

Tema

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

Melhorando Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Visual: um Programa de Intervenção para Mães *Improving Social Skills of Visually Impaired Children: an Intervention Program for Mothers*

Maura Glória de Freitas

Zilda A. P. Del Prette

Almir Del Prette

RESUMO

Estudos têm destacado o importante papel dos pais para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo de crianças deficientes visuais. Há evidências de que essas crianças têm dificuldades para interagir, de formas socialmente competentes, com seus colegas e adultos, o que está frequentemente relacionado não com a deficiência em si, mas com a ausência de contextos estimulantes que favoreçam tais aprendizados. A família é um contexto particularmente relevante para a criança aprender diversos comportamentos, incluindo-se os sociais, especialmente quando os pais são preparados para esta tarefa. Assim, considera-se que, ensinando-se habilidades sociais e educativas aos pais, é possível prepará-los para criarem situações e interações mais efetivas com seu filho deficiente visual, como uma forma de promover comportamentos sociais. Este artigo apresenta um programa de intervenção com mães de crianças deficientes visuais. Os resultados mostraram diferenças significativas entre crianças cujas mães participaram do programa, comparadas àquelas que não participaram. Algumas questões relativas a esse tipo de intervenção, seus resultados e implicações para o desenvolvimento de crianças deficientes visuais são discutidas.

ABSTRACT

Studies have emphasized the important role of parents in the motor, cognitive and social-affective development of visually impaired children. There are evidences that these children may have difficulty in interacting, in a socially competent way, with their colleagues and adults, which is frequently related, not to the impairment itself, but to the lack of stimulation for such learning. The family is a particularly critical context for children's learning of several behaviors, including the social ones, especially when parents are prepared to this task. Thus, teaching educative social skills to parents would enable them to create more effective situations and interactions with their visually impaired children, as a way to promote their social behavior. This paper presents an intervention program with mothers of visually impaired children. The results showed significant differences between children whose mothers participated in the program, and those who did not. Some questions concerning this kind of intervention, its results and implications for the development of visually impaired children are discussed here..

Vivemos em um mundo marcado pela imagem, em que a comunicação visual é fundamental para o processo civilizatório e a inserção cultural do indivíduo. São várias as implicações da falta de visão na sociedade atual, principalmente em termos de assimilação das regras e normas do ambiente social e a aprendizagem de habilidades interpessoais para uma socialização produtiva.

Embora a fala seja um atributo da espécie humana, a comunicação não-verbal está sempre presente nas relações humanas por meio de expressões faciais e gestuais do indivíduo, e nessa condição, o olhar permite a comunicação das disposições e sentimentos de um indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Dentre os componentes da comunicação não-verbal nas relações interpessoais, o olhar tem grande importância na compreensão e na avaliação dos desempenhos de habilidades sociais. Além disso, o homem habita e interage em um mundo cuja manifestação é predominantemente veiculada por ele de forma visual e, portanto, a visão é um elemento integrador da captação de informações e do reconhecimento do meio físico e social onde se encontra (FONSECA, 1998; OLIVEIRA, 1998).

É possível supor que quando a falta da visão ocorre precocemente, isto pode afetar o desenvolvimento da criança, uma vez que os sentidos restantes (audição, tato, olfato e paladar) precisam funcionar sem a informação e a integração visual (SANTIN; SIMMONS, 2000; WARREN, 1994). Além disso, deve-se considerar que, com o desenvolvimento da criança, quando as demandas de interação social se ampliam, ela pode não ser motivada a agir porque não capta do ambiente os estímulos para a ação ou porque não sabe como reagir a eles, restringindo suas oportunidades de desenvolvimento (KEKELIS, 1997; WARREN, 1994).

A criança com deficiência visual também pode apresentar déficits quando brinca ou joga, pois precisa reconhecer a atividade, avaliar sua competência para participar e convencer os colegas a aceitá-la. Além disso, comportamentos deficitários durante a brincadeira podem acarretar dificuldades na interação, gerando críticas e isolamento, o que, por sua vez, pode restringir várias áreas de desenvolvimento, incluindo habilidades motoras, de linguagem e sociais (RETTIG, 1994; WARREN, 1994). Portanto, alguns atrasos podem se relacionar à deficiência na estimulação, à falta de motivação, à superproteção e ao medo de perigos e riscos reais ou presumíveis. Além disso, as crianças com deficiência visual usam um terço do tempo interagindo com adultos, enquanto crianças videntes permanecem a maior parte do seu tempo interagindo com outras crianças (SCHNEEKLOTH, 1989).

A dificuldade dos pais é outro fato que influencia o desenvolvimento da criança. O impacto ao constatarem que o filho apresenta deficiência visual quase sempre dificulta a interação da díade e prejudica os primeiros aprendizados sociais da criança. Nogueira (2002) pondera que esse evento impede a compreensão real do caso, paralisa os pais, impele-os, na maior parte das vezes, a negar o fato ou a buscarem alternativas que acreditam serem capazes de restituir a "boa saúde" ao filho. Esses comportamentos podem trazer graves conseqüências à criança e à família, pois dificultam a adaptação de todos à nova realidade.

O processo de adaptação dos pais ao novo contexto é, em termos afetivos, altamente custoso e o mais comum é a família adotar atitudes de superproteção, resultando em excessivo cuidado e defesa do filho deficiente. Além disso, pais de crianças com deficiência visual comportam-se de maneira mais diretiva e com maior controle e domínio sobre as atividades da criança. Essa maneira de agir pode afetar a responsividade e o aprendizado de interações mais ativas da criança, bem como expressões adequadas de afeto (BEHL; AKERS; BOYCE; TAYLOR, 1996; BUHROW; HARTSHORNE; BRADLEY-JOHNSON, 1998).

As interações entre crianças são oportunidades preciosas para elas aprenderem comportamentos de extrema importância no desenvolvimento social e de aceitação pelo outro. Durante essas trocas, as crianças aprendem como entrar em grupos de brincadeira, participar de conversas com os colegas, estabelecer amizades e resolver conflitos. Crianças que não conseguem se comportar de acordo com as demandas do grupo são, freqüentemente, ignoradas ou rejeitadas, o que pode ocasionar interações menos proveitosas e mais desadaptadas posteriormente.

Para muitas crianças com deficiência (visual, auditiva, física e mental, entre outras), o ingresso no ensino regular acarreta isolamento social; não só a escola, mas também a família ainda carecem de habilidades apropriadas para educar, tanto a criança como seus colegas, para a aceitação das suas possíveis limitações motoras, cognitivas, sensoriais e sociais, o que freqüentemente resulta em experiências muito aversivas para todos. Além disso, é comum atribuir-se à deficiência e à escola os problemas de comportamento que possam ocorrer. Porém, é fato que muitos déficits apresentados por elas (assim como por crianças sem deficiência) têm sua origem na dificuldade dos pais em reconhecer a sua responsabilidade de ensinar e/ou criar contingências para que a criança aprenda comportamentos pró-sociais.

Muitos comportamentos sociais adequados e inadequados são adquiridos durante os primeiros anos de vida da criança, principalmente pela imitação dos pais (RÍOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002). Quando esses modelos são inadequados ou insuficientes, a criança pode apresentar déficits que implicarão problemas de adaptação social (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002). É possível notar que os problemas de comportamento englobam muitos determinantes para a sua aquisição, mas as práticas educativas adotadas no contexto familiar parecem ter também um peso considerável. A literatura tem mostrado que os pais fazem, habitualmente, uso pouco freqüente e ineficaz de reforçadores positivos contingentes ao comportamento dos filhos, bem como de punições pertinentes e efetivas com relação aos comportamentos inadequados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a; GOMIDE, 2003; PATTERSON; REID; DISHION, 1992).

O ingresso na escola é um período crítico tanto para a criança como para pais e professores. Muitas vezes, até essa fase, a criança parece não apresentar qualquer problema de comportamento, mas a partir de então, queixas começam a surgir, quase sempre versando sobre dificuldades de interação social e de desempenho acadêmico insatisfatório. Quando as crianças iniciam sua vida escolar com déficits sociais, há uma maior probabilidade de não aprenderem a comportar-se de forma socialmente habilidosa para esse contexto e, assim, podem ter dificuldades de adaptação e de acompanhamento satisfatório das atividades educacionais (GRESHAM, 1998).

A educação de pais é uma proposta bastante difundida fora do país e, em períodos mais recentes, tem sido abordada também no Brasil como um recurso para o tratamento dos problemas de comportamento infantil. Trata-se de escolha, baseada em avaliações eficazes, de procedimentos que preparem os pais para serem capazes de modificar o comportamento de seus filhos em casa. A aprendizagem, pelos pais, do uso de procedimentos educativos adequados, poderá modificar a qualidade da interação entre eles e os filhos, otimizando as oportunidades de apresentarem modelos de comportamentos pró-sociais e, conseqüentemente, a diminuição daqueles inadequados ou anti-sociais (McMAHON, 1996).

Nos programas para pais, é necessário identificar o problema da criança e dos pais (GRESHAM, 1998). A identificação do problema da criança é, na maioria das vezes, trazida pelos pais, que devem auxiliar na sua caracterização precisa, identificando as classes de comportamentos-alvo a serem objeto de intervenção. A identificação do problema dos pais implica avaliar seus comportamentos habilidosos e não-habilidosos (verbais ou não-verbais) e sua possível influência sobre os comportamentos dos filhos.

A funcionalidade entre os comportamentos dos pais e dos filhos embasa-se na compreensão de que essas interações modelam e mantêm diversos comportamentos de ambos. A falta de conhecimento sobre os efeitos de suas práticas educativas, aliada a déficits no desempenho de habilidades sociais para essas ações, pode levar os pais ao uso de regras, nem sempre eficazes, assimiladas ao longo de sua história de vida. No caso de pais de crianças deficientes visuais, essa

situação torna-se mais complexa, pois demandas e necessidades diferentes estão presentes nessa interação.

Considerando as circunstâncias do cotidiano familiar e as interações entre pais e filhos, é possível que pais socialmente mais habilidosos tenham mais competência para sua tarefa de educador, transformando ações cotidianas em verdadeira educação dos filhos e não somente em controle eficaz de comportamentos desadaptados. A esse conjunto de habilidades, Del Prette e Del Prette (2001) denominaram de **habilidades sociais educativas** e definidas como "aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino" (p. 95). Essas habilidades devem estar presentes nas interações entre o educador (seja ele pai, mãe ou professor) e o educando (filho ou aluno) e conferem, em relação a quaisquer comportamentos a ser modelado, melhores resultados educativos, tanto no planejamento como na condução das ações adotadas.

Alguns recursos pessoais de educadores (sejam eles professores ou pais) remetem a um conjunto elaborado e diversificado de comportamentos socialmente habilidosos, visando favorecer a educação e o desenvolvimento socioemocional. Conforme Del Prette e Del Prette (2001), tais recursos incluem, por exemplo: criatividade para diversificar as possibilidades de interações educativas; capacidade de observação, análise e discriminação dos desempenhos da criança e dos progressos obtidos; habilidade de incentivar a criança a se empenhar na solução de seus problemas cotidianos; apresentação de novos desafios à criança; flexibilidade para recuar ou admitir falha e, se necessário, mudar para melhor atender às necessidades da criança.

Conquanto escassa, a literatura de pesquisa sobre habilidades sociais para pais tem enfatizado a importância do caráter preventivo de propostas de intervenção, cujos objetivos devem priorizar a melhoria da qualidade da relação entre pais e filhos e o desempenho social dos pais para promoverem o aprendizado de comportamentos sociais destes. Nesse sentido, da mesma forma como na educação familiar em geral (BIASOLI-ALVES; CALDANA, 1992), é de fundamental importância que os pais de crianças deficientes visuais também estabeleçam interações mais efetivas, mais reforçadoras e menos punitivas para promoverem a independência do filho. Além disso, espera-se que eles sejam modelos que favoreçam condições mais eficazes e promotoras de bons aprendizados (GOMIDE, 2003) e que relacionem as mudanças comportamentais do filho às suas práticas parentais (ROCHA; BRANDÃO, 1997).

Complementando essa idéia, é fundamental que os pais ampliem o aprendizado de novas habilidades sociais para criarem, incrementarem e proporem ações educativas mais eficazes ao aprendizado de comportamentos pró-sociais dos filhos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000). Em outras palavras, os pais precisam aprender a transformar eventos e demandas do cotidiano em momentos de educação efetiva e não somente controle de comportamentos desadaptados.

Conforme a literatura da área, o aprendizado de novas habilidades pelos pais pode ser favorecido por meio de um programa que focalize o aprimoramento e/ou aquisição de habilidades sociais cotidianas e de habilidades sociais educativas para obterem melhores resultados nas suas práticas em contexto familiar. Embora referindo-se mais especificamente a programas de habilidades sociais com crianças, também podem nortear o planejamento e a condução de um programa para pais (por exemplo, ver PINHEIRO; HAASE; DEL PRETTE; AMARANTE; DEL PRETTE, 2005).

Com base nas diretrizes propostas por Del Prette e Del Prette (2005a) para programas de intervenção, descreve-se, a seguir, a estrutura e as etapas de planejamento de um programa de treinamento de habilidades sociais cotidianas e de habilidades sociais educativas realizado com mães de crianças deficientes visuais. Essa proposta pode orientar outros pesquisadores e

profissionais das áreas de Saúde e Educação a planejarem programas de intervenção junto a pais e cuidadores, bem como, com pequenas adaptações, programas junto a outros tipos de populações.

Estrutura Geral de um Programa para Pais de Crianças Deficientes Visuais

O planejamento da intervenção com pais implica decisões quanto: à estrutura geral do programa (composição e tamanho do grupo, duração, quantidade e frequências das sessões); à avaliação pré e pós-intervenção do repertório de habilidades sociais de cada criança; à seleção e organização dos objetivos de intervenção para o programa como um todo e para cada uma das sessões; à organização dos procedimentos, incluindo-se o planejamento da generalização; à seleção das vivências e providências relativas a sua condução, além de atenção às questões éticas.

1. Definição dos Objetivos: devem estar baseados nas habilidades consideradas relevantes para os pais, respeitando-se, principalmente, possíveis limitações em relação à saúde e/ou deficiência (do filho), recursos financeiros (da família) e outras especificidades dos participantes. Os objetivos de um programa, como o sugerido aqui, devem incluir: a) a aquisição e/ou aperfeiçoamento de comportamentos descritos nas categorias de habilidades sociais cotidianas e educativas para os pais, b) a aquisição e/ou aperfeiçoamento de categorias de habilidades sociais dos filhos associada à redução de comportamentos desadaptados, c) a manutenção e a generalização do aprendizado, tanto dos pais como dos filhos.

2. Avaliação dos Participantes e do Programa: etapa fundamental, tanto para a definição dos objetivos de intervenção como para a avaliação dos efeitos do tratamento proposto. São realizadas na fase de pré-intervenção, para a definição dos objetivos e, na fase de pós-intervenção, para a avaliação dos efeitos do programa.

As variáveis que merecem ser priorizadas na avaliação desse tipo de programa são: indicadores (por exemplo, frequência, dificuldade) de habilidades sociais educativas e habilidades sociais cotidianas dos pais e dos filhos, componentes não-verbais de forma (expressão corporal e facial, volume de voz, postura...) presentes nas interações entre pais e filhos, funcionalidade dos comportamentos dos pais na relação com o filho (demandas, antecedentes, conseqüentes), recursos materiais/ambientais da família para adequação de atividades relevantes no contexto familiar, indicadores de responsabilidade e comprometimento dos pais com a educação responsável do filho, importância atribuída pelos pais aos comportamentos-alvo propostos na intervenção.

3. Como Avaliar: a avaliação deve ser multimodal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005b), compreendendo medidas diretas e indiretas para tal. Como **medida direta** é possível adotar a observação direta em situação natural ou análoga e registros de frequência de comportamentos, entre outros. As **medidas indiretas** pertinentes para essa proposta são as entrevistas, os inventários, os questionários, as observações e podem ser conduzidas com pais, com os professores dos filhos e com outras pessoas significativas no convívio da família e que poderiam acrescentar informações relevantes aos objetivos de intervenção.

O processamento de informações obtidas por meio das diversas medidas diretas e indiretas de avaliação permite identificar déficits e recursos de desempenho social tanto dos pais como dos filhos, e no conjunto de habilidades sociais educativas, bem como dados de outros informantes que complementarão a análise dos resultados. Nessa etapa, é fundamental fornecer aos pais o *feedback* de todos os dados obtidos e realizar a análise funcional dos comportamentos descritos na queixa, em relação aos comportamentos do filho. A análise funcional permite aos pais compreender a inter-relação existente entre seus comportamentos e os do filho e que a redução, manutenção e aquisição de determinados comportamentos depende da qualidade da interação entre eles. A análise funcional

e os indicadores de déficits e recursos identificados na avaliação pré-intervenção fornecem subsídios para que o coordenador do grupo elabore, junto com os pais, os objetivos de intervenção, ou seja, a identificação de comportamentos que deverão ser promovidos, mantidos ou reduzidos por meio do programa.

4. Tipo do Atendimento: tanto o formato grupal como o individual podem ser adotados em programas para ensinar habilidades sociais a pais. A prioridade, em alguns momentos, deve ser para o **formato grupal**, pois o grupo permite maior envolvimento entre os participantes (tanto nas sessões como fora delas), mais oportunidades de aprendizagem observacional dos integrantes e melhores condições, para o coordenador, de aplicação de técnicas que requerem a cooperação de auxiliares. Outra vantagem do procedimento em grupo refere-se à oportunidade que o coordenador do grupo tem de conhecer a subcultura grupal, o que o auxiliará nas decisões quanto a objetivos a serem alcançados e a critérios de avaliação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

O **formato individual** possibilita a avaliação contínua do desempenho do cliente na sessão e dará uma maior disponibilidade ao coordenador para modelar os comportamentos-alvo e para escolher, ou mesmo alterar, de forma mais imediata, procedimentos para atender a necessidades específicas do cliente que possam estar interferindo na boa evolução da intervenção proposta. No caso específico de pais, o coordenador pode identificar aspectos que requerem uma atenção mais individualizada, como por exemplo, quando faltam informações já disponíveis aos demais (que podem ser supridas individualmente) e mesmo maior necessidade de apoio e incentivo.

5. Composição do Grupo: a sugestão para esse modelo de grupo de pais é que um dos pais (pai ou mãe) participe e, na falta destes, aquela pessoa que efetivamente seja responsável pela educação da criança. Além disso, para composição do grupo é importante considerar-se que em alguns pontos a homogeneidade de variáveis entre seus participantes favorece o desempenho do grupo, enquanto que para outros a heterogeneidade é fator facilitador. Com relação a grupo de pais, a homogeneidade deve ser considerada com relação à problemática do filho (tipo de deficiência, tipo de queixas relacionadas a uma deficiência, patologia ou dificuldade específica da criança). A heterogeneidade pode ser produtiva no que se refere à faixa etária dos integrantes, contanto que todos estejam no grupo pela mesma razão (ex.: pais de crianças com deficiência, pais de crianças com problemas de comportamento).

Além de ser necessário levar-se em conta o espaço para acomodar os participantes, o tipo de problema que será abordado no grupo de pais é um dos principais fatores na definição do número de participantes. Uma vez que pais têm limitada disponibilidade de tempo para atender a todas as necessidades do seu cotidiano, considera-se que para o atendimento eficaz de todos os participantes em sessões de 01h30min hora/sessão, os grupos devam ser compostos de 10 pessoas no máximo.

6. Etapas do Programa: um programa para ensinar habilidades sociais a pais pode ser dividido em etapas, definindo-se objetivos diferentes para cada uma delas e, portanto, a carga horária deve ser analisada separadamente. Em nossa experiência, e considerando os objetivos gerais já referidos, sugerem-se três fases.

- Fase 1 - Sensibilização. Pode variar de 10 a 15 horas e o objetivo é estabelecer proximidade (vínculo afetivo ou apoio) entre os participantes e o coordenador do grupo (terapeuta ou educador), de modo a facilitar a adesão ao programa. No caso específico de crianças deficientes visuais, foram abordados temas relacionados aos objetivos do programa onde o coordenador poderá esclarecer fatos reais e desfazer mitos a respeito da problemática da criança e do desenvolvimento infantil, aprendizagem e manutenção de comportamentos adequados e inadequados, preparando-os dessa forma para as etapas seguintes do programa.

- Fase 2 - Habilidades Sociais Cotidianas dos Pais. Pode variar de 15 a 20 horas e o objetivo é melhorar o repertório geral de habilidades sociais cotidianas dos pais, viabilizando o impacto destas sobre as suas relações interpessoais e sobre o seu desempenho como educador do filho.

- Fase 3 - Habilidades Sociais Educativas dos Pais. Deve ter no mínimo 30 horas de duração para que os resultados comecem a se evidenciar. Nessa fase, o objetivo será aprimorar comportamentos descritos nas categorias de habilidades sociais educativas dos pais, avaliadas anteriormente, bem como ensinar -lhes outras mais especificamente direcionadas à sua atuação como educador do filho. Recomenda-se nesse fazer uma previsão de 5 a 10 horas de atendimentos individuais com cada integrante, ao longo de todo o programa, para que dificuldades individuais em relação à problemática do grupo possam ser atendidas com maior especificidade. Além disso, é um momento adequado para a orientação de atividades que facilitem a manutenção e generalização dos comportamentos aprendidos.

7. Duração das Sessões: as sessões devem ser realizadas semanalmente, recomendando-se que ocorram, no início (de preferência nas Fases 1 e 2 ou pelo menos na Fase 1), até duas vezes por semana, podendo depois passar para uma sessão em grupo por semana e uma individual (quando houver necessidade). Para os atendimentos em grupo recomenda-se não exceder o período de 90 minutos por sessão e para os atendimentos individuais, convém que sejam realizados encontros com no máximo 60 minutos de duração.

Como o programa para pais requer desenvolvimento de atividades com o filho em casa, no período de atendimento às habilidades sociais educativas (Fase 3) não se deve exceder a uma sessão por semana, de modo a garantir tempo de execução de tarefas (atividades) orientadas para casa.

8. Procedimentos de Intervenção: essa proposta de programa para ensinar habilidades sociais aos pais requer a escolha dos procedimentos que permitam sessões dinâmicas e com possibilidade dos participantes falarem de si, do filho, das dificuldades e sucessos nas práticas educativas que adotam, bem como se aproximarem dos demais membros do grupo. Para tal, o uso da metodologia vivencial, por meio de seleção e adaptação de vivências, pode permitir ao coordenador e aos participantes entrosamento na fase inicial e *feedback* ao longo do desenvolvimento do programa, além de oferecer um ambiente acolhedor com apoio mútuo, que contribui para um melhor crescimento do grupo.

Associado às vivências, o uso de técnica como Tarefas de Casa bem como o uso de princípios de aprendizagem para modelagem e modelação de comportamentos mais pertinentes ao papel de educador dos pais, além de recursos pedagógicos quando da necessidade de discussão de algum tema, são recomendados.

9. Estrutura das Sessões: para que os pais sejam receptivos ao programa, deve-se considerar, na sua elaboração, a disponibilidade de tempo para o atendimento, a escolaridade, faixa etária e número de participantes. Além disso, deve-se ater a uma distribuição do tempo de atendimento de modo a sinalizar aos participantes que as sessões têm uma seqüência de objetivos a serem cumpridos, de forma progressiva e cumulativa, na medida do possível.

A sugestão de desenvolvimento das sessões, descritas a seguir, está baseada no modelo de atendimento a crianças, sugerido por Elliott e Gresham (1991), adaptado aqui para atender aos diferentes problemas de comportamento formulados por pais em relação ao filho e também para outros tipos de grupos com outros objetivos. As diferentes etapas são:

- Aquecimento. Fase inicial da sessão que tem como objetivos: propiciar ambiente acolhedor e motivador para manter os participantes ativos nos procedimentos da sessão, bem como para avaliar

o desempenho e, conseqüentemente, o comprometimento deles com o programa. As possibilidades de ações são variadas, mas devem-se respeitar as características dos integrantes do grupo. Em um grupo composto de mães, algumas atividades satisfatoriamente aceitas por elas são: falar sobre fatos (alegres, pitorescos, engraçados) que tenham ocorrido com os filhos durante a semana, trazer foto dos filhos e contar algo sobre aquela foto, utilizar vivências (SERRÃO; BALEEIRO, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) que permitam maior aproximação entre os integrantes do grupo e a identificação dos objetivos semelhantes que os trouxeram para o grupo.

- "Faz de Conta". Esta etapa estabelece que os participantes mostrem como habitualmente se comportam em situações em que é requisitado o desempenho de uma habilidade e que analisem funcionalmente seus comportamentos na interação. Um exemplo pode ser criar uma situação similar às que ocorrem em casa (pedir ajuda para arrumar o quarto; organizar os brinquedos) e solicitar que algumas mães do grupo demonstrem como se comportam.

- "Agora é para valer". Etapa que consiste na retomada da situação proposta e vivenciada na etapa anterior, porém com a inclusão de alternativas mais adequadas apresentadas pelos participantes e/ou pelo coordenador do grupo. Nesta etapa e na anterior, uma técnica interessante de se adotar é o ensaio comportamental, com uso de modelagem de comportamentos-alvo, por meio de reforçamento positivo, instrução verbal e *feedback* tanto das tentativas como da aquisição final do comportamento.

- "Vale a pena fazer de novo". Propõe-se que seja a última etapa e tem como objetivo a manutenção e a generalização dos comportamentos aprendidos durante os encontros do grupo. Para tanto, as mães irão, após o treino de habilidades sociais educativas, desenvolver em casa com os filhos o treino de alguns comportamentos-alvo priorizados para cada díade (mãe e filho), visando às necessidades específicas de cada um. Por exemplo: a mãe estabelece o objetivo de ensinar o filho a *oferecer ajuda* a outras pessoas. Primeiramente, prevê o ensino desse comportamento no contexto familiar (irmão, pai), utilizando para tal alguma atividade doméstica (ex: arrumar o quarto). Após alcançar esse objetivo, a mãe deve preparar, juntamente com o filho, formas alternativas para que ele possa emitir esse novo comportamento (oferecer ajuda), também em outros contextos (escola, casa dos avós). As dificuldades e/ou demandas específicas de cada díade (pai/mãe e seu filho) devem ser tratadas nos atendimentos individuais.

10. Recomendações ao Coordenador: alguns cuidados são importantes ao coordenador de um grupo de pais, tais como: assegurar-se de que têm conhecimento suficiente sobre a problemática dos filhos (quando se tratar de pais de filho com alguma patologia ou deficiência, por exemplo), oferecer modelos de desempenho socialmente competentes em termos de cordialidade, empatia, cooperação; estabelecer com os participantes regras para o desenvolvimento do programa em termos de frequência, atrasos e outros itens que achar pertinentes para o andamento do grupo. Além disso, considera-se fundamental evitar comparações entre o desempenho de filhos dos participantes, adotando para isso a postura de sempre comparar o desempenho de cada participante e do seu filho consigo mesmo, apontando assim o progresso em termos de aquisição e desempenho de novos comportamentos.

11. Arranjo do Contexto para o Desenvolvimento do Programa: o arranjo do contexto onde será desenvolvido o programa deve ser também considerado como uma etapa importante na estruturação do programa. O local disponibilizado, além de acomodar os participantes, deve permitir um espaço favorável ao desenvolvimento das vivências e das técnicas e ser acolhedor. Isto é, sinalizar aos participantes a importância de suas presenças e que o empenho em deixarem outras atividades e obrigações do cotidiano, para estarem ali, será reconhecido. Para tanto, podem ser propostos arranjos de contingências que aumentem a probabilidade de manter a adesão dos mesmos ao

programa em termos de assiduidade aos encontros. Tais arranjos devem reforçar positivamente a presença das pessoas, bem como ajudar os participantes a eliminarem alguma situação impeditiva de participarem do grupo (por exemplo, mães que tenham filhos pequenos e não tenham com quem deixá-los) e outras mais que o coordenador identificar como facilitadoras para a adesão dos participantes.

12. Planejamento da Generalização: um procedimento de intervenção que vise ensinar ou aprimorar comportamentos deve almejar resultados duradouros e que ocorram também em outros contextos e em relação a outras pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a). No caso de programas para pais, é necessário que o coordenador considere a generalização dos comportamentos aprendidos por eles, bem como aqueles que serão aprendidos pelo filho, em face das novas habilidades dos pais.

Em qualquer uma das propostas, no entanto, é importante que essa seja uma fase cuidadosamente planejada em relação aos procedimentos sugeridos. O objetivo dessa fase é que os participantes do grupo transfiram para outros contextos e com pessoas diferentes as habilidades aprendidas a partir das avaliações iniciais realizadas. Para essa fase, é relevante que o coordenador do programa considere a necessidade de: 1) promover o desempenho de habilidades significativas, 2) variar o desempenho da habilidade, 3) variar os contextos para desempenho da habilidade, 4) preparar a retirada gradativa (esvanecimento) de reforçadores arbitrariamente planejados, 5) promover a colaboração de outras pessoas significativas às interações dos participantes do programa e 6) exercitar a auto-aprovação, que consiste no aprendizado da auto-observação do seu desempenho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

13. Questões Éticas: é ponto fundamental que coordenadores de programas de intervenção respeitem e priorizem os princípios norteadores de conduta ética profissional, descritos no CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO (2005). Nesse sentido, e baseados nos princípios fundamentais deste código, considera-se que o respeito à autonomia e direitos dos participantes, bem como a proteção à sua integridade e bem-estar, devem ser respeitadas nas propostas de atuação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a).

Algumas considerações finais

A proposta de trabalhar com mães para alcançar mudanças comportamentais do filho é animadora, pois os efeitos mais diretos ocorrem no desempenho das crianças e podem se tornar reforçadores naturais para as mudanças positivas de comportamentos da mãe. Porém, é também um desafio imenso, pois, em muitos momentos do processo, percebe-se a dificuldade de mães priorizarem modelos aprendidos em programas específicos tanto para dirimir dificuldades do filho como para ensinar novos comportamentos. A superação da idéia de que o atendimento efetivo a um filho com deficiência consiste somente na busca por assistência médica, professores especializados e outros atendimentos específicos pode contribuir para a prevenção de dificuldades futuras. Porém, essas ações são bastante fortalecidas pela comunidade para o repertório das mães, o que pode comprometer o papel ativo de educadora que elas têm na vida do filho. Assim, os resultados dessa pesquisa indicaram que programas para ensinar habilidades sociais educativas a pais de crianças com necessidades educacionais especiais devem iniciar-se o mais cedo possível e concomitantemente acompanhar os atendimentos que são realizados para o filho.

Na análise dos comportamentos-alvo ensinados às crianças, ao longo desta pesquisa-intervenção, foi possível perceber que os déficits apresentados tinham relação direta com as práticas educativas adotadas pelas famílias e pelas habilidades sociais educativas das mães no desempenho do seu papel de educadoras dos filhos. Nessa pesquisa, dois conjuntos de dados foram relevantes para o seu desenvolvimento: as avaliações pré-intervenção, essenciais à elaboração do programa para ensinar

habilidades sociais educativas às mães, e as avaliações pós-intervenção, que permitiram aferir a efetividade do programa de intervenção e apontar alternativas e novas questões que subsidiem estudos nessa direção.

Para tanto, foram utilizadas medidas diretas e indiretas de avaliação das mães e das crianças, que forneceram informações sobre as habilidades sociais cotidianas das mães e das crianças, as habilidades sociais educativas das mães, o comprometimento da mãe com seu papel de educadora do filho e a qualidade do desempenho das crianças deficientes visuais em atividades da vida diária. Para melhor atendimento das necessidades dos participantes, percebidas após a avaliação pré-intervenção, foram acrescentadas algumas especificidades, tais como arranjo do contexto, atendimento individual e estrutura do programa dividida em quatro fases distintas. Os resultados da avaliação pós-intervenção apontaram que, após o período do programa de habilidades sociais educativas das mães, ocorreram mudanças positivas no desempenho de vários comportamentos.

O trabalho com essas mães e seus filhos deficientes visuais, desenvolvido dentro de um contexto de pesquisa-intervenção, evidencia dificuldades e limitações inerentes ao modelo e que não podemos deixar de apontar. Considera-se que uma das limitações diz respeito às avaliações do repertório da criança, tanto as realizadas por outros avaliadores como as de auto-avaliação, que se basearam em relato verbal e, portanto, não estão isentas de vieses. No caso específico de relatos verbais, é possível que ocorram diferenças nas avaliações, em função dos diferentes comportamentos da criança aos quais cada avaliador tem acesso (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005a), bem como os comportamentos que cada contexto estabelece como pertinentes e esperados.

Com relação ao impacto da proposta, foi possível considerar que ela atendeu pontos importantes a serem considerados em um programa de intervenção. Em primeiro lugar, esse programa focalizou comportamentos relevantes para a população-alvo e esteve embasado, adequada e substancialmente, em literatura pertinente. Além disso, ter adotado medidas de monitoramento do programa por meio de avaliações durante todo procedimento possibilitou constatar a relevância que os comportamentos-alvo tiveram para os participantes.

Com relação ao monitoramento integral do programa, é importante destacar que, embora ele ocorra, deve-se compreender que a resistência às mudanças sempre estará presente em populações que culturalmente compreendem programas de prevenção como ações assistencialistas. A mudança na compreensão cultural que pais têm sobre programas sociais e sobre o papel da família precisa ser desenvolvida desde o início dos atendimentos, para que pais ou cuidadores se conscientizem de que sua parceria, definida em ações educativas junto ao filho, é condição essencial na inclusão social e escolar do filho.

Finalizando, embora essa proposta de programa para pais tenha sido efetiva no desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, pondera-se que são indispensáveis futuras replicações com a mesma clientela e com crianças com ou sem outros tipos de necessidades educacionais para maior detalhamento e refinamento de toda a proposta.

REFERÊNCIAS

- BEHL, D. D. et al. Do mothers interact differently with children who are visually impaired? *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 90, n. 6, p. 501-511, 1996.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; CALDANA, R. H. L. Práticas educativas: a participação da criança na determinação do seu dia-a-dia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 8, n. 2, p. 231-242, 1992.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, v.7, n. 2, p. 227-235, 2002.

BUHROW, M. M.; HARTSHORNE, T. S.; BRADLEY-JOHNSON, S. Parent's and teacher's ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 92, n. 7, p. 503-511, 1998.

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 167-206.

_____. A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do treinamento de habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Orgs.). *Primeiros passos em análise do comportamento*. Santo André: ESETec, 2005. v. 3, p. 67-74.

_____. Treinamento em habilidades sociais: panorama geral da área. In: HAASE, V. G.; ROTHE-NEVES, R.; KÄPPLER, C.; TEODORO, M. L. M.; WOOD, G. M. O. (Orgs.). *Psicologia do desenvolvimento: contribuições interdisciplinares*. Belo Horizonte: Health, 2000. p. 249-264.

ELLIOTT, S. N.; GRESHAM, F. M. *Social skills interventions guide: practical strategies for social skills training*. Circle Pines: American Guidance Service, 1991.

FONSECA, V. *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-60.

GRESHAM, F. M. Social skills training with children: social learning and applied behavioral analytic approaches. In: WATSON, T.S.; GRESHAM, F. M. (Org.). *Handbook of child behavior therapy*. New York: Plenum Press, 1998. p. 475- 497.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Service, 1990.

KEKELIS, L. S. Peer interactions of childhood: the impact of visual impairment. In: SACKS, S. Z.; KEKELIS, L. S.; GAYLORD-ROSS, R. J. (Org.).

Maura Glória de Freitas é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-SP, professora do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina - PR. E-mail: maurafreitas@sercomtel.com.br

Zilda Aparecida Pereira Del Prette é professora titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora nível I-A do CNPq e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. E-mail: zdprette@terra.com.br / Web-Page: <http://www.rihs.ufscar.br>

Almir Del Prette é professor titular (voluntário) vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e pesquisador nível I do CNPq. E-mail: adprette@power.ufscar.br / Web-Page: <http://www.rihs.ufscar.br>