

Efeitos do Promove-Crianças no Repertório Infantil e nas Práticas Educativas Segundo Pais e Professores

(Effects of Promove-Crianças on Children's Repertoires and Educational Practices According to Parents and Teachers)

Alessandra Pereira Falcão^{*1}, Franciele Ariene Lopes Santana^{**}, João Vitor Dionisio de Souza^{***} e Alessandra Turini Bolsoni-Silva^{***}

^{*}Centro Lótus de Desenvolvimento Humano

^{**}Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

^{***}Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

(Brasil)

Resumo

A pesquisa objetivou descrever efeitos da intervenção Promove-Crianças (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016) em 20 crianças com problemas de comportamento internalizantes e externalizantes. O programa Promove-Crianças (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016) é embasado pelo eixo teórico da Análise do Comportamento e possui 10 sessões estruturadas que buscam primariamente instalar habilidades sociais ao mesmo tempo em que se diminuem os problemas de comportamento. Os pais/responsáveis e professoras das crianças responderam instrumentos que aferem comportamentos infantis e práticas educativas nos momentos da linha de base, de pré-teste e de pós-teste. Foi utilizado um desenho pré-experimental, sem grupo controle. Para participarem da pesquisa, as crianças deveriam apresentar alta frequência de problemas de comportamento (internalizantes, externalizantes e totais) nas avaliações segundo pais/responsáveis e professoras. Os resultados apontaram que as crianças apresentaram aumento das habilidades sociais e diminuição de problemas de comportamento. Também houve aumento de práticas educativas positivas dos pais e diminuição de práticas negativas dos professores. Sugere-se que haja novas pesquisas com o programa de modo a replicá-la em outras regiões e com maior rigor metodológico, verificando efeitos e possíveis generalizações.

Palavras-chave: habilidades sociais, problemas de comportamento, crianças, desempenho acadêmico, avaliações múltiplas, intervenção em grupo, Promove-Crianças, relação pai-filho, relação professor-aluno

¹ Endereço para correspondência: Alessandra Pereira Falcão – Rua Gastão Madeira, 61. CEP: 86039-680. Londrina, PR. psicodecrianca@gmail.com

Abstract

Interventions in children's social skills that reduce the frequency of behavioral problems, resulting in changes in parents' and teachers' repertoires, are a gap in the developmental psychology literature. Multimodal programs are sought, with multiple assessment instruments and multiple respondents, to increase the possibility of generalizing the taught behaviors. Therefore, the present research aimed to describe the effects of the Promove-Crianças intervention procedure (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016) in the school and family environment in a pre-experimental design (no control group) with multiple probes. The participants were 20 children, their parents/guardians, and teachers who gave lessons in the regular classroom and responded to reporting instruments at three different times: baseline, pretest, and post-test. The Promove-Crianças program (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016) is based on the Behavior Analysis theoretical axis, and consists of 10 structured sessions which aim primarily to improve pre-determined social skills while reducing behavior problems. The themes of each session are: Session 1 - Greeting and initiating conversation and Civility; Session 2 - Thanking, speaking nice things and expressing opinions; Session 3 - Making friends and helping; Playing and sharing things; Session 4 - Waiting for my turn and controlling myself; Session 5 - Expressing frustration appropriately; not letting oneself be intimidated; Session 6 - Naming feelings and Empathy; Session 7 - Expressing rights and needs accordingly; participating in discussion themes; Session 8 - Giving praise, kissing and hugging; Session 9 - Making requests, answering requests and thanking; Session 10 - Admitting mistakes, apologizing and listening to criticism. The students attended the first year of elementary school in municipal schools in a city in northern Paraná, Brazil. To be included in the research, children should present a high frequency of internalizing, externalizing, and total behaviors from the perspective of parents and teachers. The instruments, applied to parents/guardians and teachers, measured child behaviors and educational practices. After the intervention, the repertoires of the participating children, their parents, and teachers were compared across the evaluation stages. The results, in general, indicated that the children showed a decrease in behavioral problems and an increase in social skills. There was also an increase in positive parenting practices and a decrease in negative teacher practices. Specifically, children showed a significant decrease in behavioral problems through parents and teacher evaluation. Regarding social skills in parent evaluation, in one instrument, children significantly improved total social skills, and cooperation, while on the other, parents significantly improved their positive practices. Regarding social skills in teacher evaluation, children significantly improved sociability, emotional expressiveness and their search for support in one instrument, while on the other, the children significantly improved their social skills and significantly decreased their behavioral problems, while teachers significantly reduced their negative practices. New research made with the program, replicating it in other regions and with stronger methodologies, verifying effectiveness and possible generalizability are suggested.

Keywords: social skills, behavior problems, children, academic performance, multiple evaluations, group intervention, Promove-Crianças, parent-child relationship, teacher-student relationship

Problemas de comportamento infantis são multideterminados (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019a), incluindo, dentre outras variáveis, a qualidade das práticas educativas de pais (Alvarenga et al., 2016; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021) e de professores (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021), a qualidade do relacionamento conjugal (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019b), variáveis sócio-demográficas (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023a), as interações sociais com pares e com outras pessoas de sua convivência (Guerra & Del Prette, 2020).

Problemas de comportamento podem ser identificados como externalizantes (por exemplo desobediência, agressividade) e internalizantes (como tristeza, ansiedade). Além das topografias das respostas, é importante destacar que tais comportamentos são operantes mantidos por suas consequências (Skinner, 1981/2007). Na literatura (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016) são identificadas algumas funções, como a de produzir atenção e a de se esquivar de tarefa desagradável/desafiadora, (p. ex. dificuldade da criança de emitir comportamento de autocontrole diante de algum aborrecimento - fazer birra com a função de se esquivar), bem como tendem a ocorrer com maior frequência em situações com menos estrutura, como no tempo livre na escola (com a hipótese funcional de que nessas situações, as crianças são menos monitoradas e, como podem apresentar pouco autocontrole, podem apresentar problemas de comportamento externalizantes.)

Diante de problemas comportamentais infantis e de suas funções, pode-se propor intervenções cujo foco seja a eliminação de tais comportamentos, o que não resolve completamente o quadro, pois a criança que apresenta comportamento-problema com a função de se esquivar está sob controle coercitivo (Sidman, 1989/2009), e aprenderá outros comportamentos-problema para continuar evitando o controle. É dessa maneira que existe a “substituição de sintomas”, em que a simples eliminação de um comportamento-problema, e não a instalação de comportamentos concorrentes habilidosos, faz com que o problema apareça novamente (Goldiamond, 1974/2002). Em vez disso, devem ser conduzidos manejos para ensinar comportamentos funcionalmente equivalentes, desejáveis por produzirem consequências positivas para o indivíduo e para a sociedade, tendo, assim, o foco na ampliação de comportamentos mais do que na redução de problemas (Goldiamond, 1974/2002; Sturmey, 1996/2020). Nesse sentido é que se propõe o ensino de habilidades sociais infantis, as quais são correlacionadas negativamente com problemas de comportamento (Fonseca et al., 2021) e dificuldades acadêmicas (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023b). Considerando a perspectiva do modelo Construcional de Goldiamond, (1974/2002), as habilidades sociais são comportamentos considerados positivos, e que podem ter por consequências, nas interações sociais a atenção, bem como podem ser emitidas em situações de estresse, difíceis ou desafiadoras, colaborando na regulação de emoções, na solução de problemas e no pedido de ajuda e, assim, podem ser respostas funcionalmente equivalentes aos problemas de comportamento. Os problemas de comportamento

podem produzir reforçadores imediatos, que os mantêm em alta frequência, mas também produzem punição (Sidman, 1989/2009, Goldiamond, 1974/2002).

Como afirmado previamente, o comportamento da criança, habilidoso ou não, tem relação com as práticas educativas de pais e professores. Estudos (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021; Gasparotto et al., 2018) têm identificado que melhores práticas favorecem habilidades sociais, enquanto práticas negativas aumentam o risco para problemas comportamentais. Já se sabe que práticas positivas e negativas e comportamentos positivos e negativos co-ocorrem, mas a probabilidade de ter problemas de comportamento é maior quanto mais práticas negativas e menos positivas estão em vigor (Schapuis & Toni, 2023), especialmente se presentes nos dois ambientes de maior interação da criança: familiar e escolar (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021). Neste sentido, Schapuis e Toni (2023) realizaram uma pesquisa com 111 mães de crianças de sete a 11 anos para verificar quais práticas educativas maternas poderiam ser correlacionadas com as capacidades e dificuldades na infância, analisando se o estilo parental poderia estar associado a capacidades ou dificuldades infantis. Os resultados evidenciaram que práticas educativas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) apresentaram correlação positiva com comportamentos pró-sociais e correlação negativa com dificuldades, e se concluiu que quanto maior o uso de práticas positivas, maiores foram as capacidades da criança e menores suas dificuldades. Por outro lado, práticas negativas (como punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada e abuso físico) obtiveram grande correlação com dificuldades, especialmente com problemas de comportamento.

Apresentados estes pontos, é preciso retomar que os conceitos de habilidades sociais, de práticas educativas e de habilidades sociais educativas não são consensuais (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Freitas, 2015) e historicamente sofreram alterações. Habilidades sociais podem ser definidas como operantes que aumentam a chance de obter reforçador positivo e resolução de problemas (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010) a curto e longo prazos e podem ser consideradas também funcionalmente equivalentes aos problemas (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Goldiamond, 1974/2002; Sturmey, 1996/2020). Práticas positivas usualmente são associadas com monitoria positiva, ensino de comportamento moral, afeto e exigência com responsividade (Lawrenz, et al., 2020). Práticas negativas representam uso de agressão física, verbal, psicológica, inconsistência, falta de monitoria e excesso de monitoria negativa. O conceito de habilidades sociais educativas (HSE) no Brasil possui duas definições distintas, uma que indica ser habilidades sociais direcionadas ao ensino de outra pessoa (Vieira-Santos et al., 2018) e outra que afirma ser comportamentos habilidosos aplicados às práticas educativas (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021). Analisando a literatura e a partir de estudos empíricos, Bolsoni-Silva et al. (2016) incluíram no conceito de HSE três grandes classes comportamentais: Comunicação, Afeto e Limites que, a depender da forma como pais e professores as utilizam, podem ser consideradas positivas ou negativas.

Os adultos, ao interagirem com crianças que apresentam problemas comportamentais, tendem a usar práticas negativas para regular os comportamentos (González-Cámara et al., 2019), o que, inadvertidamente, pode aumentar a

ocorrência dos mesmos. Destaca-se, então, a bidirecionalidade das interações. Isto é, quanto mais problemas comportamentais, mais o uso de práticas negativas e quanto maior a ocorrência dessas práticas, maior a chance de permanecerem os problemas de comportamento. Desse modo, a identificação de tais crianças e a proposição de intervenções precoces podem reduzir o risco de problemas futuros que poderão acontecer, como ansiedade, depressão, distúrbios de conduta e comportamento anti-social, quando na adolescência e adultez.

Diante de problemas com crianças, muitas vezes é indicada a intervenção com pais/responsáveis de modo que, alterando a interação, os problemas de comportamento podem diminuir (Santos & Wachelke, 2019). Entretanto, um outro ponto importante é a dificuldade de adesão de adultos nas intervenções (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016), sejam familiares ou professores e, assim, intervenções com crianças, que costumam ter mais adesão (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016), podem, ao menos em parte, melhorar as interações estabelecidas com pais e professores e, assim, melhorar a ocorrência de comportamentos positivos e a redução de negativos. Sabe-se que o ideal é a intervenção combinada (família, escola, crianças), a qual, no contexto brasileiro, é muito difícil de ser implementada (Silva, 2022). Acredita-se que a criança, após aprender e/ou implementar suas habilidades sociais, poderá se tornar mais habilidosa nas interações sociais, o que poderá aumentar a chance de os adultos interagirem mais positivamente com ela também.

Isso tem sido verificado em estudos. Souza et al. (2018) realizaram um estudo visando verificar os efeitos de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e no desempenho acadêmico de crianças do quinto ano de uma cidade do Sudeste brasileiro. Após o treino, os participantes obtiveram aumento de habilidades como empatia, afetividade e responsabilidade na avaliação dos participantes, na desenvoltura social na avaliação dos pais, e no autocontrole e cooperação/afetividade na avaliação dos professores, além de melhora no desempenho em aritmética e leitura. Os professores também relataram redução dos índices de problemas internalizantes.

Falcão e Bolsoni-Silva (2015) testaram, em delineamento pré-experimental, com sete crianças, o Promove-Crianças, elaborado a partir de ampla revisão de literatura, selecionando comportamentos alvos inversamente relacionados a problemas de comportamento. Os resultados demonstraram bons resultados na redução de problemas e ampliação de habilidades sociais, do ponto de vista de familiares e professores, havendo manutenção dos resultados após seis meses. Entretanto, o programa carece de estudos com maior número de participantes, diferenciados por problemas e ambientes de convivência.

Portanto, o presente artigo objetiva descrever os efeitos do Promove-Crianças em uma amostra maior de participantes que apresentavam problemas de comportamento totais, internalizantes e externalizantes em ambientes familiar e escolar, com desenho sem grupo controle (pré-experimental), com medidas de linha de base, pré-teste e pós-teste. Um segundo objetivo é verificar a generalização do ensino para esses contextos e avaliar o impacto de tais aquisições para os repertórios de habilidades sociais educativas (HSE) de pais e professores.

Método

Participantes

Foram participantes deste estudo 20 crianças (cinco meninas e 15 meninos - de seis a sete anos de idade), selecionados a partir de uma amostra de conveniência, divididas em quatro grupos interventivos, provenientes de três escolas do estado de (suprimido para garantir anonimato), no Brasil. Foram incluídos também seus respectivos pais ou mães (20) e oito professoras para avaliação. O critério de inclusão das crianças foi apresentar problemas de comportamento internalizante, externalizante e total segundo avaliação de seus professores (Teachers Report Form - TRF) e pais (Child Behavior Checklist - CBCL). Os grupos tinham em média cinco crianças e foram realizados entre os anos de 2016 e 2017.

Percurso Amostral

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, CAAE 34642314.4.0000.5398 sob o parecer 800.962, o estudo foi apresentado para a Secretaria de Educação da cidade, para que fosse autorizada a realização da pesquisa. A partir da permissão, a autora principal deste artigo realizou um primeiro contato com as escolas que aceitaram participar (inicialmente, sete escolas), para que fossem explicados os objetivos e o percurso da pesquisa. Destas, três escolas aceitaram participar. A pesquisa foi, então, apresentada para as professoras, que lecionavam no primeiro ano do ensino fundamental dessas escolas. Todas as professoras aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de Professores. As professoras encaminharam as crianças de sua sala que contemplavam as necessidades exigidas para que fizessem parte das intervenções a serem realizadas posteriormente. Os pais ou cuidadores das crianças indicadas foram consultados para que autorizassem a participação de seus filhos pela assinatura do TCLE para pais. Em seguida, eles responderam aos instrumentos com auxílio da pesquisadora na escola (sendo que foi aplicado primeiramente o Child Behavior Checklist - CBCL), seguido do Questionário de respostas socialmente habilidosas - Pais (QRSH-Pais) e Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Pais (RE-HSE-P).

Após a autorização e avaliação das crianças pelos pais, os professores também responderam aos instrumentos escolhidos para a pesquisa. Desse modo, foram selecionadas as crianças com pontuação que indicasse problemas de comportamento internalizante, externalizante e total segundo avaliação de seus professores e pais. Antes do início da intervenção, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa e as que concordaram, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Materiais

Manual Promove-Crianças

Com embasamento analítico-comportamental, o Promove-Crianças (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016) é um treinamento composto de 10 sessões de intervenção, com duração de uma hora e meia aproximadamente, sendo realizado um encontro por semana. Nos encontros são ensinadas habilidades pré-determinadas, selecionadas na literatura como aquelas que diferenciam os repertórios de crianças com e sem problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e totais segundo os critérios de pontuação de seus respectivos instrumentos. Os temas desenvolvidos em cada Sessão (S) foram: S1 - Cumprimentar e iniciar conversas e civilidade; S2 - Agradecer, falar coisas boas e expressar opiniões; S3 - Fazer amigos e ajudar; Brincar e dividir as coisas; S4 - Esperar a minha vez e me controlar. S5 - Expressar frustração adequadamente; não se deixar intimidar; S6 - Nomear sentimentos e empatia; S7 - Expressar direitos e necessidades adequadamente; participar de temas de discussão; S8 - Elogiar, beijar e abraçar; S9 - Fazer, atender pedidos e agradecer; S10 - Admitir erros, pedir desculpas e ouvir críticas.

Cada uma das sessões é estruturada de modo que as habilidades sociais sejam apresentadas e ensinadas às crianças por meio de análise dos comportamentos de uma personagem de um filme de animação; discussão dos comportamentos apresentados pelas crianças nos contextos em que ela está inserida, utilizando perguntas de reflexão (que visam fornecer o contexto para que a criança seja dirigida a estabelecer relações, por meio de análises funcionais ajustadas à capacidade de compreensão da criança, visando que entenda a consequência do seu comportamento analisado); atividade em que o comportamento é solicitado em forma de treino e por fim um reforço arbitrário que ocorre sempre ao final da sessão para os participantes que apresentaram mais comportamentos habilidosos do que não habilidosos, ao longo do período. Para tanto, acontecem seis momentos. São eles: acolhida, filme, vamos pensar, atividade do dia, hora do reforço e despedida.

As técnicas utilizadas no momento “acolhida” são modelação e modelagem, além de elaboradas e retomadas a cada sessão regras de bom convívio entre os participantes e ensinados os comportamentos de cumprimentar, demonstrar empatia e acolhimento por meio desses mesmos processos. Em seguida, no momento “vamos pensar” também se baseia nesses processos, além da solicitação de descrição de regras que descrevem relações entre comportamentos da personagem e do participante do grupo, criando condições para que os participantes observem e descrevam comportamentos. Sendo assim, as crianças são convidadas a relatar os comportamentos da personagem em cena e relacioná-lo a comportamentos que elas mesmas fazem em suas rotinas, sendo esse relato reforçado positivamente, ao mesmo tempo em que uma habilidade relatada por uma criança pode servir de dica para outras crianças observarem o comportamento da personagem. Na “atividade do dia”, se usa o role playing (ensaio comportamental), em que a aplicadora simula uma situação social pertinente e estimula a participação de todas as crianças (podendo haver sugestões dadas pelos participantes) a fim de treinar

as habilidades sociais que foram o objetivo do dia e de acordo com o repertório de entrada de cada criança. Na “hora do reforço”, se usa um reforço arbitrário que se dá na forma de um colar, dado aos participantes quando estes apresentaram habilidades sociais pertinentes à sessão atual e às anteriores e não apresentaram uma alta frequência de problemas de comportamento. Importante destacar que se as crianças não se interessam pelo colar, ele é substituído por outra atividade ou objeto que pode ter o mesmo valor reforçador. Ao final de cada sessão, todos os colares são devolvidos e, se o participante utilizou o colar em todas as sessões, ao final do programa ele pode levar o prêmio para casa (reforçador arbitrário). Este processo é explicado previamente às crianças. Estas e as demais técnicas foram utilizadas em todos os grupos, respeitando as dificuldades individuais de cada criança, que foram identificadas com os instrumentos, nas avaliações anteriores à intervenção. Por exemplo, no mesmo grupo poderia haver crianças que precisavam aprender a esperar seu momento de falar e outras que precisavam ser estimuladas a falar mais. Do mesmo modo, poderia haver crianças com repertório elaborado de seguimento das regras e outras que ainda precisavam desenvolvê-lo.

É imprescindível que o terapeuta fique atento a emissões de comportamentos habilidosos de todas as crianças participantes ao longo de toda a sessão, independente do momento esses comportamentos devem ser reforçados por meio de atenção (elogio, parabenização), contingente à ocorrência dos mesmos. Por exemplo, uma criança que ao longo das sessões sempre quis ser a primeira a falar, conseguiu dar a vez para um dos participantes em atividade de treino, nesse momento o terapeuta demonstrou admiração pelo comportamento dessa criança e pediu para que o colega dissesse como se sentiu ao ter sido escutado pelos demais do grupo. Pela limitação de espaço para descrição, maior detalhamento sobre técnicas pode ser encontrado no manual do programa (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016).

Antes de detalhar os aspectos psicométricos dos instrumentos, é importante ressaltar que os nomes “clínico” e “não-clínico”, dizem respeito a pontos de corte em frequência de relato dos problemas, descrevendo uma classificação de frequência irrisória ou baixa de problemas de comportamento (“não-clínico”) até uma frequência alta se comparada à média aferida pelos instrumentos (“clínico”). Essas classificações não são um indicador diagnóstico e estão presentes em todos os instrumentos desta pesquisa. Elas auxiliam na função de avaliação após a intervenção a respeito da mudança nos indicadores relatados previamente.

Teachers Report Form - TRF/6-18

O TRF/6-18 consiste em um inventário para jovens de idades entre seis a 18 anos o qual investiga a frequência de problemas de comportamento apresentados pelas crianças a partir do ponto de vista dos seus professores (Achenbach & Rescorla, 2001). O instrumento tem uma escala Likert nas respostas sobre frequência (nunca = 0, algumas vezes = 1, frequentemente = 2) e possui quatro escalas: Escala de funcionamento adaptativo (nota de corte: ≤ 31 em todas as escalas, com exceção da competência total, ≤ 37), escala de síndrome (≥ 65), escala de problemas de comportamento (≥ 60) e escalas do Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais (DSM - ≥ 65). As escalas apresentam boa confiabilidade e consistência interna. A confiabilidade para a escala de síndromes foi 0,90; para as escalas do DSM foi 0,85 e para a escala de funcionamento adaptativo foi de 0,90. As consistências internas das escalas de problemas variaram de 0,72 a 0,97 (Bordin et al., 2013). O alfa de Cronbach é uma medida psicométrica que vai de 0 a 1 e diz respeito à consistência interna e à confiabilidade dos instrumentos, isto é, o quanto as perguntas de um instrumento estão relacionadas. Por critérios arbitrários, um alfa de Cronbach aceitável é $\geq 0,70$ (Taber, 2018).

Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - Professores - QRSH-Pr

O QRSH-Pr é o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - na versão para professores (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2020) e avalia as habilidades sociais de seus alunos. Da mesma forma que no instrumento anterior, o pesquisador irá realizar a comparação dos escores entre as fases do procedimento de intervenção, a partir de três fatores: F1- Sociabilidade e Expressividade Emocional, F2- Iniciativa Social e F3- Busca de suporte. Possui uma escala Likert nas respostas, em que 2 = aplicável, 1 = parcialmente aplicável e 0 = não aplicável. O ponto de corte para problemas de comportamento é ≤ 31 . O instrumento apresenta alfa de 0,944. No momento da pesquisa foi utilizado o instrumento validado em Bolsoni-Silva et al. (2013), o qual apresentava maior número de itens e, então, os dados foram ajustados à nova validação, cujos resultados constam neste texto.

Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Para Professores - RE-HSE-Pr

O RE-HSE-Pr é um roteiro de entrevista composto por questões sobre a interação do professor com seu aluno (Bolsoni-Silva et al., 2018). O instrumento avalia práticas educativas do professor, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis, além de variáveis contextuais. Apresenta alfa de 0,87. O F1 é composto por práticas negativas (ponto de corte: $\geq 0,5$) e problemas de comportamento ($\geq 3,5$). Já o F2 é composto por contexto ($\leq 6,4$), habilidades sociais educativas do professor ($\leq 1,4$) e habilidades sociais das crianças ($\leq 2,4$).

Child Behavior Checklist - CBCL/6-18

O CBCL é um inventário que identifica se a criança apresenta problemas de comportamento no contexto familiar, ou seja, do ponto de vista de seus pais (Achenbach & Rescorla, 2001). O instrumento possui escala Likert assim como no TRF e apresenta como resultados quatro escalas: Escala de competências (ponto de corte ≤ 31 em todas, menos na de escala de competência social - ≤ 37), de síndromes (≥ 65), de problemas de comportamento (≥ 60) e do DSM (≥ 65). O inventário apresenta confiabilidade de 0,90 para a escala de síndromes. Para as escalas do DSM a confiabilidade foi 0,88, já para as escalas de competência foi de

0,90. As consistências internas das escalas de problemas, medidas pelos alfas de Cronbach, variaram de 0,72 a 0,97 (Bordin et al, 2013).

Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - Pais - QRSH-Pais

O QRSH-Pais é um questionário que investiga as habilidades sociais apresentadas pelas crianças, do ponto de vista de seus pais (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2020). É possível avaliar os comportamentos em quatro fatores ou classes de comportamento: F1- Disponibilidade social, F2- Enfrentamento, F3- Expressa sentimentos e F4- Cooperação. Tem alfa de 0,790. Possui uma escala Likert semelhante ao QRSH-Pr. O ponto de corte para problemas de comportamento é ≤ 23 . Tal como no QRSH-Pr, os dados coletados com a versão de Bolsoni-Silva et al. (2011) foram ajustados segundo as normas atuais.

Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Para Pais - RE-HSE-P

O RE-HSE-P investiga a qualidade das interações pais-filhos, a partir de perguntas abertas. Os resultados avaliam as seguintes variáveis (Bolsoni-Silva et al., 2016): HSE-P (Habilidades Sociais Educativas Parentais, ponto de corte diversidade ≤ 8 , frequência ≤ 11) - práticas negativas parentais (diversidade ≥ 6 , frequência ≥ 11), habilidades sociais infantis (diversidade ≤ 7 , frequência ≤ 11) e problemas de comportamento infantis (diversidade ≥ 8 , frequência ≥ 5). O alfa do instrumento é 0,846. (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2010).

Procedimento

Trata-se de um estudo aplicado, com delineamento pré-experimental - sem grupos controle (Thyer, 2010), com múltiplas avaliações, aplicadas em três momentos distintos: linha de base, pré-intervenção e pós-intervenção, em que foram entrevistados professores e mães/pais nesses três momentos, sendo avaliados seu comportamento na interação com as crianças (práticas educativas) e a percepção deles quanto às habilidades sociais e problemas comportamentais das crianças. A sequência metodológica, então, pode ser descrita em: linha de base (avaliação na seleção dos participantes), pré-teste (quatro meses após a linha de base, para verificação da estabilidade dos comportamentos no repertório dos participantes), implementação da intervenção e pós-teste (avaliação realizada uma semana após o último encontro). Os grupos de intervenção foram conduzidos somente por uma terapeuta (primeira autora). Quanto à frequência, as crianças foram encorajadas a participar de todos os encontros, entretanto, faltas não impuseram restrições na participação do grupo, tampouco houve absenteísmo que exigisse exclusão de algum participante da amostra. Não foi realizada avaliação de seguimento, pois o tempo excederia um ano letivo e, então, as professoras que responderiam aos instrumentos não seriam as mesmas. As aplicações dos instrumentos foram realizadas pela mesma pesquisadora que realizou a intervenção e por estagiários de psicologia que auxiliaram na pesquisa, previamente treinados. A ordem dos

instrumentos utilizados para avaliação foi: CBCL/6-18, QRSH-Pais, RE-HSE-P, TRF/6-18, QRSH-Pr e RE-HSE-Pr.

Análise de dados

Os instrumentos TRF, CBCL, QRSH-pais, RE-HSE-P, TRF, QRSH-Pr e RE-HSE-Pr foram corrigidos de acordo com seus manuais e os dados foram comparados estatisticamente (SPSS 22) nas medidas linha de base, pré-teste e pós-teste (Teste *Wilcoxon*). Optou-se por testes não-paramétricos porque os dados não estavam na curva normal e o número de participantes foi inferior a 30. Foi considerada significância de 5% e tamanho de efeito (Cohen, 1988). Para Cohen (1988) o tamanho do efeito pode ser pequeno (0 - 0,10), fraco (0,11 - 0,29), moderado (0,30 - 0,49) e forte (0,50 ou acima). Foram computados de maneira descritiva o número de crianças que pontuaram como clínica e não-clínica ao longo das avaliações (linha de base, pré-teste e pós-teste) para os instrumentos TRF, QRSH-Pr, RE-HSE-Pr, CBCL, QRSH-pais e RE-HSE-P e as práticas positivas e negativas de pais (RE-HSE-P) e de professores (RE-HSE-Pr).

Resultados

De acordo com a Tabela 1, os resultados demonstram que após a intervenção houve redução estatisticamente significativa dos problemas de comportamento (internalizante, externalizante e total), tanto do ponto de vista de pais (CBCL) como de professores (TRF), com exceção da variável desempenho acadêmico. Fatores das habilidades sociais das crianças aumentaram significativamente após a intervenção do ponto de vista dos pais/educadores (no QRSH-Pais) - são eles: Total e F4 (cooperação) - e no ponto de vista dos professores (no RE-HSE-Pr) - problemas de comportamento e habilidades sociais. No QRSH-Pr, se obteve uma diferença estatisticamente relevante nas variáveis F1 (Sociabilidade e Expressividade Emocional) e F3 (Busca de Suporte). No RE-HSE-P, não houve diferença estatisticamente significativa de problemas de comportamento ou habilidades sociais nas crianças nem nas práticas negativas dos pais, apesar das positivas terem sido aumentadas significativamente.

No RE-HSE-Pr, as práticas positivas dos professores não tiveram mudanças estatisticamente significativas mas as negativas reduziram significativamente.

Os fatores do QRSH-Pais Disponibilidade Social, Enfrentamento e Expressa Sentimentos também não tiveram mudanças relevantes. Somente os fatores de busca de suporte e de sociabilidade e expressividade emocional no QRSH-Pr tiveram redução significativa após a intervenção. A busca de suporte pode ser nomeada como uma classe de comportamentos de buscar suporte, que avalia o quanto a criança apresenta comportamentos habilidosos como procurar atenção, fazer pedidos, fazer perguntas ao professor etc, enquanto a sociabilidade e expressividade emocional envolvem a boa comunicação e interação, além da expressão de direitos e sentimentos (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2020).

Tabela 1*Comparações dos Comportamentos de Crianças, Pais e Professores*

Instrumentos	Itens	Média (desvio padrão)			Valores de p	
		Linha de base	Pré-teste	Pós-teste	Linha de base/ pré-teste (tamanho do efeito)	pré-teste/ pós-teste (tamanho do efeito)
Instrumentos sobre o comportamento da criança						
CBCL	Internalizante	67,35 (3,15)	67,10 (3,04)	61,85 (8,88)	0,06	0,01 (0,62)
	externalizante	69,70 (4,52)	69,55 (4,61)	65,55 (7,59)	0,26	0,02 (0,53)
	totais	70,95 (2,84)	70,40 (3,17)	65,25 (8,07)	0,09	0,01 (0,63)
TRF	Internalizante	67,60 (4,47)	67,50 (4,56)	58,00 (10,23)	0,60	0,00 (0,83)
	externalizante	71,30 (7,40)	70,55 (7,28)	62,05 (12,13)	0,17	0,00 (0,74)
	totais desempenho acadêmico	71,25 (5,89) 42,850 (8,82)	70,65 (6,10) 43,650 (9,38)	61,75 (8,65) 45,100 (9,88)	0,07 0,28	0,00 (0,81) 0,465
Total-QRSH-pais		23,00 (4,41)	23,35 (4,25)	25,05 (4,44)	0,38	0,02 (0,54)
F1-QRSH-pais	Disponibilidade Social	10,30 (2,32)	10,45 (2,44)	11,00 (2,36)	0,36	0,16
F2-QRSH-pais	Enfrentamento Expressa sentimentos	6,20 (2,26)	6,35 (2,16)	6,90 (2,38)	0,28	0,13
F3-QRSH-pais	Cooperação	3,70 (0,66)	3,70 (0,66)	3,80 (0,41)	1,00	0,48
F4-QRSH-pais		2,80 (1,01)	2,85 (0,93)	3,35 (0,75)	0,66	0,02 (0,53)
Total-QRSH-pr		29,75 (10,31)	30,80 (10,31)	31,65 (9,21)	0,04 (0,45)	0,36
F1-QRSH-pr	Sociabilidade e expressividade emocional	18,25 (5,87)	19,15 (5,98)	20,10 (5,79)	0,05 (0,44)	0,02 (0,53)
F2-QRSH-pr	Iniciativa social	5,95 (3,33)	5,90 (3,24)	6,45 (3,07)	0,85	0,06
F3-QRSH-pr	Busca de suporte	5,55 (2,50)	5,75 (2,38)	5,10 (1,37)	0,16	0,04 (0,45)
RE-HSE-pais	PC	7,30 (3,53)	7,05 (3,50)	6,700 (3,197)	0,37	0,35
	HS	8,15 (3,42)	8,25 (3,16)	9,750 (3,945)	0,71	0,10
	PC	7,95 (4,35)	7,95 (4,35)	5,850 (3,787)	1,00	0,01 (0,56)
RE-HSE-profs	HS	8,70 (3,77)	8,70 (3,77)	9,600 (3,858)	1,00	0,02 (0,54)
Instrumentos sobre o comportamento dos pais/cuidadores						
RE-HSE-pais	Práticas positivas	6,70 (2,34)	6,55 (2,44)	8,05 (2,42)	0,71	0,01 (0,56)
	Práticas negativas	3,65 (1,79)	4,50 (2,95)	4,25 (2,31)	0,08	0,48
Instrumentos sobre o comportamento dos professores						
RE-HSE-profs	Práticas positivas	11,75 (3,95)	11,75 (3,95)	11,75 (3,64)	1,00	0,51
	Práticas negativas	1,35 (1,35)	1,35 (1,35)	0,70 (1,03)	1,00	0,01 (0,64)

Nota. PC: Problemas de Comportamento; HS: Habilidades Sociais.

De acordo com a Tabela 2, do ponto de vista dos pais (CBCL), 40% dos participantes clínicos deixaram de ser clínicos para problemas de comportamento internalizantes e totais e 30% deles obtiveram melhora em problemas externalizantes. Conforme dados do instrumento QRSH-pais, 10 crianças eram clínicas e 40% delas se tornaram não-clínicas no pós-teste e, no RE-HSE-P, os dois participantes clínicos se tornaram não-clínicos para a frequência de Problemas de comportamento, que avalia a quantidade de emissão de respostas problemáticas das crianças (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2020). Quanto aos comportamentos dos pais, dois eram clínicos, e mais dois se tornaram clínicos para diversidade de práticas negativas no pós-teste (piora de 100%) e três saíram do nível clínico para HSE diversidade e frequência (melhora de 27,2%). A variável “HSE diversidade” diz sobre a variabilidade topográfica apresentada pelos adultos de habilidades sociais educativas, enquanto “HSE frequência” avalia a quantidade de vezes que essas práticas são realizadas (Bolsoni-Silva et al., 2016).

Do ponto de vista dos professores (TRF), 55,5% das crianças clínicas saíram do nível clínico de problemas internalizantes e 60% em externalizantes, enquanto 52,3% delas melhoraram em problemas totais. No QRSH-Pr, 20% das crianças clínicas melhoraram em habilidades sociais, deixando de ser clínicas. Quanto às práticas negativas dos docentes (RE-HSE-Pr), os professores relataram melhora sobre 26,6% de participantes clínicos (de 15 para 11 crianças com quem estabeleciam práticas educativas negativas).

Tabela 2*Resultados Quanto à Classificação (Clínico e Não-Clínico) nos Instrumentos*

Instrumentos	Fatores/Categorias	LB1	Pré-Teste	Pós-Teste	
		Clínico	Clínico	Clínico	Mudança (%)
Instrumentos sobre o comportamento da criança					
CBCL	Internalizantes	20	20	12	40,0
	Externalizantes	20	20	14	30,0
	Totais	20	20	12	40,0
TRF	Internalizantes	20	18	8	55,5
	Externalizantes	20	20	8	60,0
	Totais	20	19	9	52,3
QRSH-pais	TOTAL	11	10	6	40,0
QRSH-profs	TOTAL	9	10	8	20,0
RE-HSE-pais	HS diversidade	5	5	5	0,0
	HS frequência	11	12	10	16,6
	PC diversidade	7	7	7	0,0
	PC frequência	2	2	0	100,0
RE-HSE- profs	HS	0	0	0	0,0
	Problemas de comportamento	18	18	17	5,5
Instrumentos sobre o comportamento dos pais/cuidadores					
RE-HSE-pais	HSE diversidade	10	11	8	27,2
	HSE frequência	10	11	8	27,2
	Práticas negativas diversidade	1	2	4	100,0
	Práticas negativas frequência	0	0	0	0,0
Instrumentos sobre o comportamento dos professores					
RE-HSE-profs	Práticas positivas	0	0	0	0,0
	Práticas negativas	15	15	11	26,6

Nota. PC: Problemas de Comportamento; HS: Habilidades Sociais. Azul: melhora. Amarelo: estabilidade. Vermelho: piora. Mudança: pós-teste - pré-teste.

Discussão

A partir dos resultados apresentados, é possível afirmar que o procedimento de intervenção foi capaz de ensinar habilidades sociais e, à medida que as crianças apresentaram esses comportamentos, houve a redução da frequência de problemas de comportamento em suas relações sociais, tanto familiares quanto escolares. Esse resultado encontra consonância com a literatura, que aponta que habilidades sociais e problemas de comportamento são funcionalmente equivalentes (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Sturmey, 1996/2020), e que o ensino de habilidades sociais favorece a diminuição da frequência de problemas de comportamento (Souza et al., 2019).

As mudanças nos comportamentos das crianças indicam influência nas práticas educativas de pais/educadores e de professores, uma vez que as práticas positivas dos pais/cuidadores aumentaram significativamente (RE-HSE-P) e as práticas negativas dos professores (RE-HSE-Pr) também. A piora da diversidade de práticas negativas de alguns pais (RE-HSE-P) pode ser hipotetizada como devida à maior discriminação desses pais acerca de suas interações com as crianças, indicada na avaliação pós-teste (aumento do autoconhecimento produzido pela repetição de avaliações, que pode ter aumentado a frequência do relato acerca de práticas educacionais negativas). Mesmo assim, o número baixo de pais com práticas negativas (quatro de 20) ainda continuou. Os tamanhos de efeito das diferenças estatisticamente significativas nas comparações em todos os instrumentos são moderados ou fortes. As comparações entre linha de base e pré-teste, na grande maioria, não apresentaram diferenças entre os grupos, demonstrando estabilidade de comportamentos desejáveis e indesejáveis, apoiando a hipótese de que a melhora não foi causada pelas avaliações ou pelo tempo.

Um dado encontrado na literatura é a dificuldade de, após intervenção, todas as crianças deixarem de ser clínicas para problemas de comportamento do ponto de vista de pais e professores (Borges & Marturano, 2009), fato que, apesar das melhoras, também foi encontrado na presente pesquisa. Assim como apresentado pela literatura (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019a), problemas de comportamento são multideterminados, havendo a influência das práticas educativas de pais (Alvarenga et al., 2016; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021) e de professores (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021), relação conjugal (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2019b) e fatores sociodemográficos (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2023a). Esse fato dificulta que as mudanças ocorridas se estendam para todas as categorias de problema de comportamento apresentadas pelos participantes.

Outro fator que possivelmente dificultou que todas as crianças saíssem dos níveis clínicos, foi a de que, nas fases de linha de base e de pré-teste, todas tinham frequência muito alta de problemas de comportamento para todas as categorias. Essas topografias de comportamento podem ser mantidas por funções de reforço negativo, (p. ex. se esquivar de tarefa difícil) e/ou reforço positivo (p. ex conseguir atenção) (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016). Crianças que possuem múltiplos problemas e problemas em mais de um ambiente apresentam riscos combinados, e pior prognóstico (Bolsoni-Silva et al., 2015), especialmente se pais e professores não participarem de intervenções simultaneamente, os quais são as agências de

controle no ambiente natural. Também pode-se pensar na hipótese de que, diante de diferentes grupos que compuseram a intervenção, pode ter havido diferenças nos treinos na ênfase dada às habilidades específicas treinadas, com base nas informações coletadas previamente. Isso pode ser apoiado pelo fato de que, nas avaliações do comportamento das crianças (CBCL, TRF, QRSB-Pais, QRSB-Pr e fatores de ambos os Roteiros de Entrevista), o desvio-padrão aumentou depois do programa, indicando maior dispersão dos dados. Ou seja, mais crianças ficaram fora da média, o que não se deu nas práticas educativas dos pais e dos professores, em que o desvio-padrão diminuiu.

Como limitações, este estudo não contou com grupo controle que possibilitasse a comparação dos resultados (delineamento experimental de grupo). Além disso, não houve instrumentos avaliativos aplicados diretamente às crianças, sendo que os resultados são relativos aos relatos de terceiros, além de não haver medida de *follow-up*. Adicionalmente, sabe-se que o comportamento verbal de dizer fazer algo é diferente do comportamento de fazer algo - sendo assim, associar o emprego da observação se torna um método de coleta de dados importante, podendo ser adicionado ao uso de instrumentos de relato para dar maior robustez às avaliações (Sturme, 1996/2020). A depender da idade, é possível adicionar instrumentos que sejam respondidos pelas próprias crianças participantes.

Também é útil o uso do delineamento de sujeito único, que permite rigor metodológico capaz de avaliar múltiplos momentos da pesquisa, com amostras menores e com mais momentos de avaliação (Zettle, 2020), descartando variáveis intervenientes, como a diferença de fidedignidade da intervenção entre os participantes e o impacto das avaliações repetidas (hipóteses de fatores possíveis de terem impactado neste estudo).

Apesar disso, o presente estudo indicou mudanças nos repertórios das crianças, de seus pais e professores, o que possibilita a interpretação de que houve a generalização dos comportamentos, aprendidos pelas crianças, para diferentes contextos nos quais ela está inserida. E como se está avaliando interações, ampliando repertórios positivos e reduzindo os repertórios negativos das crianças, os adultos em interação tendem a responder a essas mudanças, ampliando práticas positivas e reduzindo negativas (Bolsoni-Silva et al., 2010).

Desse modo, quando a alteração no repertório da criança resulta em mudanças nas demais interações, verifica-se que os comportamentos de todos se influenciam e assim, um altera o comportamento do outro, tornando-se modelo de como se comportar (Alvarenga et al., 2016; Santos & Wachelke, 2019). Foi possível identificar essas mudanças porque as interações familiares e escolares foram avaliadas durante as três fases de avaliação. Além disso, outras causas hipotetizadas foram que as pesquisadoras analisaram com as crianças, durante todas as sessões de intervenção, quais eram as consequências de suas ações nos contextos nas quais estavam inseridas, indicando as respostas que teriam maior chance de serem reforçadas, sem resultarem em subprodutos negativos (Goldiamond, 1974/2002).

É importante ressaltar que o uso de múltiplos instrumentos, com mais de um respondente (pais/mães e professores), avaliando contextos familiar e escolar, nas quais as crianças estavam inseridas, tornou possível a interpretação de que

o procedimento foi capaz de ensinar habilidades sociais e em quais situações as crianças deveriam emitir os comportamentos para que fosse aumentada a chance de manutenção dos comportamentos. As mudanças nos repertórios de pais e professores, apesar de não se mostrarem em todas as categorias avaliadas, são de grande importância à medida que esse dado adquirido corrobora com a literatura, apontando que as relações sociais são multideterminadas e bidirecionais, isto é, comportamentos de um são consequência e ocasião para o comportamento do outro (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021). Além disso, intervenções com crianças, que proporcionem mudanças nos repertórios de pais e professores, se tornam uma possibilidade, diante da dificuldade de adesão e participação dos adultos em procedimentos de intervenção (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016).

Nomeadamente, promovendo mudanças nos repertórios da criança, foi possível verificar alterações nas interações sociais estabelecidas entre pais/mães/cuidadores, professores e crianças. Desse modo, a intervenção resultou em ganhos e se estendeu aos ambientes escolares e familiar, o que possibilita a interpretação de que programas realizados com crianças podem produzir mudanças nos repertórios das mesmas, bem como nos repertórios de pais e professores, trazendo benefícios para as relações sociais vivenciadas nos ambientes familiar e escolar (Bolsoni-Silva & Loureiro, 2021; Schapuis & Toni, 2023), podendo ser uma importante ferramenta nos casos em que não houver a participação direta de adultos a programas de intervenção (Falcão & Bolsoni-Silva, 2016).

Considerações finais

Apesar das limitações, a utilização de instrumentos aplicados a diferentes informantes permite a avaliação das mudanças comportamentais observadas em diferentes contextos nos quais a criança convive. Cabe ressaltar, ainda, que o arranjo de intervenções grupais em psicologia merece destaque, em especial para o treino de habilidades sociais no próprio ambiente escolar, já que pequenos grupos trazem maiores chances de reprodução das interações mais próximas do que ocorrem em ambiente natural. Neste sentido, deve-se notar a potencialidade desse tipo de intervenção em contexto escolar, que se apresenta como local de convívio diário em que a aprendizagem se dá nas interações, cuja identificação de riscos e intervenções *in loco* podem reduzir encaminhamentos e medicalização.

Como próximos passos, novas investigações devem ser realizadas com o programa, avaliando seu emprego em diferentes regiões, com múltiplos informantes, para verificar efeitos e possíveis generalizações, além da inclusão de medidas de observação direta.

Referências

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: Research Centre for Children, Youth and Families, University of Vermont.
- Alvarenga, P. A., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: Uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(1), 4-21. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i1.827>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16(2), 330-350. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2010v16n2p330>
- Bolsoni-Silva, A. T., Levatti, G. E., Guidugli, P. M., & Marim, V. C. M. (2015). Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 49(3), 354-364. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28446020007>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2023a). Associations between sociodemographic and behavioral variables, and educational practices on mother-child dyads. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 11-22. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.2>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2019a). Boys with internalizing and externalizing behavior problems: A case control study. *Temas em Psicologia*, 27(1), 39-52. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-04>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2021). Educational practices and child behaviors: Mothers' and teachers' evaluation. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, e372114. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e372114>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2020). Evidence of validity for socially skillful responses questionnaires - SSRQ-Teachers and SSRQ-Parents. *Psico-USF*, 25(1), 155-170. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250113>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2023b). Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico: Comparações de grupos. *Psico*, 54(1), e38861. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.1.38861>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2019b). Práticas parentais: Conjugalidade, depressão materna, comportamento das crianças e variáveis demográficas. *Revista Psico-USF*, 24, 69-83. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240106>
- 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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100008&lng=pt&tlng=pt

- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2016). *Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)*. São Paulo: Hogrefe Cetepp.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2018). *Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas de professores (RE-HSE-Pr)*. São Paulo: Hogrefe Cetepp.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2013). Construction and validation of the brazilian questionário de respostas socialmente habilidosas segundo relato de professores (QRSH-PR). *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 349-359. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001748>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2011). Estudos de confiabilidade e validade do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para pais - QRSH-Pais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 227-235. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200003>
- Bolsoni-Silva, A. T., Villas Boas, A. C. V. B., Romera, V. B., & Silveira, F. F. (2010). Caracterização de programas de intervenção com crianças e/ou adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 104-118. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000100012&lng=pt&tlng=pt
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveira, E. F. M. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(1), 13-28. <https://www.scielo.br/j/csp/a/mRj4hMKNXB7c9ygswFFYRCN/#>
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: Um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(42), 17-26. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000100004>
- Falcão, A. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2015). Intervention in social skills: The behavior of children from the perspective of parents and teachers. *Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 11, 1-18. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/20033>
- Falcão, A. P., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). *Promove-Crianças: Treinamento de habilidades sociais*. São Paulo, CETEPP.
- Fonseca, B. C. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Ebner, L. M. I. (2021). Práticas educativas de genitores e professores e repertório comportamental infantil. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(1), 1-27. <http://doi.org/10.36298/gerais202114e15656>
- Freitas, L. M. A. (2015). *Habilidades sociais educativas paternas e problemas externalizantes na infância*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal Da Bahia]. https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/luna_freitas.pdf
- Gasparotto, G. S., Szeremeta, T. P., Vagetti, G. C., & Oliveira, V. (2018). O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho

- acadêmico: Uma revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 21-37. <https://doi.org/10.21814/rpe.13013>
- Guerra, L. L. de L., & Del Prette, Z. A. P. (2020). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional. *Psico-USF*, 25(2), 273-284. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250206>
- Goldiamond I. (2002). Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. *Behavior and Social Issues*, 11, 108-197. <https://doi.org/10.5210/bsi.v11i2.92> (Trabalho original publicado em 1974)
- González-Cámara, M., Osorio, A., & Reparaz, C. (2019). Measurement and function of the control dimension in 13 parenting styles: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 31-57. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173157>
- Lawrenz, P., Zeni, L. C., Arnoud, T. de C. J., Foschiera, L. N., & Habigzang, L. F. (2020). Estilos, práticas ou habilidades parentais: Como diferenciá-los? *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(1), 02-09. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20200002>
- Santos, E. B. dos, & Wachelke, J. (2019). Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: Uma revisão da literatura. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(1), 1-15. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000100012&lng=pt&tlng=pt.
- Schapuis, S., & Toni, C. G. de S. (2023). Práticas educativas parentais como preditoras de capacidades e dificuldades na infância. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 11(2), 81-93. <https://doi.org/10.55388/psicofae.v11n2.393>
- Sidman, M. *Coerção e suas implicações*. (2009). (M. A. Andery & T. M. Sério, Trad.). (Trabalho original publicado em 1989). Campinas: Livro Pleno.
- Silva, M. E. M. (2022). *Intervenção ampliada baseada nos programas Promove Pais e Promove Crianças sobre o status sociométrico de rejeição em escolares* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2022.tde-20122022-113551>
- Skinner, B. F. (2007). Seleção por consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 129-137. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v9i1.150> (Trabalho original publicado em 1981)
- Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Avaliação Psicológica*, 17(4), 417-427. <http://doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02>
- Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2019). Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para alunos em situação de vulnerabilidade social. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 135-158. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872019000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

- Sturmey, P. (Ed.). (2020). *Functional analysis in clinical treatment* (2nd ed.). Elsevier Academic Press. Trabalho original publicado em 1996.
- Taber, K.S. The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education (2018). *Research in Science Education*, 48(1), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thyer, B. (2010). Pre-experimental and quasi-experimental designs. In B. Thyer, (Ed.). *The handbook of social work research methods* (2nd ed. pp. 183-204). Los Angeles, SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781544364902>
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>
- Zettle, R. D. (2020). Treatment Manuals, Single-Subject Designs, and Evidence-Based Practice: A Clinical Behavior Analytic Perspective. *The Psychological Record*, 70(4), 649-658. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00394-2>

(Received: Abril 02,2024; Accepted: August 25, 2024)

