

Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar

Instruction and modeling on the training of mothers in helping their children with school homework

Camila Harumi Sudo¹
Sílvia Regina de Souza²
Carlos Eduardo Costa³
(Universidade Estadual de Londrina - UEL)

Resumo

O estudo visou investigar se mães melhorariam a interação com seus filhos durante a tarefa escolar com um treinamento que utilizasse instruções e modelação. Participaram quatro duplas de mães e filhos. O estudo foi composto de três fases. Na Fase 1, as mães auxiliaram seus filhos na realização de tarefas escolares, na Fase 2, foram ensinados conceitos importantes para que as mães pudessem ser mais efetivas em auxiliar seus filhos na tarefa escolar, e na Fase 3, foi retirada a intervenção. Os resultados sugerem que o procedimento foi efetivo apenas para reduzir a taxa de respostas da categoria "fazer pela criança" da mãe da Dupla 4 e, talvez, tenha contribuído para aumentar a taxa de respostas da categoria "elogiar" da mãe da Dupla 1. Os resultados são comparados com estudos similares realizados anteriormente.

Palavras-chave: treino de mães; modelação; instrução; tarefa escolar.

Abstract

The objective of this study was to investigate if training using instructions and modeling would improve the interaction between mothers and their children during school homework activities. Four couples of mothers and children participated in this study. The study was composed of three phases. In phase 1 mothers helped their children in the execution of school homework, in Phase 2 important concepts on how to be more effective on helping children with their school homework were taught to mothers, and in Phase 3 the intervention was removed. Results suggest that the procedure was effective only to reduce the rate of responses of the "to do for the child" category from the mother in couple 4 and, maybe, it has contributed to increase the rate of responses of the "to praise" category from the mother in couple 1. The results were compared to similar studies.

Key words: mothers training; modeling; instruction; school homework.

¹Mestranda do programa de Mestrado em Análise do Comportamento da Universidade Estadual de Londrina e-mail: camila.sudo@gmail.com

²Docente do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da UEL e do mestrado em Análise do Comportamento. Doutora em Psicologia Clínica pela USP. e-mail: ssouza@sercomtel.com.br.

³Docente do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento e do mestrado em Análise do Comportamento da UEL. Doutor em Psicologia Experimental pela USP. e-mail: caecosta@uel.br

Tarefa escolar define-se como uma atividade designada pelos professores para ser realizada em horário não letivo (Cooper, 1989 *apud* Eliam, 2001) a fim de serem fixados os conteúdos ensinados pelos professores durante a aula (Jenson, Sheridan, Olympia & Andrews, 1994).

Em relação ao envolvimento parental⁴ na tarefa de casa, pesquisas afirmam que esse envolvimento parece ser recurso de grande importância para promover o bom desempenho acadêmico (e.g., Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Eliam 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill & Craft, 2003; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; Kay, Fitzgerald, Paradee & Mellencamp, 1994; Marturano, 1999; Pezdek, Berry & Renno, 2002; Souza, 2000).

Apesar disso, investigações acerca da comunicação entre a família e a escola e acerca do impacto da tarefa de casa sobre o desempenho dos filhos sugerem que alguns pais se sentem despreparados para auxiliar seus filhos na realização das tarefas escolares (e.g., Hoover-Dempsey *et al.*, 2002; Hubner & Marinotti, 2000; Kay *et al.* 1994).

Além disso, o envolvimento parental também pode ter seu correspondente negativo quando: os pais superestimam o desempenho escolar dos filhos e não percebem a frequência ou proporção das dificuldades encontradas pela criança (Pezdek *et al.* 2002); pais usam técnicas instrucionais diferentes das usadas na escola; o envolvimento transforma-se em pressão sobre a criança; pais optam por dar as repostas corretas dos exercícios ou ainda, quando os fazem por ela. Assim procedendo, os pais reforçam positivamente comportamentos inadequados do filho como, por exemplo, fazer birra, esperar que os pais façam a atividade por ele, dizer que não sabe, etc. ao mesmo tempo em que se livram das birras e da obrigação de ajudá-lo (Cooper *et al.* 2000).

Além disso, Hübner e Marinotti (2000) apontam que frente a essas situações de despreparo, muitos pais passam a usar esquemas de reforço inconsistentes e acentuam o uso de punições. De fato, nem todos os pais estão preparados para auxiliar seus filhos nas atividades escolares. Daí a necessidade de ensiná-los.

Treinamento de Pais

Ensinar pais a mudar o comportamento dos filhos em diferentes contextos é um assunto que tem recebido muita atenção por parte dos analistas do comportamento (e.g., Marinho, 1999; Mueller, Piazza, Moore, Kelley, 2003; Sampaio, Souza & Costa, 2004; Scarpelli, Costa e Souza, 2006; Williams & Matos, 1984). Especificamente no contexto escolar, Sampaio *et al.* (2004) realizaram um estudo cujo objetivo foi ensinar mães a auxiliarem seus filhos na realização da tarefa de casa. Participaram dessa pesquisa duas mães e duas crianças. As crianças tinham oito anos de idade e cursavam a segunda série. A Linha de Base consistiu na realização de tarefas escolares pela criança, mas com o acompanhamento da mãe. Em uma fase subsequente, as mães foram submetidas a um treinamento instrucional (por meio de palestras) que abordou os seguintes tópicos: (a) importância do elogio; (b) efeitos adversos da punição; (c) eliminação de estímulos concorrentes com a tarefa de casa; (d) extinção de respostas incompatíveis com a realização da tarefa de casa e (e) uso de instruções para o entendimento da tarefa. Após cada palestra, uma nova tarefa era dada à criança que deveria realizá-la sob supervisão da mãe. As sessões foram filmadas e, depois, as taxas de respostas referentes às categorias “dar instruções”, “conferir a tarefa”, “elogiar o desempenho da criança”, “agredir”, “apontar erros

⁴Segundo Fehrmann, Keith e Reimers (1987) muitos pesquisadores utilizam o termo “*envolvimento parental*” para designar ações como expectativas dos pais em relação ao desempenho escolar do filho, encorajamento verbal dado pelos pais aos filhos, interações para a realização das tarefas escolares, valorização de melhoras no desempenho acadêmico, percepções dos filhos sobre a influência dos pais nas escolhas e planos após o ensino médio, monitoramento de suas atividades diárias e progresso escolar. Também é exemplo de envolvimento parental a disponibilização de recursos materiais no ambiente familiar, tais como livros, revistas e dicionários (Jenson *et al.*, 1994), e as visitas à sala de aula e participação nos eventos da escola e percepção do valor dos pais sobre a educação dos filhos (Hill & Craft, 2003).

na resposta dada pela criança”, “responder/fazer a atividade pela criança” e “chamar a atenção da criança” foram registradas. Os resultados indicaram que o treinamento dado às mães aumentou a taxa de respostas nas categorias “conferir a tarefa” e “elogiar o desempenho da criança”; e diminuiu a taxa de respostas nas categorias “responder/fazer a atividade pela criança”.

Scarpelli *et al.* (2006) deram continuidade ao estudo de Sampaio *et al.* (2004), com o objetivo de aumentar a frequência dos comportamentos das mães referentes às categorias “*reforçar o comportamento da criança quando ela acertasse um exercício*” e “*dar instruções para a criança chegar à resposta correta*” e diminuir a frequência dos comportamentos referentes às categorias “*punir*” e “*fazer o exercício pela criança*”, por meio de intervenções diretas sobre o comportamento das mães, utilizando para isso esquemas de fichas como reforçadores para a modelagem dos comportamentos. Participaram da pesquisa duas duplas de mãe e filho e as crianças tinham idade de 8 e 9 anos. Os comportamentos referentes às categorias “*reforçar o comportamento da criança quando ela acertasse um exercício*” e “*dar instruções para a criança chegar á resposta correta*” foram seguidos pela apresentação de fichas. A prática de “*punir*” e “*fazer o exercício pela criança*” foi seguida pela retirada das fichas. No final do estudo, as fichas eram trocadas por prêmios.

De maneira geral, os resultados do estudo de Scarpelli *et al.* (2006) mostraram uma maior alteração nas taxas dos comportamentos das mães se comparados aos obtidos por Sampaio *et al.* (2004). Os resultados indicaram que, para ambas as duplas, houve um aumento na taxa média de respostas nas categorias “*reforçar*” e “*dar instruções*” e uma diminuição na taxa média de respostas nas categorias “*punir*” e “*fazer pela criança*”. Apesar desses resultados, para algumas categorias, as alterações na taxa média de respostas não se mantiveram quando a fase de intervenção foi suspensa. Os autores sugeriram a alteração do procedimento original com a inclusão de modelos

como estratégia de intervenção.

Anteriormente, Campaner, Abrami e Souza (2003) haviam realizado uma pesquisa visando avaliar se uma mãe aprenderia por meio da observação do treinamento direto de outra mãe. Isso foi feito com o objetivo de investigar a efetividade do uso de modelos e as possibilidades de desenvolvimento de treinamentos em grupo. Participaram desta pesquisa duas mães e seus filhos. Foram ensinados procedimentos de construção de anagramas para uma mãe, utilizando intervenção direta sobre seus comportamentos. Enquanto isso, a outra mãe observava. No final, ambas realizaram o procedimento com seus filhos. Os resultados obtidos sugeriram que um treinamento em que a outra mãe observava foi eficaz também para essa mãe, embora o treino direto com *feedback* corretivo tenha-se mostrado mais efetivo.

Piccolo e Goyos (2002) apresentaram e analisaram alguns estudos sobre procedimentos de ensino coletivo que poderiam auxiliar professores a ensinar crianças com necessidades especiais. Mostraram que uma característica comum desses procedimentos era a aprendizagem observacional, e destacaram a modelação e o ensino em pequenos grupos como procedimentos promissores no contexto da educação inclusiva.

Ainda em relação ao uso de modelos, Neef, Marckel, Ferreri, Jung, Nist e Armstrong (2004) afirmam que modelação pode diferenciar-se da instrução em alguns aspectos como, por exemplo, a modelação parece ser mais efetiva para estabelecer repertório mais sensível a mudanças de esquema de reforço. Na modelação, a relação entre as respostas e suas conseqüências é diretamente observada, enquanto que na instrução apenas se descreve esta relação. Além disso, responder de acordo com instruções depende de uma história individual de reforçamento do seguir instruções.

Neef *et al.* (2004) realizaram um estudo no qual examinaram os efeitos da modelação *versus* instrução sobre respostas de escolhas de

três crianças com níveis de desenvolvimento normais e três crianças com ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), cujo responder acadêmico apresentava, segundo os autores, insensibilidade a esquemas de reforço. Durante a condição de instrução, os participantes eram ensinados a responder de modo a obterem o maior número de reforços. Na condição de modelação, os estudantes observaram a pesquisadora escolhendo e realizando a tarefa enquanto descrevia como eram feitas suas escolhas. Uma vez estabelecidas as duas histórias de reforçamento, os esquemas de reforço foram alterados e nenhuma instrução ou modelo foram fornecidos. Os resultados sugeriram que o responder estabelecido por modelação foi mais sensível às mudanças subsequentes, comparado com o responder estabelecido por meio de instruções, sendo estes resultados similares para os estudantes com e sem ADHD.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo investigar a efetividade de um procedimento de treino em grupo que envolvesse instrução e modelação com o objetivo de melhorar a interação das mães com seus filhos durante a realização da tarefa de casa.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa quatro duplas de mães e filhos. As crianças foram encaminhadas pelas professoras por motivo de queixa quanto a dificuldades de aprendizagem⁵. As crianças tinham idade entre 6 e 8 anos e cursavam a 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública situada na periferia de Londrina.

Local

Parte do trabalho (sessões de Linha de Base e Pós-Intervenção) foi realizada numa sala de aula de aproximadamente 12 m², localizada na

própria escola. As sessões foram realizadas em dias e horários previamente combinados com as mães, de acordo com a disponibilidade das mesmas, porém em horários de aula das crianças. As sessões de treinamento foram realizadas na sala de espelho da clínica da Universidade Estadual de Londrina.

Material e Equipamento

Para a elaboração do material de coleta de dados, foram utilizados livros didáticos, papel e lápis. Foram selecionadas algumas tarefas de Matemática, retiradas de livros didáticos de 2ª e 3ª séries, a partir das quais foram confeccionadas folhas de tarefas, organizadas de acordo com o grau de dificuldade de cada exercício. As tarefas foram assim classificadas com o auxílio das professoras das crianças. Todas as sessões foram filmadas, utilizando-se para isso fitas de vídeo e filmadora. Para a transcrição e análise das sessões, foram utilizados videocassete e um computador. Para as sessões de treinamento das mães, foram utilizados fantoches, fitas de vídeo VHS, quadro-negro e um manual confeccionado para esta pesquisa, que foi distribuído a cada mãe no primeiro dia de treinamento. Para a elaboração do Manual, foram utilizadas figuras retiradas do livro "Pais Perfeitos" de Guhl e Fontenelle (1997), histórias em quadrinho e textos obtidos em um site da Internet (Machado 2001).

Instrumento

Para o registro das sessões filmadas, foi utilizado o *software* Etholog versão 2.2.5 desenvolvido por Ottoni (2000) e fichas de registro manual (registro feito com utilização de papel e lápis). O Etholog é uma ferramenta que auxilia no registro e na contagem de tempo em sessões de observação do comportamento. Foi realizado um treino com os auxiliares de pesquisa para utilização das fichas de registro manual e do *software*. Ao final do treino, os registros eram comparados e, caso atendes-

⁵As notas baixas, o esquivar-se de fazer as atividades em sala de aula e as tarefas de casa refletem as dificuldades de aprendizagem. Considerando-se a ampla literatura nacional e internacional sobre a temática relativa às "dificuldades de aprendizagem", esta expressão, neste estudo, foi utilizada mais como uma estratégia para a seleção dos participantes.

sem o critério de 80% de concordância, o treinamento dos auxiliares era interrompido e os mesmos considerados aptos para a realização desse tipo de registro. Caso contrário, o treino era refeito.

Com a finalidade de avaliar se haveria diferença, caso o registro fosse feito utilizando-se as folhas de registro manuais e o *software*, o pesquisador responsável pela pesquisa fez o registro de todas as sessões do estudo utilizando o *software*, enquanto que os auxiliares fizeram uso das folhas de registro manual. Feito isso, os registros manuais e os realizados por meio do *software* foram comparados e submetidos à análise de concordância. A taxa média de concordância nessas sessões foi de 82,2%, com variação entre 79% e 90%.

Procedimento

As mães que concordaram em participar da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e as sessões foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horário das mães. O estudo foi composto por três fases.

Fase 1 - Linha de Base

As crianças, auxiliadas pelas mães, realizaram tarefas com contas e problemas de Matemática (apontada pelas professoras como a matéria em que as crianças apresentavam mais dificuldade). Cada dupla realizou a tarefa individualmente. Em seguida os comportamentos das mães, na interação com o filho, foram analisados de acordo com as categorias elaboradas por Scarpeli *et al.* (2006). A **Tabela 1** apresenta as categorias comportamentais das mães que foram registradas e analisadas com base nas de Scarpeli *et al.*

Durante a Fase 1, foi realizada a análise visual dos gráficos construídos a partir dos registros das sessões de coletas de dados. Quando os comportamentos registrados se mostraram estáveis e sem tendência, esta fase foi interrompida e foi dado início à Fase 2.

Fase 2 - Intervenção

Para esta fase, foram planejadas quatro sessões de orientação de aproximadamente uma hora cada. As Sessões 3 e 4 foram realizadas no mesmo dia. Estas sessões foram conduzidas apenas com a presença das mães e nelas foram discutidos os seguintes aspectos: (a) a importância do elogio após a execução correta da tarefa ou do esforço empreendido pela criança para a realização da tarefa; (b) os problemas relacionados ao uso excessivo de contingências aversivas durante a realização da tarefa escolar; (c) as vantagens do uso de instruções versus o fornecimento de respostas prontas para as crianças; (d) o manejo de variáveis ambientais que favorecem o estudar como, por exemplo, local de estudo, estabelecimento de horário para a realização da tarefa escolar, disponibilidade dos materiais necessários para a realização da tarefa, etc e (e) como ensinar, aos filhos, técnicas para que eles próprios sejam mais autônomos na realização da tarefa escolar. Após terem sido fornecidas as orientações, o filho de uma das mães era chamado e a pesquisadora auxiliava a criança na execução da tarefa, enquanto todas as mães assistiam à interação. Em seguida, a pesquisadora saía da sala e a mãe da criança era chamada para substituí-la até que a criança completasse a tarefa, enquanto as outras mães assistiam à interação. Finalmente, os filhos das outras mães eram chamados e elas, em salas individuais, deveriam auxiliar seus filhos na execução da tarefa. Isso foi feito em todas as sessões, e a cada sessão, a pesquisadora dava o modelo de interação com uma criança, e a mãe desta criança passava pela condição de "mãe-modelo".

Embora a terceira e quarta sessão de orientação tenham sido realizadas conjuntamente, tanto a terceira quanto a quarta mãe passaram pela condição de "mãe-modelo". Após a sessão de orientação, o filho da Mãe 3 foi chamado e a pesquisadora o auxiliou na execução da tarefa, enquanto as mães assistiam à interação. Em seguida, a pesquisadora saiu da sala, e a

Tabela 1 - Categorias comportamentais utilizadas para registro e análise das interações entre as mães e filhos durante a realização da tarefa escolar [extraídas de Scarpelli, Souza e Costa (2006) e modificadas para a realização desta pesquisa].

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
P O S I T I	Instruir Verbalizações sobre os passos que a criança deve seguir para a realização do exercício proposto na tarefa, porém não disponibilizando a resposta para a criança. Inclui perguntas que Inclui perguntas que refletem sobre as atividades da tarefa.	<i>Pegue o caderno; passe o traço; pule uma linha; leia novamente; apague o que escreveu; o que escrito aqui?; como será que se este problema?; como a ensinou fazer esta continha?; professora faz está coloque isto que você verifique se está certo etc. disse aqui;</i>
V A S	Elogiar Apresentação de elogio verbal e/ou físico.	Elogios verbais: <i>Isso mesmo; certo; ótimo; você é muito inteligente; jóia; muito bem; parabéns, etc.</i> Elogios físicos: administração de carinhos (passar a mão na cabeça e em outras partes do corpo), sorrir, piscar os olhos, beijar, abraçar, etc.
N E G A T	Punir Uso de agressões físicas e/ou verbais. esta categoria engloba agressões que causam contrangimento na criança agredida. O agressor é irônico e repressivo diante das respostas dadas pela criança.	Inclui tapas, beliscões, puxão pelo braço, broncas e gritos: <i>é assim que se faz; faça direito; Não fique quieta!; sua burra incompetente; nunca vai aprender desse jeito; parece que conseguir você está no mundo da lua etc.</i>
I V A S	Fazer pela criança Verbalizações diretas que indicam a resposta correta ou mesmo a realização da atividade para a criança.	A mãe fornece a resposta do exercício: <i>É quatro; estava alegre; na cidade, etc.</i> ou executa a tarefa pela criança - escreve no livro, no caderno, faz cópia, resolve o problema, responde a pergunta, apaga o exercício, etc.

mãe da criança foi chamada para substituí-la até que a criança completasse a tarefa, enquanto as outras mães assistiam à interação. Em seguida, os filhos das outras mães foram chamados e estas, em salas individuais, auxiliaram seus filhos na execução da tarefa. Em seguida as mães retornaram à sala onde as

orientações haviam sido dadas, e o filho da Mãe 4 foi chamado. O mesmo procedimento realizado com a mãe da Dupla 3 foi realizado com a mãe da Dupla 4. A **Tabela 2** apresenta os objetivos e procedimentos empregados em cada sessão da Intervenção.

Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar

Tabela 2 - Objetivos e procedimentos empregados em cada sessão da Fase 2 (Intervenção). A 3ª e 4ª sessões foram realizadas no mesmo dia.

Sessões de Intervenção	Objetivos	Procedimentos
1ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir acerca da importância de se reforçar comportamentos adequados; quando reforçá-los e tipos de reforçadores. - Sensibilizá-las acerca das conseqüências do reforço contingente a comportamentos desejados de estudo da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma condição reforçadora e uma condição aversiva por meio de encenações sem o conhecimento prévio das mães. A pesquisadora entregou algum as lembrancinhas e elogiou comportamentos das mães observados nas fitas. Porém, logo em seguida mostrou descontentamento em relação a alguns outros comportamentos verbalizando palavras e expressões de insatisfação como, por exemplo, “fiquei decepcionada...”, “não acreditei que vocês fizeram aquilo...”, etc. - Discussão dos sentimentos das mães após a encenação; - Leitura do manual abordando tópicos como: o que é contingência de reforço, quais reforçadores são mais efetivos, importância de reforçadores naturais como carinho e elogios.
2ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir acerca das conseqüências da punição de comportamentos indesejados da criança. - Ensinar maneiras diferentes de eliminar comportamentos indesejados por meio de estratégias de reforçamento negativo; - Discutir sobre as diferentes formas de punição e as situações em que elas são mais freqüentes. Ensinar a discriminar tais contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro de fantoches para apresentação de situações em que a punição pode ocorrer com maior freqüência. Visou discutir práticas que poderiam eliminar condições que facilitem o uso de punições como, por exemplo, “local de estudo bagunçado”, “horários impróprios para ajudar o filho”, “outros filhos brincando ou assistindo TV perto do local de estudo”, etc. - Discussão sobre os efeitos da punição sobre comportamentos da criança, os problemas gerados pelo uso excessivo da punição e formas alternativas de se eliminar os comportamentos indesejados, sem o uso da punição.
3ª e 4ª sessão	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a importância do instruir ao invés do fazer pela criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - uso de exemplos de interação das próprias duplas, por meio de recortes das filmagens das sessões de Linha de Base. Foram separados exemplos de comportamentos inadequados (punir e fazer pela criança) e adequados (elogiar e instruir) para cada mãe.

Fase 3 - Pós-Intervenção

Ao final do treinamento, as duplas retornaram à escola para as sessões de Pós-Intervenção. Nesta fase as mães foram instruídas a ensinar seus filhos com o auxílio de uma tarefa dada pela pesquisadora, como realizado na Linha de Base. Nesta fase, não houve orientação.

Resultados e Discussão

As Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam as taxas médias de respostas das mães das Duplas 1, 2, 3 e 4, respectivamente, nas quatro categorias ana-

lisadas (“elogiar”, “punir”, “instruir” e “fazer pela criança”). Foram necessárias 14 sessões para que a Dupla 1 concluísse o estudo, 16 sessões para a Dupla 2 e 15 sessões para as Duplas 3 e 4. A seguir, os resultados obtidos com cada uma das duplas serão apresentados separadamente.

Dupla 1

A Figura 1 apresenta o número de respostas por minuto (R/min) da mãe da Dupla 1 para cada categoria comportamental analisada ao longo das sessões.

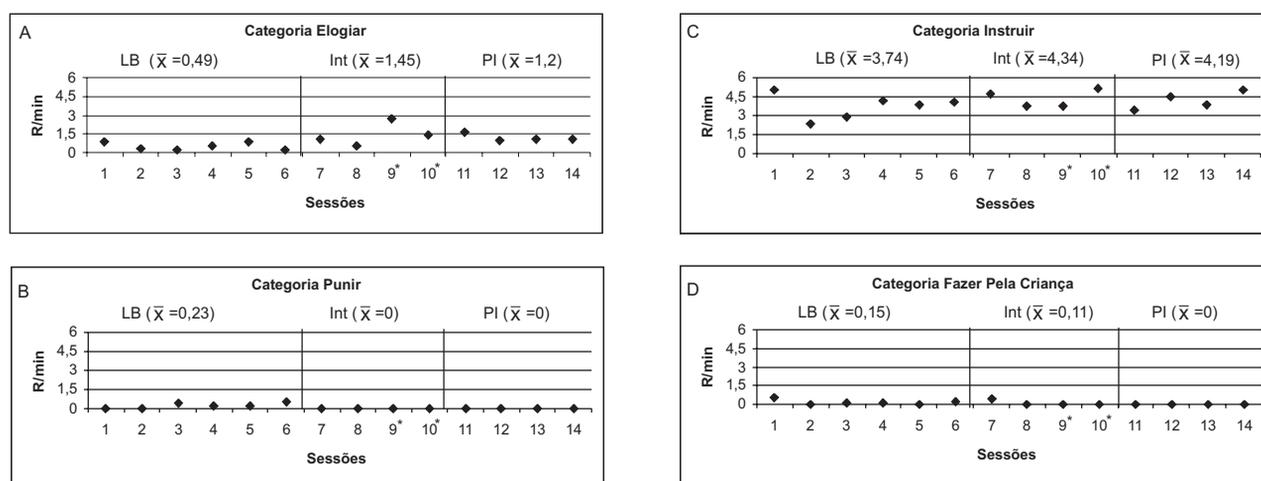


Figura 1 - Respostas por minuto apresentadas pela mãe da DUPLA 1 em cada uma das Fases (**Legenda:** LB = Linha de Base; Int = Intervenção para as categorias “elogiar”, “punir”, “instruir” e “fazer pela criança”; PI = Pós-Intervenção - Retorno à Linha de Base; \bar{x} = taxa média de respostas em cada fase).

*As sessões 9 e 10 foram realizadas no mesmo dia (3ª e 4ª sessões de intervenção).

Verifica-se que a taxa média de respostas para a categoria “elogiar” aumentou de 0,49 R/min na Linha de Base (LB) para 1,45 R/min durante a Intervenção (Int) (**Gráfico A, Figura 1**). Na fase de Pós-Intervenção (PI) a taxa média de respostas para esta categoria diminuiu para 1,2 R/min. Apesar desse aumento na taxa média de respostas, observa-se que houve um aumento na taxa de respostas nas Sessões 9 e 10 (as duas últimas sessões da Intervenção). Na fase Pós-Intervenção a taxa de respostas tendeu a retornar aos níveis da Linha de Base. Quanto à categoria “punir” e “fazer pela criança” (**Gráficos B e D, Figura 1**) pode-se observar que a taxa de respostas para estas

categorias foi baixa durante todo o estudo. Nas sessões de Pós-Intervenção, tais comportamentos não ocorreram. Para a categoria “instruir” (**Gráfico C, Figura 1**), a taxa média de respostas aumentou de 3,74 R/min na Linha de Base para 4,34 R/min na Intervenção e 4,19 R/min na Pós-Intervenção. A observação do **Gráfico C, Figura 1**, sugere que não houve diferença entre a LB e as demais fases do procedimento para essa categoria.

Dupla 2

A Figura 2 apresenta o número de R/min para a mãe da Dupla 2 para cada categoria comportamental analisada ao longo das sessões.

Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar

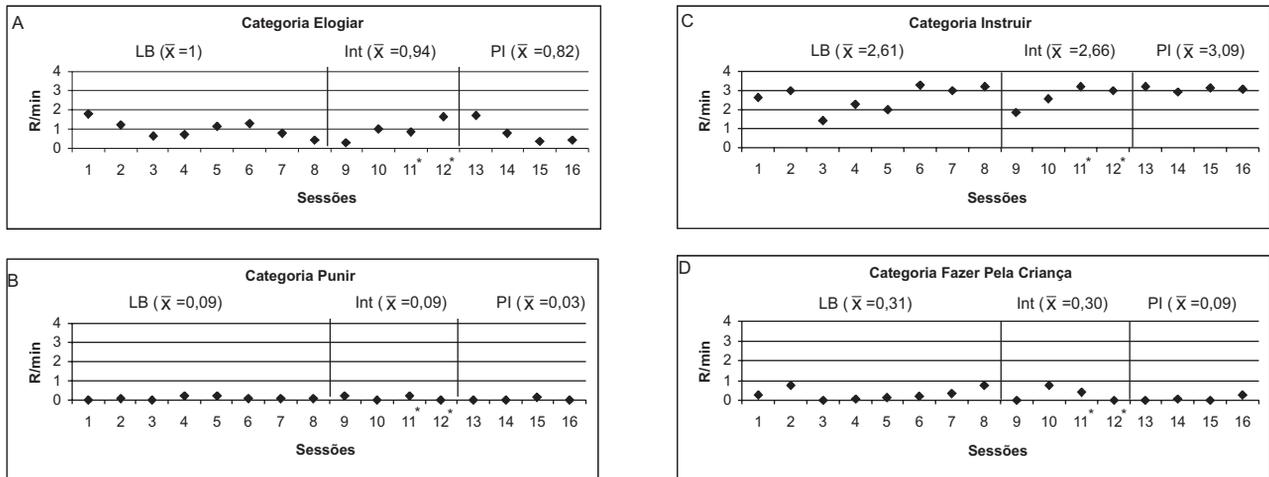


Figura 2 - Respostas por minuto apresentadas pela mãe da DUPLA 2 em cada uma das Fases (**Legenda:** LB = Linha de Base; Int = Intervenção para as categorias “elogiar”, “punir”, “instruir” e “fazer pela criança”; PI = Pós-Intervenção Retorno à Linha de Base; \bar{x} = taxa média de respostas em cada fase)

*As sessões 11 e 12 foram realizadas no mesmo dia (3ª e 4ª sessões de intervenção).

Para a Dupla 2, na categoria “elogiar” houve redução da taxa média de respostas de 1 R/min na Linha de Base para 0,94 R/min na fase de Intervenção e 0,82 R/min na Pós-Intervenção (**Gráfico A, Figura 2**). A observação dos resultados de cada uma das sessões para essa categoria indica que houve variação na taxa de respostas ao longo de todo procedimento; essa variação não pareceu estar sistematicamente relacionada com o procedimento experimental. A taxa média de respostas das categorias “punir” e “fazer pela criança” (**Gráficos B e D, Figura 2**) foi baixa durante todas as fases do procedimento. Em relação à categoria “instruir” (**Gráfico C, Figura 2**) pode-se observar uma alta variabilidade na taxa de respostas ao longo da Linha de Base e da Intervenção. A partir da Sessão 11, na qual

foi trabalhada a importância da instrução, observa-se uma estabilidade na taxa de respostas em torno dos níveis mais altos alcançados nas fases anteriores (aproximadamente 3 R/min).

É importante assinalar que na Sessão 9 houve redução na taxa de respostas das categorias “elogiar”, “instruir” e “fazer pela criança”. Nesta sessão, o filho mais novo da mãe da estava presente. Diante disso, levanta-se a hipótese de que a presença da criança mais nova na sessão pode ter interferido na interação estabelecida entre mãe e criança.

Dupla 3

A **Figura 3** apresenta as taxas de respostas nas categorias “elogiar”, “punir”, “instruir” e “fazer pela criança”, da mãe da Dupla 3.

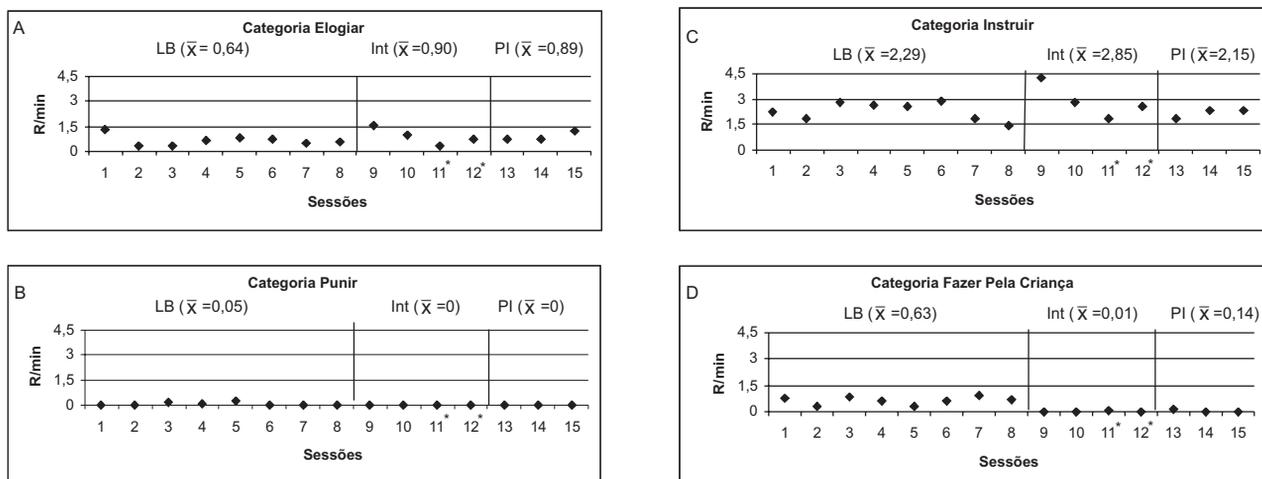


Figura 3 - Respostas por minuto apresentadas pela mãe da DUPLA 3 em cada uma das Fases (Legenda: LB = Linha de Base; Int = Intervenção para as categorias “elogiar”, “punir”, “instruir” e “fazer pela criança”; PI = Pós-Intervenção Retorno à Linha de Base; \bar{x} = taxa média de respostas em cada fase)

* As sessões 11 e 12 foram realizadas no mesmo dia (3ª e 4ª sessões de intervenção).

Quanto aos comportamentos referentes às categorias “elogiar” e “punir” da Dupla 3 (Gráficos A e B, Figura 3), não houve mudanças na taxa de respostas em relação às fases do procedimento. Houve maior variabilidade entre sessões para a categoria “elogiar”. Em relação à categoria “instruir” (Gráfico C, Figura 3), houve um aumento na taxa média de respostas na Sessão 9 da fase de Intervenção. Porém, a taxa tendeu a reduzir, voltando aos níveis de Linha de Base nas sessões subseqüentes. Por último, na categoria “fazer pela criança” (Grá-

fico D, Figura 3), verifica-se que houve redução na taxa média de respostas após a introdução da intervenção (de 0,63 R/min em média na Linha de Base para 0,01 R/min na Intervenção e 0,14 na Pós-Intervenção).

Dupla 4

A Figura 4 apresenta as taxas de respostas das categorias “elogiar”, “instruir”, “punir” e “fazer pela criança”, emitidas pela mãe da Dupla 4.

Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar

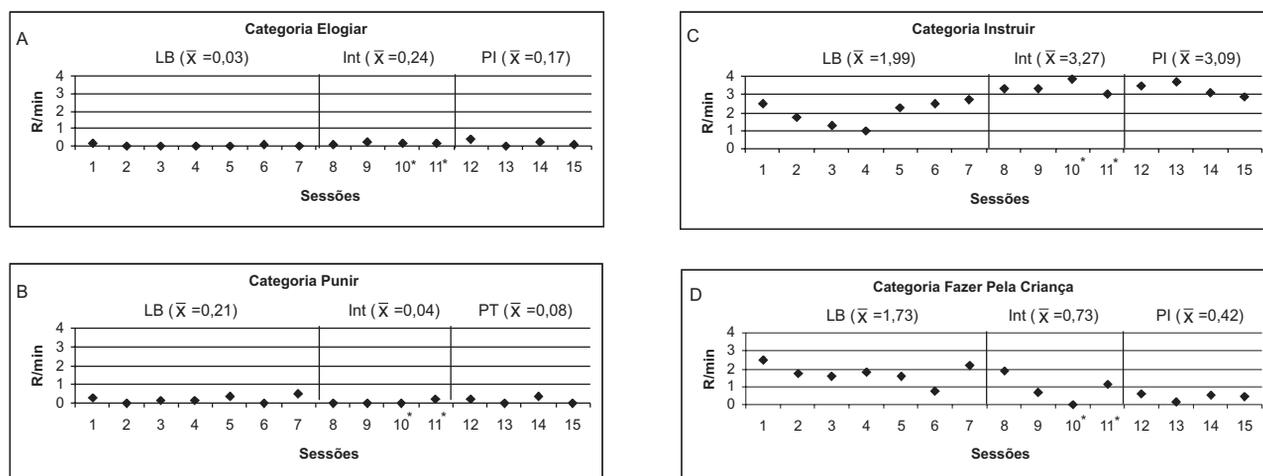


Figura 4 - Respostas por minuto apresentadas pela mãe da DUPLA 4 em cada uma das Fases. (Legenda: LB = Linha de Base; Int = Intervenção para as categorias “elogiar”, “punir”, “instruir” e “fazer pela criança”; PI = Pós-Intervenção Retorno à Linha de Base; \bar{x} = taxa média de respostas em cada fase)

* As sessões 10 e 11 foram realizadas no mesmo dia (3ª e 4ª sessões de intervenção).

Em relação à Dupla 4, observa-se que a taxa de respostas nas categorias “elogiar” e “punir” (Gráficos A e B, Figura 4) não sofreram alterações durante todo o estudo. A taxa média de respostas da categoria “instruir” (Gráfico C, Figura 4) aumentou de 1,99 R/min na Linha de Base para 3,27 R/min durante a Intervenção. Apesar de se observar uma tendência de aumento na taxa de respostas nas últimas sessões de Linha de Base (Sessões 5, 6 e 7) verifica-se que durante e após a Intervenção, a taxa média de respostas manteve-se alta (acima de 3 R/min em média). Quanto à categoria “fazer pela criança” (Gráfico D, Figura 4), verifica-se uma redução na taxa média de respostas de 1,73 R/min na Linha de Base para 0,73 R/min na Intervenção. Na fase de Pós-Intervenção, este índice diminuiu ainda mais, atingindo uma taxa média de 0,42 R/min. Apesar da variabilidade na taxa de respostas durante a Linha de Base e a Intervenção, verifica-se uma tendência à diminuição na taxa de respostas com a introdução da Intervenção e uma certa estabilidade da taxa de respostas em níveis mais baixos (em relação à Linha de Base) durante a Pós-intervenção.

Ao final do estudo, a mãe relatou cansaço e pouco interesse em continuar participando, o

que pode ter influenciado na interação estabelecida entre mãe e criança nas sessões finais do trabalho. Além disso, durante as Sessões 14 e 15 do experimento, a criança da Dupla 4 recusou-se a fazer as tarefas e chorou durante grande parte da sessão. Na Sessão 14, a experimentadora precisou intervir, negociando com a criança a realização de pelo menos um exercício da tarefa. A mãe apenas observou o filho chorar e como o menino se recusasse a realizar a atividade, a mãe instruiu pouco e brigou com o filho, pedindo que ele parasse com a “birra” e fizesse a tarefa. O mesmo ocorreu na Sessão 15, o que parece ter influenciado não apenas nas taxas da categoria “elogiar”, mas também nas categorias restantes (ver Figura 4).

Os resultados obtidos com as quatro duplas sugerem que, apesar das médias obtidas após o tratamento, o uso de instrução e modelação parece ter sido pouco significativo para melhorar a interação das mães com seus filhos durante a realização da tarefa escolar, em vista dos comportamentos relacionados às categorias analisadas. Entretanto, com base nas observações das fitas de vídeo das sessões, parece que, com exceção da mãe da Dupla 3, todas as demais apresentaram melhora na

qualidade das instruções. Por exemplo, as mães passaram a verbalizar instruções mais completas como “o que eu preciso fazer pra saber quantas vezes esse número se repete?”, em vez de “5X3 é?”. Resultados semelhantes foram relatados por Sampaio *et al.* (2004) e Scarpelli *et al.* (2006). Para a mãe da Dupla 3, parece ter havido uma modificação nos tipos de elogios utilizados. Antes da intervenção, esta mãe apenas “elogiava” os comportamentos da criança por meio de acenos de cabeça e expressões como “hum-hum”. Após a intervenção, essa mãe passou a verbalizar elogios como “muito bem”, “você fez certinho”, etc.

No presente estudo, algumas mães relataram ainda estarem mais “motivadas” para auxiliar o filho na tarefa e que as próprias crianças começaram a mostrar mais envolvimento com essa atividade. Apesar de não terem sido feitos registros sistematizados destas informações, vários estudos mostram que este tipo de consequência é esperado em situações de maior envolvimento parental (e.g., Cooper *et al.*, 2000; Eliam, 2001; Hübner, 1999).

Segundo Hübner e Marinoti (2000), ao colocarem à disposição materiais de estudo, local apropriado, horários próprios para o estudo sem excesso de atividades extra-escolares, regras coerentes e confiáveis, e ao combinarem com a criança um horário para ajudá-la ou para supervisionar sua tarefa, os pais criam condições preliminares que facilitam o desempenho acadêmico dos filhos. Da mesma forma, elogios sinceros e condizentes com o bom desempenho do filho, esclarecimento de dúvidas e instruções dadas, quando a criança apresenta dificuldade na tarefa, demonstração de orgulho pelo esforço e não apenas pelo resultado, entre outros, configuram-se como recursos “alteradores” do comportamento da criança no estudo.

Os dados obtidos no presente estudo não cor-

roboram os resultados de Scarpelli *et al.* (2006) que sugerem a efetividade do treino de pais para a mudança de alguns comportamentos de auxílio na execução da tarefa escolar. No trabalho de Scarpelli *et al.* os resultados indicaram um aumento na taxa média de respostas das mães quanto a reforçar comportamentos adequados dos filhos e de instruir em vez de fazer a tarefa pela criança. Na categoria “punir”, ambas as mães apresentaram baixa taxa de respostas. Da mesma forma, naquele estudo, houve uma redução na taxa dos comportamentos referentes à categoria “fazer pela criança”. Contudo, no presente estudo, pode-se afirmar apenas que a intervenção foi efetiva para reduzir a taxa de respostas da categoria “fazer pela criança” da mãe da Dupla 4 e talvez seja possível, ainda que de maneira incerta, sugerir que a intervenção contribuiu para aumentar a taxa de respostas da categoria “elogiar” da mãe da Dupla 1.

A comparação dos procedimentos utilizados no estudo de Sampaio *et al.* (2004), Scarpelli *et al.* (2006) e no presente estudo sugere que o uso de modelagem direta por meio de esquemas de ficha (Scarpelli *et al.*, 2006) parece ser mais efetivo para alterar alguns comportamentos se comparado ao uso de instrução apenas (Sampaio *et al.*, 2004) ou instrução e modelação (no presente estudo).

Uma via de pesquisa que se abre é a possibilidade de estudos desta natureza em ambientes naturais ou que pelo menos explorassem a generalização dos resultados para situações reais. Além disso, talvez fosse possível o uso de instrução e modelação (como neste estudo) aliado a um treino individualizado (como aquele realizado por Scarpelli *et al.*, 2006). Um procedimento em que fossem apresentadas fichas contingentes a desempenhos das mães poderia ter um efeito mais eficaz, após a história de instrução e modelação.

Referências

- Campaner, E.; Abrami, F.M. & Souza, S. R. (2003). *Procedimento de construção e anagramas: treinamento de mães por meio de observação*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR.
- Cooper, H.; Lindsay, J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Eliam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 691-725.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Guhl, De B. & Fontenelle, D. H. (1997). *Pais perfeitos*. (Tradução Organizada por K. H. G. Rehfeldt). Blumenau: Editora EKO. (trabalho original publicado em 1987).
- Hill, N.E. & A. Craft, S.A. (2003) Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable african american and euro-american families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 7483.
- Hoover-Dempsey, K.V.; Walker, J.M.T.; Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Hübner, M.M. (1999). Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família pró-saber. In R.R Kerbauy & R.C. Wielenska (Orgs). *Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva. Da reflexão teórica à diversidade da aplicação*, (Vol. 4, pp. 251-256), Santo André: Arbytes.
- Hübner, M.M & Marinotti, M. (2000). Crianças com dificuldades de aprendizagem. In E.F.M. Silveiras. *Estudo de Caso em psicologia clínica comportamental infantil*, (Vol. 2, pp. 259-304), Campinas: Papirus.
- Jenson, W.R.; Sheridan, S.M.; Olympia, D. & Andrews, D. (1994). Homework and students with behavior disorders: a practical, parent-based approach. *Journal Learning Disabilities*, 27(9), 538-548.
- Kay, P.J.; Fitzgerald, M.; Paradee, C. & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: the parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 550-561.
- Machado, A. (2001). *Bugigangue e demais personagens. Histórias em quadrinhos*. [On line]. Disponível em <http://www.bugigangue.com.br>. Recuperado em: 21 de julho de 2004.
- Marinho, M.L. (1999). *Orientação de Pais em grupo: Intervenção sobre diferentes queixas comportamentais infantis*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo, SP.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 135-142.
- Mueller, M, M.; Piazza, C.C.; Moore, J.W. & Kelley, M.E. (2003). Training parents to implement pediatric feeding protocols. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(4), 545-562.
- Neef, N.A.; Marckel, J.; Ferreri, S.; Jung, S.; Nist, L. & Armstrong (2004). Effects of modeling versus instructions on sensitivity to reinforcement schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 267-281.
- Ottoni, E. B. (2000). Etholog 2.2: A tool for the transcription and timing of behavior observation sessions. *Behavior Research, Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 446-449.

- Pezdek, K; Berry, T. & Renno, P.A (2002) Children's mathematics achievement: the role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771-777.
- Piccolo, A.A.T. & Goyos, C. (2003). Procedimentos de modelação para ensino de pessoas com necessidades especiais. In M.C. Marqueline; M.A. Almeida & E.D.O. Tanaka.(Orgs), *Procedimentos de ensino em Educação Especial*, (pp. 101-109). Londrina: EDUEL.
- Sampaio, A C.; Souza, S.R. & Costa C.E.(2004). Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In M.Z.S. Brandão; F.D.S.Comte; F.S.Brandão; Y.K.Ingbergman; V.L.M. Silva & S.M. Oliani (Orgs). *Sobre Comportamento e Cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*, (Vol. 14, pp.295-309). Santo André: Arbytes.
- Scarpelli, P.B.; Costa, C.E. & Souza, S.R. (2006). Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Psicologia em Estudo*, 23(1), 55-65.
- Souza, S. R. (2000). *Aplicação do procedimento de construção de anagramas com pais de crianças com dificuldades escolares*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- William, L.C.A. & Matos, M.A (1984). Pais como agentes de mudança comportamental dos filhos: uma revisão de área. *Psicologia*, 10(2), 5-25.

Recebido em: 04/11/2005

Primeira decisão editorial em: 01/04/2006

Versão final em: 31/04/2006

Aceito para publicação em: 18/05/2006