Olhar para a atividade	Cabeça da criança orientada em direção a atividade.
Executar atividade	Criança com material na mão executando movimentos necessários para a realização da atividade sobre a folha.
Conversar sobre a atividade	Verbalizações do tipo “ <i>vou começar pela continha de dividir e depois ir para a continha de mais.</i> ”
Fazer perguntas	Verbalizações do tipo: “ <i>você acha que estou indo bem na tarefa de matemática?</i> ” ou ainda: <i>o que quer dizer essa palavra? Não entendi o que está escrito.</i>
Responder perguntas	Verbalizações dirigidas á mãe sobre a tarefa: “ <i>não, eu quero parar depois que terminar esse exercício</i> ”. Ou “ <i>quero começar pela tarefa de história.</i> ”
Manusear o material	Criança executando movimentos com o material separado para a atividade, como por exemplo, trocar o lápis pela borracha para apagar a atividade, procurar um lápis ou folhear um livro ou caderno.
Obedecer / Atender solicitação	Verbalizações/ações do filho dirigidas à mãe que dizem respeito à coerência de ação dos dois (filho e mãe), por exemplo, após solicitação da mãe a criança começa a ler a atividade programada.
Permanecer sentado	Criança senta para executar a atividade e permanece nessa posição.

3) *Protocolo de registro das habilidades sociais educativas (Apêndice D):*

O protocolo foi confeccionado a partir da literatura dirigida para educadores de crianças com TDAH (Goldstein & Goldstein, 1992; Du Paul, 2001; Barkley, 2002; Cypel, 2007; Mattos, 2006; Sena & Neto, 2007; Círio, 2008) que apontam habilidades sociais educativas que são relevantes para que eles ajudem as crianças com TDAH na realização das tarefas escolares. Ele foi utilizado para registro das habilidades dos pais durante as sessões em que eles auxiliaram as crianças na execução da tarefa de matemática. O protocolo é dividido em colunas, a primeira delas é a lista das quatro classes de habilidades sociais educativas. Na primeira classe: *estabelecer contextos potencialmente educativos*, estão os comportamentos de arranjar ambiente físico e organizar materiais. Na segunda classe, denominada *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo*, estão os comportamentos de estabelecer relações entre antecedente, comportamento e consequência, de apresentar informação, apresentar instrução, fazer perguntas de sondagem e desafio e explorar recurso lúdico-educativo.

Em relação à classe de *estabelecer limites e disciplina* os comportamentos que compõem o protocolo são: chamar atenção para normas pré – estabelecidas e negociar regras. Na última classe, denominada de *monitorar positivamente*, encontra-se os comportamentos de elogiar, incentivar, demonstrar empatia e estabelecer sequência de atividade. Segue abaixo a Tabela 2, que contém a descrição operacional de todos os comportamentos das classes de habilidades sociais educativas que compõe o protocolo de registro de comportamento dos pais.

**Tabela 2** – Descrição operacional resumida dos comportamentos de habilidades sociais educativas:

Classes de Habilidades Sociais Educativas	Comportamentos	Descrição
1-Estabelecer contexto potencialmente educativo	1-Arranjar ambiente físico	Alterar a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou levar os educandos para outro ambiente
	1-Organizar material	Introduzir, na interação com os educandos, materiais diversos, tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico.
2-Transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo	2-Estabelecer relações entre antecedente, comportamento e consequência	Explicitar relações ocorridas ou possíveis entre comportamentos específicos
	2-Apresentar informação	Expor conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo educando ou sobre funcionamento de objeto ou brinquedo
	2-Apresentar instrução	Indicar o comportamento a ser emitido ou apresentar os passos a serem seguidos na emissão do comportamento.
	2-Fazer perguntas de sondagem e desafio	Questionar, avaliar ou desafiar o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal contingente ao assunto exposto.
3-Estabelecer limites e disciplina	2-Explorar recurso lúdico-educativo	Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de histórias, romances, poesia, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos.
	3-Chamar atenção para normas pré – estabelecidas	Indicar que certas ações das crianças não estão sob controle de regras previamente estabelecidas
4-Monitorar positivamente	3-Negociar regras	Estabelecer ocasião para uma discussão sobre regras para as interações.
	4-Elogiar	Expressar aprovação do comportamento
	4-Incentivar	Chamar atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras.
	4-Demonstrar empatia	Demonstrar compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando.
	4-Estabelecer seqüência de atividade	Indicar a ordem de atividades, iniciando por aquelas de menor atratividade ou maior custo a serem seguidas de menor custo e maior atratividade.

4) *Atividades escolares para as crianças (Apêndice E)*: Trata-se de exercícios de matemática que foram preparados para serem realizados pelas crianças, no momento de interação com seus pais, para que ocorresse o registro do comportamento de ambos durante a realização da tarefa. Os exercícios de matemática foram preparados por uma professora de matemática e o conteúdo foi compatível com aquele que as crianças haviam aprendido no bimestre escolar anterior à coleta de dados. Justifica-se a decisão pelo uso de atividades de matemática para estabelecimento de critérios que descreveriam a acurácia da tarefa. A acurácia foi definida nesse estudo pela precisão com que a tarefa foi realizada em termos de acerto, bem como o tempo que as duplas demoraram para finalizar as atividades.

#### LOCAL DE COLETA DE DADOS:

Os dados foram coletados em dois locais diferentes. As sessões de interação das crianças TDAH/DES foram filmadas em uma sala de uma clínica particular de psicologia da cidade de Londrina e as sessões de interação das díades TDAH/DEI foram filmadas em uma sala cedida pela escola pública que indicou as crianças para participar da pesquisa. A diretora da escola assinou uma carta de autorização para que a pesquisa fosse realizada em suas dependências. (Apêndice-F)

#### PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

##### *Etapa 1.*

Para a realização da coleta de dados, diferentes procedimentos foram organizados e passam a ser descritos a seguir:

*Treino dos observadores*: para avaliar os comportamentos-alvo das crianças bem como de seus pais foram selecionados dois estudantes de psicologia para realizarem o registro da frequência dos comportamentos, com vistas à avaliação pretendida nesse estudo. O critério para escolha dos observadores foi disponibilidade de tempo para se engajarem no registro dos comportamentos e não conhecerem os objetivos da pesquisa.

Na sequência, esses observadores foram treinados para desempenhar a tarefa de observação e para tal foram planejadas as seguintes etapas:

*Estudo dos protocolos de registro.* Teve por objetivo apresentar aos observadores os comportamentos descritos no protocolo de registro das habilidades sociais educativas dos pais e no protocolo de registro do comportamento voltado para a tarefa da criança com TDAH. Após a leitura da descrição operacional das classes e de todos os comportamentos que as descrevem, foram esclarecidas todas as dúvidas e, na sequência, foi explicado como seria a forma de registro dos comportamentos-alvo dos pais e das crianças. As dúvidas nessa etapa foram relacionadas ao formato do protocolo de registro do comportamento dos pais, pois esse não continha todas as 32 respostas comportamentais que descrevem as classes de habilidades sociais educativas.

*Treino prático para observação.* Após ter contato com a descrição do protocolo de registro do comportamento das crianças e do protocolo de registro das habilidades sociais educativas, os observadores aprenderam a utilizá-los e registrar os comportamentos das díades e para isso, assistiram seis filmagens de situações de interação social entre pais e crianças análogas àquelas que eles iriam observar para realizar o registro dos comportamentos. As filmagens foram apresentadas três vezes aos observadores, sendo que na primeira apresentação o objetivo foi que eles se familiarizassem com as imagens que descreviam as habilidades sociais educativas dos pais e com os comportamentos que descreviam as *ações voltadas para a tarefa*. Na segunda apresentação dessa filmagem, o objetivo foi que os observadores identificassem nas interações das díades ali apresentadas, comportamentos descritos no protocolo de avaliação do comportamento dos pais. A terceira apresentação da filmagem serviu para que eles identificassem nas interações os comportamentos descritos no protocolo de avaliação do comportamento das crianças. Nessa fase de treino foram esclarecidas todas as dúvidas que os observadores tiveram em relação às descrições do comportamento das crianças e dos pais em situação de interação.

Assim, os observadores assistiram novamente a essas filmagens e foram orientados a preencherem os protocolos. Após correções dos registros e esclarecidas as dúvidas, eles estavam aptos ao registro efetivo dos dados da pesquisa. Nessa etapa, o registro foi refeito duas vezes até atingir 85% de fidedignidade.

## *Etapa 2.*

As sessões foram divididas em dois momentos, no primeiro momento, os pais leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- Apêndice G)

junto com a pesquisadora e em seguida, a pesquisadora realizou a entrevista que caracterizou os participantes. No segundo momento, foram realizadas as sessões de interação entre pais e filhos. As sessões consistiram de uma situação estruturada criada para reproduzir o contexto de interação similar àquele que ocorre no cotidiano dessas crianças com seus pais, no momento da realização de tarefas escolares que trazem para fazer em casa a pedido da escola. Para tal, foi entregue a cada criança, no momento da sessão daquela díade, uma folha com os exercícios de matemática preparados para serem resolvidos naquele momento e o acompanhante da criança foi instruído a ajudá-la na realização das tarefas escolares conforme faria se estivesse o acompanhado na sua casa. A fala que a pesquisadora utilizou para isso foi: “Ajude-o na execução dessa atividade assim como você faz em casa, caso não tenha o costume de ajudá-lo nas tarefas escolares ou não saiba sobre matemática, apenas o ajude da melhor maneira possível”. Após essas orientações, nenhuma instrução adicional foi dada e a sessão de cada díade foi filmada. O tempo de duração da sessão de coleta de dados de cada díade foi o tempo que demoraram em concluir a tarefa. A pesquisadora analisou a acurácia da tarefa de cada atividade feita.

### *Etapa 3.*

*Sonorização das filmagens.* Com o objetivo de facilitar o controle do tempo durante o registro por parte dos observadores, todas as filmagens foram sonorizadas, ou seja, a cada vinte segundos um sinal sonoro (*beep*) foi introduzido na filmagem para indicar a mudança de período de tempo da observação.

### INTEGRIDADE DO PROCEDIMENTO

Com a finalidade de garantir maior controle das variáveis envolvidas, alguns critérios foram adotados antes do procedimento. Com o objetivo de diminuir possíveis reações das crianças ao local da coleta de dados, todas passaram por um período de ambientação com a filmadora e com a própria pesquisadora. Para tal, antes do início da coleta de dados foram realizados 10 minutos de filmagens de atividades preparadas para que a criança execute com a pesquisadora utilizando papel e lápis, que estavam disponíveis. Nesse momento, também foram fornecidos esclarecimentos sobre como seria o procedimento, isto é, que a criança deveria fazer uma tarefa de matemática com o auxílio de seu responsável.

## RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados de tempo de execução e número de acertos (acurácia) das tarefas escolares realizadas pelas crianças com TDAH/DES e TDAH/DEI. Na sequência, serão expostos os registros de frequência dos comportamentos-alvo das crianças e de seus pais, obtidos por meio das filmagens da situação estruturada de interação entre ambos durante a realização de uma tarefa escolar. Como item final dos resultados obtidos por meio da coleta de dados realizada, serão também apresentados trechos de interação entre as crianças e seus pais que permitiram realizar análise funcional dos comportamentos-alvo dos pais como condição prévia para a ocorrência dos comportamentos de *ações voltadas para tarefa*.

**Tabela 3** – Desempenho das crianças nos critérios descritos de acurácia na tarefa escolar realizada.

Acurácia	Crianças TDAH/DES		Crianças TDAH/ DEI	
	C1	C2	C3	C4
Número de Acertos	67%	100%	0	0
Tempo	35 min.	15 min.	10 min.	8 min.

A tabela aponta que, em relação ao número de acertos obtidos após a resolução dos exercícios de matemática, as crianças TDAH/DES tiveram respectivamente os seguintes índices: C1 (2 acertos) e C2 (3 acertos), enquanto que apesar das duas crianças TDAH/ DEI se engajarem e resolverem todos os exercícios propostos, o número de acerto que elas alcançaram foi nulo. Com relação ao tempo que demoraram em realizar a atividade, as duas crianças TDAH/DES se engajaram por mais tempo que as crianças TDAH/DEI. Em relação a esse critério, C1 demorou 35 minutos para considerar sua tarefa concluída e C2 comunicou seu término após 15 minutos do início. As crianças TDAH/DEI comunicaram o fim da atividade depois de 10 minutos para C3 e 8 minutos para C4. Em termos de acurácia da tarefa foi possível concluir que C2 apresentou o melhor rendimento para a realização da tarefa, com 100% de acerto em 15 minutos, seguido por C1 que obteve 67% com o tempo de 35 minutos gastos para sua realização.

Com base nos dados da Tabela 3, foi constatado que crianças com diagnóstico de TDAH e que são avaliadas por pais e professores com desempenho escolar satisfatório (TDAH/DES) se engajaram por mais tempo para realizar suas tarefas escolares e obtiveram mais acertos quando comparadas com as crianças com TDAH e queixa de desempenho escolar insatisfatório (TDAH/DEI)

Ainda com relação ao conjunto de ações que definem nesse estudo a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa*, a Tabela 4 apresenta a frequência dos diferentes comportamentos que a descreve, tanto para as crianças TDAH/DES como para as crianças TDAH/DEI durante a realização das atividades de matemática propostas na situação estruturada de interação com seus pais.

**Tabela 4** – Frequência dos comportamentos de crianças TDAH/DES e TDAH/DEI que descrevem a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa*.

Comportamentos	TDAH/DES		TDAH/DEI	
	C1 (67%/35')*	C2 (100%/15')*	C3 (0/10')*	C4 (0/8')*
Olhar para a atividade	132	47	20	20
Executar a atividade	35	34	13	10
Conversar sobre a atividade	55	9	0	0
Fazer perguntas	8	6	0	0
Responder perguntas	33	11	2	1
Manusear o material	15	3	4	1
Obedecer/atender solicitação	4	8	1	2
Permanecer sentado	104	47	23	20
Total	386	165	63	54

\*valores de acurácia da tarefa

A partir dos dados dessa tabela, foi possível observar que as crianças TDAH/DES emitiram em maior frequência os comportamentos *olhar para a atividade* e *permanecer sentado* quando comparadas às crianças do outro grupo. Na comparação entre TDAH/DES e TDAH/DEI, para as crianças com desempenho escolar satisfatório, o comportamento *olhar para a atividade* foi registrado 132 vezes para C1 e 47 vezes para C2 e para as crianças caracterizadas com desempenho escolar insatisfatório, o mesmo comportamento foi registrado 20 vezes tanto para C3 como para C4. Em relação ao comportamento *permanecer sentado*, as crianças TDAH/DES apresentaram frequência de

104<sup>4</sup> emissões para C1 e 47 para C2. Já para as crianças TDAH/DEI essa mesma ação foi emitida 23 vezes por C3 e 20 vezes por C4. Embora a frequência desses dois comportamentos (*olhar para a atividade e permanecer sentado*) tenha sido maior para as crianças com desempenho escolar satisfatório, em ambos os casos foram os comportamentos emitidos com maior frequência durante o tempo que realizaram a tarefa escolar solicitada.

Os dados tabulados descrevem também que durante a realização das atividades foram observados na interação das crianças TDAH/DES com seus pais os comportamentos de *conversar sobre a atividade* e de *fazer perguntas referentes a ela*, a saber: para C1 o comportamento *conversar sobre a atividade* ocorreu 55 vezes no período de realização da tarefa e o comportamento de *fazer perguntas referentes à atividade* ocorreu 8 vezes. Para a outra criança TDAH/DES (C2) houve registro de 9 emissões para *conversar sobre a atividade* e registro de 6 emissões para *fazer perguntas sobre a atividade*. Em contrapartida, as crianças TDAH/DEI não conversaram sobre a atividade nem fizeram perguntas referentes a ela, sendo nula a frequência desses comportamentos (*conversar sobre a atividade e fazer perguntas sobre a atividade*) para as duas crianças desse grupo.

Comparando a frequência dos demais comportamentos que descrevem a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* foi possível constatar que as crianças identificadas como TDAH/DES emitiram em maior frequência que as crianças TDAH/DEI, todos os outros comportamentos esperados no contexto estruturado. Na observação da frequência do comportamento *executar a atividade*, foi registrado respectivamente para crianças TDAH/DES 35 vezes para C1 e 34 vezes para C2, enquanto para crianças TDAH/DEI esse comportamento ocorreu 13 vezes (C3) e 10 vezes (C4). Houve também diferença de frequência para comportamento de *responder perguntas*, sendo que as crianças TDAH/DES apresentaram 33 (C1) e 11 (C2) vezes esse comportamento, ao passo que as crianças TDAH/DEI emitiram 2 (C3) e 1 (C4) comportamentos desse tipo. Em relação ao comportamento de *manusear material* as crianças TDAH/DES emitiram 15 vezes (C1) e 3 vezes (C2) esse comportamento, enquanto que as crianças TDAH/DEI tiveram a frequência registrada de 4 (C3) e 1 (C4) vezes desse comportamento. Por fim, o comportamento definido como *obedecer/atender solicitação* foi observado nos dois grupos, porém, assim como toda classe comportamental de *ações voltadas para a tarefa*, a frequência mais alta foi registrada no grupo TDAH/DES, a saber: para C1 ocorreu 4 registros desse comportamento, para C2

---

<sup>4</sup> Criança se manteve sentada durante toda a realização da atividade e apenas se levantou nos últimos 20 segundos da filmagem.

foram 8 registros, e para as crianças TDAH/DEI foi registrado apenas 1 emissão para C3 e 2 emissões para C4.

Ainda com base nos dados expostos na Tabela 4, foi possível constatar que os critérios que definem acurácia da tarefa evidenciam que crianças TDAH/DES apresentam melhores resultados na realização da tarefa e, durante a realização da atividade, emitem um conjunto maior de comportamentos que descrevem a classe comportamental *ações voltadas para a tarefa*. O mesmo não é observado no desempenho de crianças TDAH/DEI, pois embora concluam a atividade em menor tempo que as crianças TDAH/DES o índice de acerto foi nulo, além de ser registrado um conjunto menor de ocorrência dos comportamentos-alvo definidos para observação.

Para os objetivos definidos nesse estudo, foi também realizado o registro de frequência dos comportamentos dos pais que descrevem as diferentes classes de habilidades sociais educativas propostas para a análise. Para tanto, a Tabela 5 dispõe a frequência de emissão das diferentes habilidades sociais educativas observadas.

**Tabela 5** – Frequência de habilidades sociais educativas de pais de crianças TDAH/DES e crianças TDAH/DEI.

Classes		Pais de criança TDAH/DES		Pais de criança TDAH/DEI	
		P 1*	P 2*	P 3*	P 4*
	Estabelecer relações entre antecedente comportamento e consequência	0	1	0	0
Transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo	Apresentar informação	5	5	0	1
	Explorar recurso lúdico educativo	0	0	0	0
	Apresentar instrução	36	17	1	4
	Fazer perguntas de sondagem e desafio	0	0	2	0
Total da classe		41	23	3	5
	Elogiar	0	0	0	0
	Incentivar	2	11	0	0
Monitorar positivamente	Demonstrar empatia	0	0	0	0
	Estabelecer sequência de atividade	0	0	0	0
Total da classe		2	11	0	0

\*P significa participante

A tabela expõe os dados de duas das quatro classes de habilidades sociais educativas, a saber: *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo* e *monitorar positivamente*. Das quatro classes propostas para análise, essas duas foram as únicas observadas durante a interação das díades TDAH/DES e TDAH/DEI, enquanto para as outras duas classes, *estabelecer contexto potencialmente educativos* e *estabelecer limites e disciplina*, a frequência foi nula.

Os dados permitiram constatar que em relação ao total geral de comportamentos emitidos em cada classe de habilidades sociais educativas, os pais de crianças TDAH/DES mostraram com maior frequência os comportamentos que descrevem a classe *transmitir conteúdos que enfatizam aspectos para o aprendizado do comportamento*, sendo que o total emitido pelo Participante 1 (P1) foi 41 ocorrências e para o Participante 2 (P2) foi 23 ocorrências. Por outro lado, os pais de crianças TDAH/DEI só tiveram registro de ocorrência de comportamentos para essa classe de habilidades sociais educativas. Para os comportamentos que descrevem as demais classes, e que também foram objetos de análise no estudo, a ocorrência foi nula. O número total de comportamentos emitidos na classe *transmitir conteúdos que enfatizam aspectos para o aprendizado do comportamento* pelos pais TDAH/DEI foi 3 ocorrências para P3 e 5 ocorrências para P4.

Ainda com base nos dados coletados da interação dos pais com as crianças, é possível constatar pelos registros da Tabela 5 que, dentre os comportamentos registrados para a classe *transmitir conteúdos que enfatizam aspectos para o aprendizado do comportamento*, os pais de crianças TDAH/DES emitem com maior frequência os seguintes comportamentos que a descrevem: *apresentar instruções* (P1=36 e P2=17) e *apresentar informações* (P1=5 e P2=5). Para essa mesma classe de habilidades sociais educativas, quando o registro dos comportamentos foi para os pais de crianças TDAH/DEI, constatou-se que, embora apresentem frequência bem menor de emissão, o comportamento *apresentar instruções* é o que mais ocorre, a saber: P3= 1 e P4 = 4. Para esses pais, também foi possível registrar o comportamento *fazer perguntas de sondagem ou desafio* (P3=2).

Comparando os dados coletados de pais de crianças TDAH/DEI com os dos pais de crianças TDAH/DES foi possível constatar que, apesar da frequência dos dois grupos ser maior para o comportamento *apresentar instruções*, os pais TDAH/DES emitem esse comportamento com maior frequência que os pais de crianças TDAH/DEI. Além desse comportamento, outro que também é registrado com maior frequência no grupo TDAH/DES é *apresentar informação*, que tem por objetivo expor conteúdos informativos sobre assuntos

discutidos e tirar dúvidas apresentadas pelo educando relacionadas à atividade em foco. Dentre as classes de habilidades sociais educativas que apresentaram registro de frequência de comportamentos que a descrevem, está também a definida como *monitorar positivamente* e o comportamento observado foi o descrito como incentivar que ocorreu somente para os pais de crianças TDAH/DES, sendo P1=2 e P2=11.

Os dados obtidos por meio da filmagem das interações ocorridas na situação estruturada de realização de tarefa escolar pelas crianças em companhia de seus pais permitiram analisar funcionalmente algumas interações das díades participantes da pesquisa. A seguir, serão apresentados por meio da Tabela 6 episódios que ilustram comportamentos socialmente habilidosos dos pais para a emissão e/ou aprimoramento de *ações voltadas para a tarefa* das crianças.

**Tabela 6** – Descrição dos eventos observados durante a interação das duplas que favoreceram ocorrência de ações voltadas para a tarefa.

---

**CONTEXTO 1** A criança já iniciou a atividade. Os materiais estão sobre a mesa e a dupla já tomou conhecimento dos exercícios que precisam ser feitos.

**Comportamento observado:** apresentar instrução

<b>Evento antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Eventos consequentes</b>
Criança verbaliza “eu não entendi direito o que precisa fazer aqui” (sic).	Pai pega a folha de atividades da criança, apaga o que a criança havia feito e verbaliza: “Então... você precisa assinalar a fração..., faz aqui”	Criança atende a solicitação e continua executando a atividade (olhando para a folha de exercícios e permanecendo sentada)

**CONTEXTO 2:** Criança está no meio da resolução de um exercício da atividade.

**Comportamento observado:** apresentar instrução

<b>Evento antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Eventos consequentes</b>
Criança executa a atividade. Mãe está de pé ao lado da criança e observa como a criança executa a atividade.	Mãe verbaliza: “também não dá para entender esse três, faz esse número direito, só arruma ele” (sic)	Criança obedece solicitação, manuseando material, pegando a borracha e apagando a folha de exercício, executa atividade/ olha para a atividade/ permanece sentada

**CONTEXTO 3:** A criança inicia a resolução do primeiro exercício da folha de atividade

**Comportamento observado:** incentivar

<b>Evento antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Eventos consequentes</b>
Mãe solicita que a criança leia o enunciado do exercício. Criança inicia a leitura gaguejando em alguns momentos e para de ler no meio da frase e olha para a mãe.	Mãe olha para a criança e verbaliza: “vai” (sic).	Criança volta a executar a atividade (lendo em voz alta), permanece sentada, olhando para a atividade e conclui o exercício.

**CONTEXTO 4:** A criança não consegue resolver um dos exercícios.

**Comportamento observado:** incentivar

<b>Evento antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Eventos consequentes</b>
---------------------------	-----------------	-----------------------------

Criança e pai conversam sobre a atividade e a criança verbaliza “não lembro como se faz isso não” (sic).	Pai verbaliza: “no meu tempo, eu costumava fazer assim.” (sic) e escreve na folha de exercícios explicando seu modo de resolver a atividade. Na sequência, o pai fala: “isso, vai,.. agora faz do seu jeito”.	Criança executa a atividade, permanecendo sentada e olhando para a folha de atividades.
--	---	---

A Tabela 6 apresenta recortes da interação que evidenciam habilidades dos pais em responder discriminativamente as verbalizações das crianças em relação à execução da tarefa. É importante destacar que as interações aqui descritas apontam que a forma de responder do responsável pela criança propicia contexto para que a criança emita ou continue emitindo comportamentos descritos na classe *ações voltadas para a tarefa*, que foram alvo de análise desse estudo.

Os Contextos 1 e 2 apresentam interações que ilustram o comportamento de apresentar instrução da classe *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo* cujo objetivo é favorecer a apresentação do que se pretende ensinar à criança, sendo que essa ação pode ainda ser mediada por recursos visuais ou auditivos. Já os Contextos 3 e 4 apresentam a análise do comportamento *incentivar* da classe *monitorar positivamente* que diz respeito ao comportamento verbal do educador quando chama atenção para o desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras.

O primeiro exemplo descrito (Contexto 1), que indica um episódio da classe *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo*, descreve uma sequência da interação onde, após a criança dizer que não entendeu o que precisava fazer em determinado exercício, segue a ação do pai que diz a ela: *então, você precisa assinalar a fração, faz aqui* (sic), e como consequência, a criança emitiu comportamentos da classe, definida nesse estudo, como *ações da criança voltadas para a tarefa*, ou seja, ela atendeu a solicitação e assinalou a fração no papel, permaneceu sentada e executou a atividade enquanto olhava para a folha. Esse exemplo evidencia que o comportamento do educador criou contexto para que a criança continuasse apresentando comportamentos que foram eficazes para a realização da atividade, ou seja, assim que o pai se comportou como tal, a criança continuou a emitir comportamentos definidos como *ações voltadas para a tarefa*.

No segundo contexto, é possível visualizar outro exemplo do comportamento *apresentar instrução*. A descrição dos eventos evidencia que enquanto a

criança está resolvendo um dos exercícios da atividade programada, a mãe observa o que ela está fazendo na folha de exercícios e diz: *também não dá para entender esse três, faz esse número direito, só arruma ele.* (sic) e logo em seguida a criança atende solicitação da mãe, apaga a folha de exercícios e continua a executá-la. O comportamento da mãe, nesse caso, foi imediatamente consequenciado por ações apresentadas pela criança, definidas como *ações voltadas para a tarefa*, que contribuíram para a realização da tarefa, o que possivelmente aumentou a probabilidade de a mãe agir de forma semelhante em outra ocasião, além de indicar também que a mãe se comportou de forma hábil ao orientar a criança. É possível considerar, então, que a verbalização da mãe pode ser entendida como comportamento descrito nas classes de habilidades sociais educativas, pois ao analisar a consequência desse comportamento percebe-se que a criança se comportou de forma esperada pelo contexto arranjado pela mãe.

O episódio apresentado no Contexto 3 ilustra um comportamento da classe *monitorar positivamente*, o comportamento de *incentivar*. Foi possível analisar que logo no início da atividade a mãe solicita que a criança leia o enunciado do problema, a criança obedece à solicitação da mãe (aumentando a probabilidade de a mãe emitir comportamento semelhante) e inicia a leitura. Percebe-se que a criança gagueja em alguns momentos, para de ler o exercício e olha para a mãe, assim, a mãe verbaliza “*vai*” (sic). Como consequência, a criança obedece à solicitação, reiniciando a leitura do exercício em voz alta, permanece sentada e olhando para a atividade e assim termina de concluí-la. É possível perceber que mesmo sendo mínima a verbalização da mãe é um comportamento que está no âmbito das habilidades sociais educativas, pois sua emissão promoveu a ocorrência de comportamentos da classe de *ações voltadas para a tarefa*.

O último episódio, o Contexto 4, também indica a ocorrência do comportamento de *incentivar*, da classe *monitorar positivamente*. O comportamento aconteceu quando a díade conversava sobre a atividade e, nesse momento, a criança verbalizou que não se lembrava como resolvia um dos problemas de matemática e o pai lhe explicou como ele faria o exercício proposto. Em seguida, o pai diz: “*isso, agora faz do seu jeito*” (sic) e o comportamento do pai foi consequenciado pela criança continuar executando a atividade, permanecendo sentada e olhando para a folha de exercícios. Mais uma vez, essa sequência de interação indica que quando o cuidador responde discriminativamente frente ao contexto de tarefas escolares mantém e/ou favorece que a criança apresente *ações voltadas*

*para a tarefa* e possivelmente, quando a criança se comporta como tal, aumenta a probabilidade de que o pai se comporte da mesma forma em outra ocasião semelhante.

De maneira geral, os dados da Tabela 6 apontam que, no contexto de tarefas escolares, quando os pais respondem de forma hábil durante a realização da atividade, eles favorecem a emissão e/ou manutenção de comportamentos eficazes emitidos pelas crianças nesse contexto. Esse fato foi observado na análise funcional feita das interações das díades TDAH/DES, já as interações das crianças TDAH/DEI não puderam ser alvo dessa análise, uma vez que seus pais não apresentaram de forma contingente ao comportamento das crianças, comportamentos descritos nas classes de habilidades sociais educativas.

Com base nos resultados apresentados, pode-se observar que as crianças TDAH/DES, se engajaram por mais tempo na realização da atividade, obtiveram maior êxito nos exercícios e, além disso, responderam de forma mais adequada ao contexto, ou seja, essas crianças apresentaram repertório mais variado dentro da classe de *ações voltadas para a tarefa*. Por outro lado, as crianças TDAH/DEI se engajaram por menos tempo na realização da atividade, não tiveram nenhum êxito nos exercícios que a compunham e, além disso, essas crianças emitiram os comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa* em menor frequência e em alguns episódios das interações com frequência nula. Esse padrão de comportamento tanto das crianças TDAH/DES como das crianças TDAH/DEI parece estar diretamente relacionado com o repertório de habilidades sociais educativas apresentado pelos pais. Uma vez que, entendendo que os comportamentos são aprendidos nos contextos em que vivemos, e na infância isso ocorre principalmente no contexto familiar, o repertório apresentado pelas crianças reflete as condições que os pais criam para elas, ou seja, reflete o repertório de habilidades sociais educativas deles. Assim, no caso das crianças TDAH/DEI, implica dizer que os pais apresentaram, durante a interação com elas, *déficit* de desempenho do repertório de habilidades sociais educativas e quando foram observados comportamentos que topograficamente descreviam a emissão das habilidades, a análise funcional apontou que esses comportamentos não foram contingentes ao comportamento das crianças.

## DISCUSSÃO

De acordo com Cypel (2007) o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade se baseia na avaliação de manifestações relacionadas á desatenção, a hiperatividade e impulsividade. Esse processo diagnóstico se dá apenas por critérios clínicos, ou seja, não existe nenhum exame laboratorial, de neuroimagem ou neurofisiológico que possa garantir que as impressões clínicas apresentadas por uma criança se referem ao transtorno. A falta de exames que confirmem o diagnóstico e os diferentes arranjos dos sintomas impõe um cuidadoso processo de avaliação, ao qual, a criança é comparada com outras da mesma idade e, além disso, é necessário, observar a frequência, o contexto, o número e os possíveis arranjos de sintomas que a criança pode apresentar.

Para Sena e Neto (2007) as principais características apresentadas pelas crianças com TDAH e que são facilmente observáveis inclui a falta de persistência em atividades que requerem envolvimento e concentração e uma tendência a mudar de uma atividade para outra sem completar nenhuma, associada em alguns casos, a agitação excessiva, desorganização e ausência de controle sobre o que está sendo feito. As crianças com TDAH podem também se comportar de forma distraída, imprudente e impulsiva, o que aumenta a probabilidade de se envolverem em acidentes domésticos como quedas, cortes, fraturas e queimaduras. Além disso, esses autores consideram que, devido ao estresse, as crianças podem apresentar maior número de doenças oportunistas e de disfunções. Ainda sobre o transtorno, Mattos (2006) complementa que embora os sintomas possam estar presentes desde muito cedo é por volta dos sete anos que eles se tornam mais evidentes, pois coincide com a entrada da criança na vida acadêmica. O contexto escolar exige de toda criança um conjunto de ações descritas como de resoluções de problemas, de empatia, de auto-controle e pró-sociais. Essas ações aumentam a probabilidade das crianças interagirem de forma efetiva tanto nas relações estabelecidas na escola como em outros ambientes (Del Prette & Del Prette, 2009). Assim, quando uma criança com diagnóstico médico de TDAH inicia sua vida escolar, pode enfrentar dificuldades variadas tanto nos relacionamentos interpessoais como no desempenho acadêmico. Com referencia aos relacionamentos interpessoais, Sena e Neto (2007) declaram que crianças com esse diagnóstico não são consideradas boas parceiras. Nas atividades de lazer, comumente são deixadas de lado, uma vez que, tendem a responder de forma inadequada ou atrasada por não se manterem atentos aos diálogos em andamento. Além disso, têm dificuldades de seguir regras e combinados nos

grupos, por esquecer ou por não perceber quando deveriam se comportar em relação a elas. Sena e Neto (2007) também consideram que essas crianças são avaliadas como desinteressadas porque se envolvem em muitas atividades ao mesmo tempo, e não conseguem atender todas as demandas geradas por elas. Assim, esses comportamentos emitidos com regularidade e frequência aumentam a probabilidade de que crianças com TDAH estabeleçam relações instáveis, conflituosas e empobrecidas tanto no âmbito familiar como com pares. Para o conjunto de ações que se espera das crianças no desempenho de atividades acadêmicas na escola, a literatura tem descrito que crianças com diagnóstico de TDAH apresentam dificuldades em cumprir horários fixos, sentar em lugares determinados e em atingir as expectativas ao que se refere a forma padronizada do comportamento do aluno (Perez 2008). Outra dificuldade bastante comum apontada por Sheridan (2009) se refere a realização de tarefas escolares. Para a realização dessa atividade, elas são desafiadas em relação ao conjunto de ações consideradas pré-requisitos para o alcance de desempenho satisfatório, ou seja, elas apresentam déficit em emitir comportamentos que favoreçam o autocontrole e a expressividade emocional, o que interfere diretamente em suas exigências. Por outro lado, Sheridan (2009) também considera a importância de crianças com esse diagnóstico aprenderem a se comportar em relação a tarefa escolar, pois essa atividade é uma ferramenta que possibilita o aprendizado de estratégias que aumentam o refinamento de repertórios comportamentais de autocontrole e disciplina, além de facilitar a modelagem de repertórios de responsabilidade da criança. Considerando que as dificuldades apresentadas durante realização das tarefas escolares pelas crianças com TDAH se configuram como queixa de pais e professores, essa pesquisa investigou os comportamentos dos pais e das crianças com TDAH que podem contribuir para a realização efetiva dessa atividade. De modo geral, os dados apontaram que as crianças com desempenho escolar satisfatório acertaram mais exercícios, persistiram mais tempo na realização dos mesmos e emitiram maior frequência de comportamentos compatíveis com a realização da tarefa. Com relação aos pais, os resultados da pesquisa mostraram que aqueles com repertório mais aprimorado de habilidades sociais educativas, têm filhos com maior repertório de ações *voltadas para a tarefa*.

A literatura sobre o transtorno ressalta que é característico das crianças com TDAH, a dificuldade em administrar o tempo, ou seja, elas costumam adiar a realização de atividades e/ou tendem a passar longos períodos envolvidos em determinada atividade e se perdem no que realmente deveriam fazer, por isso, raramente conseguem cumprir prazos estabelecidos. Esta atitude está relacionada com a dificuldade de manter-se em uma tarefa ou

ainda pode ser relacionada com a tendência de se envolver em mais atividades do que é possível (Sena & Neto, 2007). Os resultados alcançados pelas crianças em relação a acurácia da tarefa indicam que a relação: tempo para realização da tarefa / números de acertos tiveram melhores resultados pelas crianças TDAH/DES. A relevância desse dado, pode estar diretamente relacionada com o repertório de comportamentos da classe comportamental *ações voltadas para a tarefa* que assim como a acurácia da tarefa se mostrou mais aprimorado para as crianças TDAH/DES quando comparadas as crianças TDAH/DEI. Todos os comportamentos propostos para observação dessa classe comportamental ocorreram durante o período que as crianças TDAH/DES realizaram a atividade solicitada. Por outro lado, os registros dos comportamentos, para aquelas crianças identificadas como TDAH/DEI, apontaram que tiveram baixa ocorrência os comportamentos *responder perguntas* e *obedecer/atender solicitação* e nenhuma ocorrência para os comportamentos *conversar sobre a atividade* e *fazer perguntas sobre ela*.

Esses resultados corroboram aqueles obtidos em pesquisas internacionais na área (Axelrod, Zhe, Haugen & Klein, 2009; Mc Dowell & Keenan, 2001; Miller & Kelley, 1994; McNeil, Eyberg, Eisenstadt & Funderburk, 1991), que afirmam que crianças com um repertório mais aprimorado de *ações voltadas para a tarefa* têm maior êxito na realização das suas atividades escolares mesmo com diagnóstico de TDAH. No Brasil, embora os parâmetros curriculares e metodologia de ensino nas escolas se mostrem diferentes daquelas empregadas onde as pesquisas foram desenvolvidas, é possível considerar a partir das observações realizadas no presente estudo, que o conjunto de comportamentos estudados na literatura internacional pode também ser utilizada como referencia inicial para encaminhamentos, no país, de pesquisas na área.

Ainda em relação a emissão, pelas crianças, de comportamentos voltados para a tarefa, durante as atividades filmadas, foi possível constatar que os comportamentos que tiveram alta frequência para ambos os grupos foram: *permanecer sentado* e *olhar para a atividade*. Esses comportamentos mesmo sendo considerados importantes para o sucesso da tarefa escolar, não tiveram relevância para que as crianças TDAH/DEI alcançassem o desempenho esperado, pois esses comportamentos não foram emitidos em conjunto com os outros comportamentos propostos para observação das interações das díades. Outro fato relacionado a esse conjunto de ações diz respeito a forma que a criança lida com a atividade. Pode-se entender que os registros feitos mostram uma forma generalizada de como ela aprendeu a se comportar diante da tarefa e provavelmente essa aprendizagem ocorreu na

escola. Assim, as crianças podem até permanecer sentadas devido a presença dos pais, mas para alcançar sucesso na atividade em que se engaja, elas precisam apresentar todo o conjunto de comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa*.

Entendendo o comportamento como relação com o ambiente em que ele ocorre (Skinner, 1953/1989) pode-se analisar que dentro do contexto de tarefas escolares, os pais quando acompanham seus filhos durante sua realização, são variáveis de controle do comportamento da criança. Com base nesse princípio de aprendizagem do comportamento operante, é possível considerar que quanto mais hábil for o comportamento dos pais no contexto de realização da tarefa maior será a probabilidade de que a criança com TDAH se comporte de forma competente nesse contexto. Sobre a frequência do repertório comportamental dos pais integrantes dessa pesquisa, os dados mostraram que os pais das crianças TDAH/DES apresentaram maior emissão de comportamentos descritos nas classes de habilidades sociais educativas.

Mais uma vez, os resultados da presente pesquisa, assim como observado em pesquisas com populações com outros tipos de dificuldades, como Freitas (2005) e Souza (2009) (deficiência visual); Barros (2008) (crianças com queixas escolares) e também com mães de crianças com TDAH em Rocha (2009) apontam que as habilidades sociais educativas, favorecem o aprendizado da criança tanto em situação formal ou informal de ensino e conferem melhores resultados educativos no que diz respeito ao planejamento ou condução das práticas educativas (Del Prette & Del Prette, 2008). Especificamente com crianças com TDAH, Rocha (2009) ao ensinar mães a interagirem de forma mais habilidosa com seus filhos, destaca que o conjunto de habilidades sociais educativas dos pais é uma variável importante para minimizar as dificuldades dessas crianças nos inúmeros contextos que interagem. Com isso, o aprendizado, pelos pais de crianças com TDAH, do conjunto de comportamentos de habilidades sociais educativas, pode contribuir também para preparar as crianças para superar dificuldades enfrentadas as atividades do contexto escolar.

Nas interações registradas para essa pesquisa, os pais das crianças TDAH/DES parecem ser mais competentes do que os pais das crianças TDAH/DEI em relação a frequência de emissão de comportamentos descritos nas diferentes classes de habilidades sociais educativas. Analisando especificamente as classes que foram observadas durante a interação das díades, a classe *transmitir conteúdos que enfatizem aspectos para o aprendizado do comportamento-alvo* foi registrada para ambos os grupos. O comportamento dessa classe que mais foi observado tanto para as díades TDAH/DES como para as díades

TDAH/DEI foi o de *apresentar instrução*, mas com frequência maior apresentada pelos pais de crianças TDAH/DES. Outra classe também observada foi *monitorar positivamente*, porém com registro apenas nas interações das díades TDAH/DES, para o comportamento de *incentivar*. Diante desses resultados, é possível demonstrar que houve maior variação comportamental para os pais das crianças com desempenho escolar satisfatório, o que indica que esses comportamentos quando emitidos de forma contingente ao comportamento das crianças, são importantes, pois predizem *ações voltadas para a tarefa* e assim sendo, devem ser apresentados no contexto de tarefa escolar. Não foi registrado para as díades participantes, nenhum comportamento das classes: *estabelecer contextos potencialmente educativos* e *estabelecer limites e disciplina*. Resultados de pesquisas como Freitas (2005) que indicam a dificuldade das mães de crianças com deficiência visual de estabelecer limites e disciplina. É importante que sejam planejadas intervenções para que comportamentos dessas classes sejam aprendidos, a fim de melhorar a relação pais e filhos, e o desempenho das crianças no que se refere as tarefas escolares. Esses resultados corroboram também com dados de pesquisa desenvolvida por Bolsoni-Silva, Rodrigues, Abramides, Souza e Loureiro (2010) ao indicarem que a maior variabilidade de habilidades sociais educativas apresentadas pelos pais pode ser uma variável de controle relevante para diminuir problemas de comportamento apresentados por crianças em geral. Embora a pesquisa de Bolsoni-Silva et al (2010) não tenha como foco crianças com algum transtorno, pode-se considerar que os resultados alcançados corroboram com os alcançados nesse estudo, pois, crianças com TDAH podem e devem interagir em contextos semelhantes e com demandas idênticas assim como as crianças sem diagnóstico de patologia clínica.

O registro da frequência dos comportamentos dos responsáveis e das crianças permitiu que fossem realizadas ainda análises de episódios das interações, descrevendo os eventos antecedentes, o comportamento dos pais e os eventos consequentes. Os recortes feitos permitiram visualizar instâncias do relacionamento desses pais com as crianças dentro de casa. Assim, com base na análise funcional pode-se considerar que as habilidades sociais educativas dos pais podem ser favoráveis ou não para a ocorrência de comportamentos voltados para a tarefa pelas crianças. Interações que favoreceram a ocorrência, pela criança, de comportamentos voltados para a tarefa foram observadas apenas no grupo das díades que as crianças foram denominadas com desempenho escolar satisfatório e por esse motivo apenas o repertório comportamental dos pais TDAH/DES foi considerado competente socialmente. Uma vez que, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001) os

desempenhos sociais de um indivíduo, que se caracterizam como habilidades sociais, são aqueles comportamentos que contribuem para o estabelecimento de relacionamentos adequados e produtivos com as demais pessoas nas diferentes interações. Assim, pode-se constatar que a análise funcional corrobora com os outros resultados da pesquisa, pois aponta que os pais de crianças TDAH/DEI tiveram *déficit* de desempenho apresentando frequência inferior de habilidades sociais educativas do que aquelas esperadas pelo contexto o que acaba por interferir na qualidade do relacionamento com as crianças. Com isso, observa-se que eles precisam aprender a discriminar as demandas do ambiente e a melhor forma de emitir os comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 53)

Assim, entende-se que a qualidade das interações entre as díades está diretamente relacionada com o repertório dos pais que descrevem as habilidades sociais educativas. Isso pode ser analisado, por exemplo, quando os responsáveis pelas crianças TDAH/DEI não respondiam de forma contingente ao comportamento das crianças. As seqüências de interação indicam que quando isso ocorria, as crianças se comportavam, de forma agressiva ou indiferente ao contexto de interação, o que reduzia a interação entre os pares, o envolvimento dos responsáveis na realização da atividade e a probabilidade das crianças terem acertos nos exercícios que estavam sendo feitos. Comparativamente, nas díades TDAH/DES observou-se que as crianças, na maior parte do tempo, respondiam ao contexto propiciado pela emissão de comportamentos pelos pais. Dessa forma, foi possível verificar que o envolvimento dos responsáveis pelas crianças TDAH/DES foi maior do que nas interações das díades TDAH/DEI, tendo em vista que os responsáveis por essas crianças (DES) respondiam de forma contingente as dificuldades que as crianças apresentavam e intervinham na maior parte do tempo, de forma efetiva dentro do escopo das habilidades sociais educativas enquanto as acompanhavam. Pode-se afirmar então, que as condições para o aprendizado de comportamentos e maior acurácia da atividade se dão também a partir das interações que os pais estabelecem com as crianças.

## CONCLUSÃO

Com relação a pesquisa desenvolvida é importante salientar que se tratou de um estudo exploratório sobre comportamentos das crianças e de seus pais, pois a literatura brasileira sobre TDAH carece de dados que permitam descrever comportamentos que são importantes que as crianças apresentem em contextos como o de tarefa escolar bem como carece de descrições acerca de como seus pais podem ajudá-las. Assim, com os resultados obtidos e análises realizadas, é possível concluir que essa pesquisa contribui com dados preliminares para planejamento de novas pesquisas que tenham como foco planejar e verificar a eficiência de programas para ensinar pais e filhos com diagnóstico de TDAH a lidar com questões do cotidiano escolar de forma eficaz e que traga melhor desempenho acadêmico. Da mesma forma que sugere Coser (2009) ao alertar para a necessidade de uma avaliação inicial dos participantes antes da implementação de um programa de ensino de comportamento de estudo para pais de crianças com queixas escolares. Com isso, justifica-se que essa avaliação preliminar pode maximizar os efeitos de um programa e assim garantir mudanças duradouras. Assim pondera-se que são indispensáveis replicações futuras com a mesma clientela para maior refinamento e detalhamento dessa proposta de pesquisa para que sejam planejadas medidas preventivas para a inclusão social das crianças com TDAH.

**REFERÊNCIAS:**

- American Psychiatric Association (2000). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-IV* (4ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Araujo. M & Silva. S. A. P. (2003). Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. *Revista Digital - Buenos Aires*, 9 ( 62).
- Axelrod, M. I., Zhe, E. J., Haugen, K. A & Klein, J. A., (2009). Self-Management of On-Task Homework Behavior: A Promising Strategy for Adolescents with Attention and Behavior Problems. *School Psychology Review*, 38 (3), 325–333.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. (L. S. Roizman. trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Barros, S. K. S. N (2008). Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Loureiro, S.R. (2010). Validação do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9(1), 63-75.
- Bolsoni-Silva, A.T., Rodrigues, O. M. P. R; Abramides, D.V. M; Souza, L.S & Loureiro, S. R (2010). Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. Práticas educativas parentais e educação especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, 16 (2), 265-282
- Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F & Marturano, E. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e cognitiva*, 10 (2), 125-142,
- Bolsoni-Silva, A. T & Del Prette, A. Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Revista Psicologia Argumento*, 9, 11-29.
- Bolsoni-Silva. A.T & Marturano, E. (2002) Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Cavalcante, R., Lima, M.D.C. (2009). A Criança Hiperativa: o olhar da inclusão. *Revista Saber & Educar*, Cadernos de Estudo, 14.
- Cirio, R. R. (2008) *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Propostas para pais e professores*. (1ª ed). São Paulo: Vetor.
- Cypel, S. (2007). *Déficit de atenção e hiperatividade e as funções executivas: atualização para pais, professores e profissionais da saúde* (3 ed). São Paulo: Lemos Editorial

Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on homework. *Educational Leadership*, 85-92.

Coser, D. S (2009). Avaliação de um programa para capacitar pais como agente de promoção de comportamento de estudo. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

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

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2008). Um sistema de categorização de Habilidades Sociais. *Pandéia*, 18 (31), 517-530.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009). Habilidades Sociais Educativas na Educação Especial e na Inclusão. In: M. A. Almeida; E. G Mendes. M.C.P. I Hayashi (org). *Temas em Educação especial: tendências e perspectivas*. UEL.

Du Paul, G. J & Stoner, G (2007). TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção. M Books. São Paulo.

Fagundes, A. J. F. M. (1982). *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo, SP. Edicon.

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 de São Carlos, São Carlos, SP.

Goldstein, S. (2006). Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH. Disponível em <http://www.hiperatividade.com.br/>

Goldstein, S. & Goldstein. M. (1992). *Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. (M. C. Marcondes, trad.) (11<sup>o</sup> ed). São Paulo: Papyrus

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette (orgs). Campinas: Alínea, 21-57.

Grassi, P. F. (2009). Ensino de Habilidades Sociais Educativas a professores de crianças com deficiência visual: validação social e experimental. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina.

Hubner, M. M. & Marinotti, M. (2000). Crianças com dificuldades escolares. *Estudos de caso em psicologia clinica comportamental infantil*. Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras (org). Campinas, SP: Papyrus, 259-304.

Jenson. W. R., Sheridan, S. M, Olympia, D.& Andrews, D (1994). Homework and student with learning disabilities and behavior disorders: a practical, parental-based approach. *Journal of learning disabilities*, 27, 538-548.

- Knapp, P., Rohde L. A., Lyszkowski. L. & Johannpeter. J. (2002). *Terapia comportamental cognitiva no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual do terapeuta*. Porto Alegre: Artmed.
- Kohr, M. A., Parrish, J. M., Neef, N.A., Driessen, J. R. & Hallinan, P. C. (1988). Communicatin skills training for parents: experimental and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 21-30.
- Lopes, R. M. F., Nascimento, R. F. L. & Bandeira, D. R. (2005). Avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 65-74.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar, o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 15, 135-142.
- Mattos, P. (2006). *No mundo da lua-perguntas e respostas sobre o transtorno déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos*. (6ªed). São Paulo: Lemos Editorial, 79-105.
- Miller, D. L.& Kelley M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of applied behavior analysis*, 27, 73-84.
- McNeil, C. B., Eyberg, S., Eisenstadt, T. H.& Funderburk, K. N. B (1991). Parent-child interaction with behavior problem children: generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of clinical child psychology*, 20(2), 140-151.
- Mc Dowell, C. & Keenan, M. (2001). Developing fluency and endurance in a child diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 345-348.
- Molina, R.C.M (2003). Formação continuada de professores para a promoção de repertório social e academico em alunos com dificuldade de aprendizagem. Projeto de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade de São Carlos, São Carlos.
- Naparstek, R. (2006). Bioenergética: uma alternativa para o tratamento do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH). Convenções Brasil Latino América. Congresso Brasileiro e encontro Paranaense de Psicoterapias corporais.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., Jenson, W. R. & Andrews, D. (1994). Using Student-Managed Interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 85-99.
- Perez, M. E. (2008). Hiperatividade: um desafio à ação educacional. Caderno Pedagógico. Universidade de Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/469-2.pdf>

- Pinheiro M. I. S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, A. C. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para Pais de Crianças com Problemas de Comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414
- Rohde, L. A. & Mattos, P. (2003). *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, M. M. (2009). Programa de Habilidades Sociais educativas com pais: efeitos sobre o desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Sena, S. S. & Neto, O. D. (2007). *Distraído e a 1000 por hora: guia para familiares, educadores e portadores de Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed
- Sheridan, S. M. (2009). Homework Interventions for Children With Attention and Learning Problems: Where Is the “Home” in “Homework?” *School Psychology Review*, 38 (3) 334–337.
- Skinner, B.F. (1989). *Ciência e comportamento humano*. (C. Todorov, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente Publicado em 1953)
- Silva, K. F. W (2009.) Inclusão escolar: levantando possibilidades, encarando as dificuldades. *Artigonal- diretório de artigos gratuitos*. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos>.
- Souza, C. R. (2009). Validação Social e Experimental das Habilidades Sociais Educativas para mães de crianças com deficiência visual. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.
- Soares, M. R. Z., Souza, S.R. & Marinho, M.L., (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 21(3) 253-260.
- Vila, E.M (2005). Treinamento em habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Walker, T. M., Hoover-Dempsey K. V., Whetsel, D. R. & Green C. L. (2004). Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders.
- Willianson, B. (1995). School Smart: helping your child succeed in the classroom. *Dynamic Teaching company*. Sacramento, Canadá.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A  
Caracterização dos participantes

Dados investigados		Crianças TDAH/DES		Crianças TDAH/DEI	
		C1 12 anos 7ª série	C2 11 anos 5ª série	C3 13 anos 5ª série	C4 13 anos 7ª série
Desempenho acadêmico	Comportamento em sala	Sem queixas por parte dos professores	Sem queixas por parte dos professores	Desrespeito aos professores; atrapalha os outros alunos	Briga com colegas e professores; Faltas sem justificativa
	Aprovação/ reprovação	Sem reprovação	Sem reprovação	Duas reprovações	No ultimo ano passou pelo conselho de classe*
	Variação de notas	60-100	35-85	35-59	35-59
Diagnóstico TDAH	Medicamento	Ritalina	Ritalina	Ritalina	Ritalina
	Tempo do diagnóstico	Neuropediatra- 5 anos	Neuropediatra- 7 anos	Neuropediatra- há 6 anos	Neuropediatra há 5 anos
Tratamentos realizados	Tipo	Nunca fez	Nunca fez	Acompanhamento psicológico e psicopedagógico	Acompanhamento psicológico e psicopedagógico
	Tempo			1 ano	1 ano
	Resultados			Redução durante o período de atendimento dos comportamentos “problemas” na escola	Redução durante o período de atendimento dos comportamentos de desobediência

*\*Reunião anual de professores para decidir se alunos com desempenho escolar insatisfatório irão refazer o mesmo ano escolar ou não.*

Dados investigados		Crianças TDAH/DES		Crianças TDAH/DEI	
		C1 12 anos 7ª série	C2 11 anos 5ª série	C3 13 anos 5ª série	C4 13 anos 7ª série
Tarefas escolares	Frequência com que a criança traz a tarefa para casa	São realizadas duas vezes por semana em casa.	São realizadas diariamente em casa	Raramente traz para serem feitas em casa (uma vez na semana)	Raramente traz essas atividades para serem feitas em casa.

	Rotina: local e horário de realização	Realizada sempre no mesmo local e horário: no período da manhã, antes dos desenhos que gosta, na mesa da varanda	Realizadas no mesmo local: na sala, na mesa do computador e mesmo horário, às 19 horas	Não tem horário fixo para realização; geralmente é feita na mesa da sala	Geralmente faz a tarefa na casa de amigos
Dificuldades apresentadas	Frequência que a criança apresenta dificuldade	Todas as vezes que traz a tarefa para ser feita em casa	Todas as vezes que traz a tarefa para ser feita em casa	Todas as vezes que traz a tarefa para ser feita em casa	Todas as vezes que traz a tarefa para ser feita em casa
	Respostas do comportamento voltado para a tarefa que a criança apresenta dificuldades	Manusear o material; responder perguntas; Permanecer sentado; organizar o material necessário; permanecer concentrado;	Olhar para a atividade; responder perguntas; organizar o material; permanecer sentado; entender o conteúdo; ler e escrever;;	Olhar para a atividade; Conversar sobre ela; executar a atividade; fazer pedidos; solicitar auxilia; concordar; obedecer; organizar o material; entender o conteúdo; completar a atividade; fazer cálculos; ler e escrever.	Atender solicitação; permanecer sentada; completar a atividade; permanecer concentrada

## APÊNDICE B

Entrevista realizada com os pais:

### **Informações iniciais:**

1-Idade do responsável:

---

2-Idade do filho:

---

3-Série e turma em que está matriculado:

---

4-Nome da escola:

---

5-Seu filho tem atendimento está em atendimento? Que tipo: psicopedagógico, psicológico ou os dois?

---



---



---

6-Seu filho toma medicamento? Qual? Há quanto tempo? Nome do médico:

---



---



---

### **Informações sobre o desempenho acadêmico:**

1-Qual a variação de notas do seu filho nas diferentes disciplinas:

- a) 100 a 85
- b) 84 a 60
- c) 59 a 35
- d) abaixo de 35

<b>Disciplina</b>	<b>Nota</b>
Língua Portuguesa	
Matemática	
Ciências	

História	
Geografia	
Artes	
Educação física	

2-Quando seu filho começou a apresentar essas dificuldades?

---



---



---

3-De que forma você tentou ajudá-lo?

---



---



---

**Informações sobre as tarefas escolares:**

1) Seu filho costuma trazer as tarefas escolares para fazer em casa? Quantas vezes por semana?

---



---



---

2) Em que lugar da casa ele costuma fazer essas atividades? Por quê? Com que frequência a atividade é realizada no mesmo lugar?

---



---



---

3) Existe algum horário para realização dessa atividade em casa? Com que frequência ele a realiza no mesmo horário?

---



---



---

4) Alguém costuma acompanhá-lo durante o horário de realização das tarefas escolares? Quem e com que frequência ele é acompanhado?

---



---



---



---

5) De que forma a pessoa que o acompanha costuma ajudá-lo?

---



---



---

6) Você considera que seu filho apresenta dificuldades para realizar as tarefas escolares em casa? Caso a resposta seja positiva, qual o tipo de dificuldade? Marque com um X:

<b>Comportamento voltado para a tarefa</b> <i>Dificuldade apresentada pela criança:</i>	<b>Frequência</b> <i>Quantas vezes na semana essas dificuldades aparecem?</i>	<b>Conseqüência</b> <i>O que você faz quando a dificuldade aparece?</i>
<b>Olhar para a atividade:</b> <i>Cabeça da criança orientada em direção a atividade</i> ( )		
<b>Executar atividade:</b> Criança com material na mão executando movimentos necessários para a realização da atividade sobre a folha ( )		
<b>Conversar sobre a atividade:</b> <i>Verbalizações do tipo “vou começar pela continha de dividir e depois ir para a continha de mais”</i> ( )		
<b>Fazer perguntas:</b> <i>Verbalizações do tipo: “você acha que estou indo bem na tarefa de matemática?”</i> ( )		
<b>Responder perguntas:</b> <i>Verbalizações dirigidas á mãe sobre a tarefa: “não, eu quero parar depois que terminar esse exercício”. Ou “quero começar pela tarefa de história”</i> ( )		
<b>Fazer pedidos:</b> <i>Verbalizações do tipo “pegue aquele apontador para mim?”</i> ( )		
<b>Manusear material:</b> Criança executando movimentos com o material separado para a atividade, como por exemplo, trocar o lápis pela borracha para apagar a atividade, procurar um lápis ou folhar um livro ou caderno. ( )		
<b>Solicitar auxílio:</b> <i>Verbalizações do tipo “mãe me ajude a</i>		

<i>completar esse último exercício” ou “me ajude com essa palavra” ( )</i>		
<b>Concordar:</b> <i>Verbalizações que apontam coerência com o comportamento verbal da mãe, por exemplo, “podemos sim fazer mais um pouquinho de geografia” ( )</i>		
<b>Rir / sorrir / comemorar/cantar:</b> Verbalizações referentes à obtenção de sucesso em alguma etapa da atividade ( )		
<b>Obedecer / Atender solicitação:</b> <i>Verbalizações do filho dirigidas à mãe que dizem respeito à coerência de ação dos dois (filho e mãe), por exemplo, após solicitação da mãe a criança começa a ler a atividade programada ( )</i>		
<b>Discordar:</b> <i>Verbalizações da criança dirigidas à mãe que não atendem sua expectativa, como por exemplo, “vou descobrir primeiro como termino a tarefa de ciências depois quero começar a de português ” ( )</i>		
<i>sentar na cadeira ( )</i>		
<i>permanecer sentado ( )</i>		
<i>organizar o material necessário para a atividade do dia ( )</i>		
<i>completar a atividade ( )</i>		
<i>permanecer concentrado na atividade ( )</i>		
<i>entender o conteúdo que está pedido na tarefa ( )</i>		
<i>para ler ( )</i>		
<i>para escrever ( )</i>		
<i>para fazer cálculos ( )</i>		

Outra dificuldade: \_\_\_\_\_

- 6) Ele tem dificuldades para fazer tarefa de qualquer disciplina ou de alguma em especifica? Se sim, de qual?

---

---

---

## APÊNDICE C

Protocolo de registro de comportamentos da classe *ações voltadas para a tarefa*

**Protocolo de Registro de Comportamentos**

Observador: \_\_\_\_\_ Participante \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

COMPORTAMENTOS	INTERVALO				
	Min. ___	Min. ___	Min. ___	Min. ___	Min. ___
<b>Comportamentos da classe <i>ações voltadas para a tarefa</i></b>					
Olhar para a atividade					
Executar a atividade					
Conversar sobre a atividade					
Fazer perguntas					
Responder perguntas					
Manusear o material					
Obedecer/atender solicitação					
Permanecer sentado					



## APÊNDICE E

Exemplos de exercícios de matemática que compunham as tarefas escolares realizadas pelas crianças

1) Resolva os sistemas de equações usando o método da substituição:

a) 
$$\begin{cases} x + y = 4 \\ x - y = 2 \end{cases}$$

b) 
$$\begin{cases} x = y \\ x + y = 4 \end{cases}$$

2) Usando o método da adição, resolva os sistemas de equações do 1º grau:

a) 
$$\begin{cases} x + y = 43 \\ x - y = 29 \end{cases}$$

b) 
$$\begin{cases} 5x + 4y = 13 \\ 5x - 2y = 1 \end{cases}$$

Nos exercícios 03, 04 e 05 monte um sistema de duas equações usando as incógnitas x e y e resolva-o.

- 3) Dois números têm soma 111 e diferença 33. Quais são eles?
- 4) Em um estacionamento, há 10 veículos, entre carros e motos. Sabe-se que o número total de rodas é 34. Nessas condições, quantos carros e quantas motos há nesse estacionamento?
- 5) Em um sítio há cavalos e galinhas. No total, há 97 cabeças e 264 pernas. Quantos são os animais de cada espécie?

APÊNDICE F  
CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Londrina, março de 2011.

Venho através desta, solicitar a Sra \_\_\_\_\_, diretora da Escola Estadual \_\_\_\_\_ situada na Rua \_\_\_\_\_, Londrina/PR, a autorização para utilização das dependências da instituição para realização da presente pesquisa. A pesquisa refere-se ao projeto intitulado “*Procedimento para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefas escolares de crianças com TDAH*”, conduzido por Priscila de Andrade, aluna do mestrado em Análise do Comportamento, e orientado pela Profa. Dra. Maura Glória Freitas (Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento / Mestrado em Análise do Comportamento). Os dados da pesquisa podem vir a ser apresentados em congressos ou publicados em revistas científicas da área, preservando o sigilo do estudo. As gravações em CDs e DVDs serão destruídas após a publicação dos dados em revistas científicas.

---

Diretora

## APÊNDICE G

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Convido você e seu filho para participarem da pesquisa intitulada: “Procedimento para avaliação de habilidades sociais educativas de pais e comportamentos voltados para tarefa escolar de crianças com TDAH”.**

É grande o número de crianças que buscam por atendimento nas clínicas-escola tendo como queixa dificuldades de aprendizagem. Procedimentos deveriam ser desenvolvidos que contribuíssem não apenas para melhor desempenho das crianças, mas também para tornar a relação mãe/filho em situação de ensino/aprendizagem mais prazerosa. Assim, os resultados dessa pesquisa poderão subsidiar o planejamento de intervenções mais efetivas.

Assim, você deve estar cientes que:

- O objetivo da pesquisa é analisar interações no contexto de tarefa escolar entre você e seu filho(a) que influenciam nos comportamentos dele(a) no momento da realização da atividade;
- Para isto, será realizada uma sessão de interação entre você e seu(sua) filho(a). Ela será previamente agendada e ocorrerá apenas em um dia, e vocês farão três atividades planejadas;
- As sessões serão gravadas em vídeo para que possam ser analisadas posteriormente pelo pesquisador;
- **Riscos:** o procedimento utilizado não constitui risco para a integridade física ou moral dos participantes. Além disso, os participantes poderão abandonar o procedimento a qualquer momento se achar conveniente, sem que haja qualquer tipo de pena;
- **Sigilo:** a identidade dos participantes será preservada e os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e revistas científicas, respeitando o anonimato das pessoas envolvidas;
- **Destino das gravações.** As gravações em áudio (CDs) e em vídeo (DVDs) realizadas durante a pesquisa serão destruídas após a publicação dos dados da pesquisa em revistas científicas;

Dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos diretamente com o pesquisador ou através do contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UUEL, através do telefone (43) 3371-2490.

Antecipadamente agradecemos,

---

Profa. Dra. Maura de Glória Freitas  
Orientadora - (CRP -1279)

(43) 3371-4227

---

Priscila de Andrade  
Pesquisadora  
(43) 9163 0469

Eu \_\_\_\_\_ e meu  
filho(a) \_\_\_\_\_ faremos parte do estudo intitulado  
“Identificação de comportamentos compatíveis com realização de tarefa escolar emitidos por mãe e seu  
filho com TDAH”. Declaro conhecer os objetivos, justificativa e procedimentos envolvidos no estudo.  
Autorizo também a divulgação dos resultados dessa pesquisa, assegurado sigilo  
Londrina, de \_\_\_\_\_ de 200\_\_ Assinatura do pai ou responsável:

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## SISTEMA DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DAS HABILIDADES SOCIAIS

## EDUCATIVAS- Del Prette e Del Prette (2008)

As habilidades sociais educativas constituem comportamentos que podem ser diretamente observados com base nas categorias abaixo, agrupadas em quatro classes mais gerais (estas não são diretamente observáveis, senão por meio dessas categorias).

### A. ESTABELEECER CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE EDUCATIVOS

Comportamento verbal ou não verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer interação educativa.

**1. Arranjar ambiente físico:** O educador altera a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente. Ex.: Coloquei as duas cadeiras próximas para vocês se conhecerem mais; Vamos agora usar a outra sala...

**2. Organizar materiais:** O educador introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico etc. Ex.: Eu trouxe uma lista provérbios, podemos pensar numa solução para o nosso amigo da história que acha que ninguém gosta dele; Distribui cartões para os alunos identificarem o cartão complementar.

**3. Alterar distância/proximidade:** O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico. Ex. Dispõe os educandos em duplas, trios ou pequenos grupos, como forma de conduzir uma atividade interativa; Vamos fazer uma fila dupla; Estenda o braço indicando a posição que o colega deve ficar; Quem não possui o cartão complementar tem que procurar o colega que o possui; Vamos agora ver o que estão fazendo lá naquela brincadeira? Senta junto ao seu colega para fazer a atividade.

**4. Mediar interações.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente

- Chama a atenção para o comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. Ex.: Ele está fazendo uma pergunta para você...; Você gostou do que ele fez? Então, o que você diria para ele?; (O Pedro já terminou a tarefa dele, ele pode lhe ajudar...).
- Indica o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho). Ex: Diga a sua colega o que você está sentindo; Conte para seu (primo, irmão, pai) sobre o que brincamos hoje; Fala para a D. Maria sobre sua pesquisa na internet; Olha lá seu amigo, vá cumprimentá-lo; Diga ao seu amigo que você achou legal o novo tênis dele; Aponta o colega e gesticula um abraço.

### B. TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

Comportamento verbal ou não verbal do educador, mediados (ou não) por recursos visuais e auditivos que apresentam conteúdos de habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados etc.).

**1. Fazer perguntas de sondagem ou desafio.** Verbalização do educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal

contingente ao assunto exposto. Ex. Você entendeu como funciona esse jogo?; O que podemos fazer para mudar o final dessa história? O que vocês acham que devemos fazer nesta situação? Quem faria diferente? Vamos ver quem descobre o porquê a Aline foi elogiada pela professora? Que foi que ela fez que vocês acharam bom?; Se agindo assim tem levado a resultados negativos, então o que você poderia fazer.

**2. Parafrasear:** Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando. Ex.: Você concluiu que as pessoas devem ser chamadas pelo nome; Parte do que você disse é que os pais precisam compreender os filhos; Você está querendo me dizer que fica chateado quando o chama pelo apelido; do que você valorizou essa maneira de Carla reagir; Então você achou que a história ensina que devemos chamar os amigos pelo nome.

**3. Apresentar objetivos:** Verbalização do educador que anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando. Ex.: Hoje vamos fazer essa atividade todos juntos, cada um ajudando o outro; Esse jogo é muito importante para melhorar o nosso vocabulário.

**4. Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência.** Verbalização do educador que explicita relações ocorridas ou possíveis entre comportamentos específicos (usando termos que representam ações), seus antecedentes e consequentes. Ex.: Se você brigar com seu amigo, ele vai ficar triste e depois não vai querer brincar novamente; Na discussão com colegas, cada um precisa ao menos ouvir e ponderar a opinião do outro, senão não sai do lugar; A gente só é ouvido se souber ouvir...

**5. Apresentar informação.** Verbalização do educador que expõe conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo educando ou sobre funcionamento de objeto ou brinquedo. Ex.: Voltando ao que conversamos ontem, hoje no jornal tem uma reportagem que esclarece esse assunto; Antes de ligar o aparelho, é preciso verificar a voltagem; Acho que isso o seu pai vai poder lhe ajudar.

**6. Apresentar modelo.** Comportamentos verbais ou não verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Ex.: As crianças que fizeram a atividade cooperando na gincana ganharam o prêmio; Veja como a Marta fez, ela olhou para o Paulo; Olhe bem como eu vou fazer, depois você faz igual; O educador demonstra (com brincadeiras de faz de conta) como solicitar um favor, um pedido a outros ou como entrar numa brincadeira de amigos.

**7. Resumir comportamentos emitidos:** Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes. Ex.: Vocês falaram sobre fazer gestos, conversar assuntos do interesse do outro, olhar para a pessoa; Em resumo, eu quis dizer que é importante falar olhando para as pessoas.

**8. Explorar recurso lúdico-educativo (\*).** Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de estórias romances, poesia, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos. Ex.: Lê um trecho do livro Menina Bonita do Laço de Fita; Agora vamos assistir Crianças Invisíveis e vamos discutir depois. Ao lerem essa estória, prestem atenção no jeito da amiguinha do Harry Potter.

**9. Apresentar instruções:** Comportamento verbal ou não verbal do educador que indica o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento: Ex. Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxima, chame pelo nome e diga obrigada pelo....; Algumas coisas tem que ser vistas com a Diretora; Quando alguém faz uma crítica, você deve ouvir, refletir e depois resolver se vai aceitar ou rejeitar; O educador indica com as mãos que a criança deve elevar o tom da voz; Chame as pessoas pelo nome, elas gostam, se sentem respeitadas.

**10. Apresentar dicas.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa de comportamento mais adequado. Ex.: Precisa melhorar só um pouco... bem no jeito de falar...; Prestem atenção, é uma coisa que ele disse logo no começo.

**11. Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema:** Comportamentos verbais e não verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo ou não os educandos. Ex.: Vocês viram o que a televisão apresentou? Vamos pensar um pouco... ; Vocês estão seguindo as regras, vamos pensar um pouco sobre isso; O que está acontecendo nesse jogo? Vamos conversar sobre as regras?

### C. ESTABELEECER LIMITES E DISCIPLINA

Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.

**1. Descrever/justificar comportamentos desejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando explicitando ou não as contingências associadas.

Ex.: Quem quiser falar, levante a mão e todos terão oportunidade de dar opinião; Nessa tarefa vocês devem construir a resposta juntos, aproveitando as idéias dos dois; Quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez; Quando o colega estiver com dificuldades, vamos ajudá-lo; Se o desenho não for feito pelos dois, não será considerado.

**2. Descrever/justificar comportamentos indesejáveis:** Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando, explicitando ou não as contingências associadas. Ex.: Se vocês falarem ao mesmo tempo, não atenderei a ninguém; Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai ouvir ninguém; Não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar o outro.

**3. Negociar regras.** Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança etc.) Ex.: Em dupla, vocês vão dizer qual a regra que deve ser alterada; Essa mudança que você propõe precisa da concordância de todos; Se alguma coisa da regra não está sendo boa para todos, é possível alterá-la. Como é que nós vamos funcionar aqui para evitar problemas?; Vocês acham que podemos combinar assim?; Tem mais alguma coisa que precisamos acertar entre nós?; Eu acho que essa regra deveria ser mantida.

**4. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas.** Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador indicando que certas ações das crianças não estão sob controle de regras previamente estabelecidas. Ex.: Aponta o cartaz na parede com um desenho solicitando silêncio; Responda-me se isso está dentro do que foi combinado; Para assistir o filme, como combinamos de agir?

**5. Pedir mudança de comportamento:** Verbalização do educador que descreve o comportamento a ser modificado e especifica um ou mais comportamento a serem emitidos.

Ex.: Gritar com o amigo não resolve o problema, fala baixo e diga exatamente você quer que ele faça; Você não atendeu ao pedido de sua mãe e ela se zangou: peça-lhe desculpas e faça o que ela pediu.

**6. Interromper comportamento:** Comportamentos verbais ou não verbais do educador que interrompe o comportamento em curso do educando. Ex.: Chega, não diga mais nada; Espera, vamos interromper; Faz um sinal de pare com as mãos para o educando.

### D. MONITORAR POSITIVAMENTE

Comportamento verbal e/ou não verbal do educador envolvidos em administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo

educando. Na primeira condição envolve apresentar conseqüências reforçadoras para comportamentos sociais desejáveis imediatamente observáveis. Na segunda envolve estabelecer condições de maior acesso a comportamentos do educando (passados ou futuros) reunindo informações e/ou conseqüenciando relatos.

**1. Manifestar atenção a relato:** Comportamento verbal e/ou não verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato sobre interações sociais. Ex.: Que mais aconteceu?; Ah, sei, tá; Sorrir, balançar a cabeça em sinal afirmativo; Vocês pegaram o carro sem ter autorização... e depois...

**2. Obter informações.** Verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos. Ex.: Com quem você vai; Onde vocês vão?; Quem vai buscá-los? E quando ele te agrediu, o que você fez?

**3. Expressar concordância.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando. Ex.: Você tem razão sobre os comportamentos do Danilo; Concordo com sua sugestão.

**4. Apresentar feedback positivo.** Comportamento verbal do educador que descreve, usando termos que representem ações, os comportamentos sociais emitidos pelo educando. Ex.: Você disse Bom Dia e fez perguntas; Você falou olhando para ela e usou as mãos para ilustrar o que você queria dizer.

**5. Elogiar.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa aprovação do comportamento. Ex.: Sorrisos, movimentos de cabeça ou expressões verbais do tipo Hum, Hum!, Muito bem!, Gostei!, Ótimo!; Que bom que você me ajudou a descobrir o enigma, a sua ajuda facilitou muito a descoberta; Legal isso que você fez, trocou os brinquedos com os amigos; Gostei do jeito carinhoso que você tratou seu primo.

**6. Incentivar.** Comportamento verbal do educador que chama atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras. Ex.: Viu como você conseguiu pedir um favor, agora vai ser mais fácil; Vamos lá, tenho certeza de que vai conseguir.

**7. Demonstrar empatia:** Comportamento verbal ou não verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando. Ex.: Eu também ficaria chateada se algum amigo não me convidasse; Imagino como você está se sentindo; Imagino como você está feliz com o comentário legal que a professora fez sobre seus comportamentos; Estou entendendo porque você está agindo assim com as pessoas.

**8. Remover evento aversivo.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que anuncia a retirada de evento aversivo contingente a desempenho desejável. Ex.: Gostei muito da forma como você ajudou o seu colega; Como você ajudou o colega, agora pode ir ao cinema.

**9. Estabelece seqüência de atividade (Premack).** Comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, iniciando-se por aquelas de menor atratividade ou maior custo a serem seguidas de menor custo e maior atratividade. Ex.: Primeiro você faz os exercícios de matemática, depois vamos desenhar; Vocês vão lavar a louça e depois vocês vão comprar sorvetes para nós todos.

**10. Expressar discordância/reprovação.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido. Ex.: Eu não acho que essa foi a melhor alternativa de vocês; Eu penso de uma outra maneira sobre esse assunto de namoro; Você achou legal, mas [eu discordo] veja que ele também acabou explorando o outro; Educador balança a cabeça em sinal negativo sobre o que o educando está relatando; Você falou gritando, não vou atender seu pedido.

**12. Promover a auto-avaliação.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que solicita a avaliação do educando sobre seus próprios desempenhos anteriores. Ex.: Como você

avalia essa sua resposta? O que você achou de ter agido assim? Como acha que o coleguinha viu essa sua reação?