

INSTITUTO PAR DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO

ANDRÉA LEMOS CAPOANI DE MOURA

Aplicação do protocolo PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares
brasileiras

São Paulo/SP

2025

ANDRÉA LEMOS CAPOANI DE MOURA

Aplicação do programa PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares
brasileiras

Dissertação apresentada ao Instituto Par como
parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre Profissional em Análise do
comportamento sob orientação do Professor Dr.
Saulo Missiaggia Velasco.

São Paulo/SP

2025

Andréa Lemos Capoani De Moura

**Aplicação do programa PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares
brasileiras**

Banca examinadora

Prof(a) Dr(a): _____

Avaliação: _____

Prof(a) Dr(a): _____

Avaliação: _____

Prof(a) Dr(a): _____

Avaliação: _____

Aprovado em: ____/____/____

“Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna.

Experimente.”

B. F. Skinner

AGRADECIMENTOS

A Deus, absoluto em sua singularidade e presença onipotente em todos os momentos de minha existência. Sei que me carregou em seus braços nas horas mais difíceis.

Ao meu marido, André. Pelo apoio constante e por acreditar na minha busca pelo conhecimento e compreender o quanto isso é importante na minha vida profissional e, conseqüentemente, o quanto minha formação pode impactar no progresso de meus aprendizes.

Às minhas filhas, Maiara e Elisa, que amo além da vida e a quem espero ser um bom exemplo de determinação, ética e resiliência. Vocês contribuem diariamente para minha realização pessoal e profissional.

À minha família "Lemos". À minha mãe, Vera, que sempre valorizou os estudos e sonhou ser professora e é fã incondicional de tudo que realizo. Ao meu pai, Antoninho, que acompanha minhas conquistas, agora em outro plano, mas sempre em meu coração e em minhas memórias. Aos meus seis irmãos, que sempre estiveram na torcida para a realização de meus projetos. Cada um à sua maneira!

A todos os meus familiares que aplaudem e festejam comigo mais uma etapa conquistada.

Ao meu orientador, Saulo Velasco, por ter aceitado meu convite e acreditado no meu trabalho. Obrigada pelo caminho percorrido, pelas trocas e por ser um professor incrível!

Aos supervisores que encontrei pelo caminho, em especial ao Felipe Magalhães Lemos, ao Rafael Augusto Silva e à Roberta Dias, que contribuíram de forma gigante para meu crescimento pessoal e profissional. Tive a sorte de encontrar pessoas muito generosas e que me estenderam a mão nessa caminhada pela ciência ABA.

Aos familiares dos participantes, que prontamente autorizaram a participação de seus filhos nesse estudo. E aos seus filhos que brilharam lindamente durante todo o processo de ensino planejado.

Às professoras, coordenação e direção da escola que acolheu o meu estudo e a mim de forma tão amorosa e respeitosa. Minha gratidão e admiração!

A todos os meus aprendizes que sempre me inspiraram a ser a melhor profissional para cada um deles. Suas conquistas são minhas, também!

À minha equipe da AMPLIA Clínica Integrada pela compreensão das minhas ausências e pela torcida por mais essa etapa concluída.

A todos meus amigos que, de um jeito ou de outro, me apoiaram e acreditaram no meu potencial. Em especial à Edina e ao Dr. Maycon que se achegaram um pouquinho mais no último ano e foram apoio incondicional numa fase de grandes turbulências.

À minha amiga e parceira de tantos aprendizados, Iza. Sua amizade foi um grande presente que o Mestrado me deu. Sem palavras para demonstrar todo o afeto e respeito que tenho por você!

À Claudia Coimbra e ao Rafael Augusto Silva, que contribuíram de forma cuidadosa com excelentes apontamentos para esse estudo, quando ainda era um projeto na Banca de Qualificação.

A todos meus professores e colegas do mestrado que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o presente estudo.

Moura, A.L.C. de (2025). **Aplicação do programa PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares brasileiras**. Dissertação de Mestrado. Instituto PAR de Ciências e Tecnologia do Comportamento, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

O programa *Preschool Life Skills* (PLS; Hanley et al., 2007) aborda o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação e tem como finalidade prevenir o desenvolvimento de comportamentos problemáticos por meio do ensino de 13 habilidades de prontidão para crianças em idade pré-escolar. Essas habilidades foram identificadas por professores de jardim de infância como essenciais para o sucesso em ambientes educacionais futuros e são as alternativas funcionalmente equivalentes mais comumente ensinadas na intervenção para problemas de comportamento. O presente estudo aplicou o programa *Preschool Life Skills* – PLS e avaliou sua efetividade em aumentar o repertório de habilidades sociais essenciais e diminuir problemas de comportamento em crianças pré-escolares brasileiras. O programa foi implementado numa turma de pré-escola com crianças de quatro a cinco anos de idade. Os resultados indicaram aumento relativo em todas as habilidades essenciais ensinadas e diminuição nos problemas de comportamento após a intervenção. Sondagens de Generalização mostraram que os participantes obtiveram êxito na emissão das novas habilidades em contextos diferentes dos de ensino. A manutenção do aprendizado também foi observada em tentativas de *Follow Up* realizadas após seis semanas do final da implementação do ensino. A eficácia do programa PLS proposto no presente estudo foi discutida em conjunto com sugestões de futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Intervenção preventiva; pré-escola; habilidades para a vida pré-escolar; habilidades sociais.

Moura, A.L.C. de (2025). **Application of the PRESCHOOL LIFE SKILLS program for Brazilian preschool children. Master's Thesis.** PAR Institute of Behavioral Science and Technology, São Paulo, São Paulo, Brazil.

Abstract

The Preschool Life Skills (PLS; Hanley et al., 2007) program addresses the development of social and communication skills with the aim of preventing the emergence of problematic behaviors by teaching 13 readiness skills to preschool-aged children. These skills have been identified by kindergarten teachers as essential for success in subsequent educational environments and are the most commonly taught functionally equivalent and alternative skills in interventions for behavior problems. The present study applied the Preschool Life Skills – PLS program and evaluated its effectiveness in increasing the repertoire of essential social skills and reducing behavior problems in Brazilian preschool children. The program was implemented in a preschool class with children aged four to five years. The results indicated a relative increase in all essential skills taught and a decrease in behavior problems following the intervention. Generalization probes demonstrated that participants successfully exhibited new skills in contexts different from those of teaching. Learning maintenance was also observed in Follow Up attempts conducted six weeks after the completion of the teaching implementation. The efficacy of the PLS program proposed in the present study was discussed alongside suggestions for future research.

Keywords: Preventive intervention; preschool; preschool life skills; social skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma das fases da pesquisa	21
Figura 2 – Quantidade de dias (1-2) necessários para o ensino de cada habilidade por participante alvo	34
Figura 3 – Porcentagem de ensaios com habilidades de vida pré-escolares corretas, problemas de omissão e problemas de comportamento na linha de base e pós-teste para o grupo de participantes alvo	35
Figura 4 – Porcentagem total em que as habilidades de vida pré-escolar ocorreram corretamente na linha de base e pós-teste para cada criança alvo da intervenção	39
Figura 5 – Porcentagem de ensaios em que uma habilidade de vida pré-escolar correta ocorreu na linha de base e pós-teste para cada criança alvo da intervenção.....	40
Figura 6 – Porcentagem de problemas de comportamento (barra abaixo dos eixos horizontais) ou habilidades de vida pré-escolar (barras pretas acima dos eixos horizontais) para cada criança (barras verticais) em unidades (painéis) e condições de avaliação (colunas)	41
Figura 7 – Porcentagem total de linha de base, sonda pós-desempenho, sonda pós-conhecimento, pós-generalização e pós-teste por participante alvo	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Unidades de Habilidade, definições operacionais e exemplos de situações evocativas para as habilidades de vida pré-escolar	27
Tabela 2 – Definição operacional de problemas relacionados ao comportamento e omissão.....	28
Tabela 3 – Respostas sobre as medidas de validade social para pais, professoras de pré-escola e crianças	33
Tabela 4 – Desempenho pós-ensino, generalização e dados de sondagem de conhecimento (manutenção) dos participantes alvos da intervenção	44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MÉTODO	16
Participantes	16
Ambientes	17
Considerações Éticas	17
Critérios de inclusão/exclusão	17
Local e Materiais	18
Variáveis e Delineamento Experimental	18
<i>Variável Independente (VI)</i>	18
<i>Variável Dependente (VD)</i>	18
<i>Delineamento</i>	19
Acordo entre Observadores	19
Procedimentos.....	20
Condições Pré-Experimentais	20
Fase 1 – Checagem Inicial	22
Fase 2 – Entrevista e Questionário PLS	22
Fase 3 – Treinamento de Professores	22
Condições Experimentais	25
Fase 4 – Coleta de Linha de base	25
Fase 5 – Implementação do Programa	26
Fase 5.1 – Programa de Ensino para toda a classe	28
Fase 5.2 – Sessões de Ensino de Reforço	30
Fase 6 – Sondagem Pós-Ensino	31
Fase 7 – Sondagem Pós teste – <i>Follow up</i>	31
Fase 8 – Pesquisa de Satisfação	32
Validade Social da Pesquisa	32
3 RESULTADOS	34
4 DISCUSSÃO	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
APÊNDICES	55
ANEXOS	77

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, diversos autores e estudos buscaram conceituar o comportamento e seus desdobramentos, o que não é uma tarefa simples. Levando em consideração que cada área do conhecimento ou diferentes abordagens têm sua própria maneira de compreender o que é comportamento, temos então, uma vasta série de concepções a respeito deste tema.

Diante disso, inúmeros estudos e protocolos de como lidar com comportamentos, especialmente os inadequados, estão disponíveis na literatura. Hanley, Heal, Tiger e Ingvarsson (2007) descrevem um programa de ensino de habilidades para a vida pré-escolar, denominado *Preschool Life Skills – PLS*, como forma de prevenção de comportamentos problema, uma vez que estes estão associados a dificuldades sociais e acadêmicas a longo prazo. Segundo Dawson-McClure et al. (2015), intervenções preventivas realizadas no início da vida demonstram mitigar os fatores de risco para problemas de comportamento.

Conforme Matson et al. (2010), os comportamentos interferentes podem ser definidos como comportamentos que não são socialmente aceitáveis, que podem prejudicar fisicamente alguém ou a si mesmo, bem como afetar a educação ou a vida do indivíduo. Dentre eles se incluem nessa categoria agressão, destruição de propriedade e comportamentos autolesivos.

O PLS (Hanley et al., 2007) é um programa preventivo que visa ensinar 13 habilidades importantes de prontidão escolar para crianças em idade pré-escolar. Ele aborda o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação e tem como objetivo prevenir o desenvolvimento de comportamentos problemáticos. Essas habilidades foram identificadas por professores do jardim de infância como essenciais para o sucesso em ambientes educacionais futuros e são as alternativas funcionalmente equivalentes mais ensinadas na intervenção para problemas de comportamento na literatura de avaliação funcional e tratamento (Hanley et al., 2007). O programa inicia como uma abordagem para toda a classe e, pode então, ser individualizado para alunos com diferentes habilidades.

Um estudo piloto Irlandês realizado por Gunning, Holloway e Healey (2018) avaliou o programa PLS para ensinar habilidades de prontidão escolar alvo e diminuir o comportamento problemático em uma pré-escola. Os pesquisadores implementaram o programa no contexto educacional irlandês com crianças pré-

escolares, selecionando um grupo experimental, um grupo controle e um grupo observacional. O grupo experimental era composto por dez crianças que passaram pela intervenção, incluindo seis meninos e quatro meninas entre 3 anos e 5 meses a 4 anos e 9 meses. Nove crianças participaram do grupo controle que não teve acesso às atividades de intervenção e era composto por cinco meninas e quatro meninos com idade variando entre 3 anos e 3 meses a 4 anos e 5 meses. Já o grupo observacional era composto por 11 crianças que foram recrutadas e misturadas ao grupo de intervenção para participar de algumas atividades por uma média de uma hora por dia. Os pesquisadores hipotetizaram que as crianças poderiam experimentar oportunidades de aprendizagem observacional durante esse tempo. Esse grupo era composto por oito meninos e três meninas com idade variando entre 3 anos e 5 meses a 5 anos.

Foi oferecido treinamento para os professores e sessões planejadas para a observação e treino das habilidades que constam no programa, com as crianças. As habilidades são divididas em quatro unidades separadas: Seguimento de Instruções; Comunicação Funcional; Tolerância ao Atraso e Habilidades de Amizade (Hanley et al., 2007).

Foram trabalhadas as 13 habilidades do programa: Unidade 1 – responder adequadamente ao nome, seguir instruções simples e seguir instruções de várias etapas; Unidade 2 – solicitar assistência, solicitar atenção, solicitar atenção de adultos e solicitar atenção dos pares; Unidade 3 – tolerar atrasos impostos por adultos e tolerar atrasos impostos por pares; Unidade 4 – dizer “obrigado”; reconhecer ou elogiar os outros; oferecer ou compartilhar e consolar os outros em aflição (Hanley et al., 2007).

Os resultados indicaram aumentos nas habilidades de vida pré-escolares citadas acima e diminuição no comportamento problemático, como perturbação ou agressão vocal ou motora, não responder ou se engajar na atividade, após a intervenção, assim como também foram observadas evidências de generalização e manutenção.

Um estudo mais recente, de Ciobha et al. (2021), avaliou a generalidade e aceitabilidade social das primeiras habilidades de amizade. Este estudo teve como objetivo avaliar os procedimentos necessários para ensinar habilidades de amizade a quatro crianças, com e sem deficiência de desenvolvimento, em um contexto aplicado e promover o uso dessas habilidades com um colega da mesma idade. Ensinar

habilidades de amizade em um formato de 1 para 1 com a adição de reforço tangível, se necessário, foi eficaz para aumentar as habilidades de amizade, que incluem dizer obrigado, reconhecer ou elogiar os outros, oferecer ou compartilhar e consolar os outros em aflição, das crianças com um adulto. Táticas adicionais foram necessárias para promover a civilidade, que inclui seguir as regras sociais da cultura que está inserido, com um colega. Foram discutidos refinamentos nos procedimentos de ensino e considerações adicionais para melhorar a aceitabilidade social e a durabilidade das habilidades pró-sociais.

Neste estudo, foram inclusas quatro crianças em idade pré-escolar e jardim de infância os quais aprenderam cinco habilidades de amizade em um formato de ensino individual com conjuntos de jogos que eram altamente preferidos. Cada criança se envolveu nas habilidades em quatro oportunidades de amizade qualitativamente distintas, através de jogos improvisados por um período de 10 minutos. Em seguida, um teste de generalidade foi utilizado para avaliar o grau em que as habilidades adquiridas ocorreriam com um outro colega de idade semelhante, no mesmo período. Assim, os resultados apontam que o ensino em contextos onde as habilidades pró-sociais provavelmente ocorrerão aumenta a probabilidade de que a generalização seja observada em casa, na escola e durante as brincadeiras (Ciobha et al., 2021).

Dessa forma, é possível prevenir comportamentos problema no ambiente escolar por meio do ensino de habilidades? Diante deste questionamento fica evidente a necessidade de termos à disposição um protocolo eficaz, embasado em evidência científica, para a prevenção de comportamentos interferentes, uma vez que eles se configuram como barreiras para o processo de aprendizagem e socialização. Quando há prejuízos comportamentais, a adaptação em contexto escolar se torna deficitária culminando em atitudes de difícil manejo e num ambiente pouco propício para a aquisição e generalização de respostas socialmente aceitas frente às situações desafiadoras do contexto escolar.

Luczynski e Hanley (2013) argumentam que embora existam estratégias baseadas em antecedentes eficazes para gerenciar o comportamento problema em sala de aula, seu uso contínuo pode, inadvertidamente, limitar as oportunidades de ensino de respostas de enfrentamento. No longo prazo, isso pode aumentar os níveis de comportamento problemático em situações desviadoras, como em momentos de transição para um novo ambiente, onde o acesso ao reforço é mais limitado.

O espaço escolar é um ambiente dinâmico com eventos deflagradores de comportamentos diversos que exigem respostas socialmente aceitáveis. Diante disso, esse trabalho busca validar, em contexto brasileiro, um programa com procedimentos estruturados e planejados para apresentar às crianças, de forma gradativa e controlada, situações evocativas de comportamentos inapropriados, com vistas a ensiná-las a responder de maneira socialmente adequada aos desafios inerentes ao cotidiano da sala de aula.

Embora muitas intervenções reativas para diminuir o comportamento problemático incluam um componente de ensino de habilidades para ensinar habilidades funcionalmente equivalentes apropriadas para substituir o comportamento problemático, pouca pesquisa explorou os resultados do ensino de habilidades funcionalmente equivalentes para prevenir o desenvolvimento de comportamento problemático. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo principal aplicar o programa PLS, avaliando seus efeitos no aumento das habilidades de vida pré-escolares e diminuição dos comportamentos interferentes em três crianças de uma sala de aula de educação infantil.

Para a realização da pesquisa, em um primeiro momento, foi realizada a tradução do currículo e de todo o material de apoio do PLS para o português. Em seguida foi desenvolvido um treinamento para os professores para avaliação e ensino das habilidades mensuradas pelo currículo. Por fim foram analisados os resultados na aquisição de habilidades sociais e diminuição de comportamentos interferentes das crianças que participaram do programa.

2 MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo três crianças denominadas, nesse estudo, como P1, P2 e P3, sendo dois meninos e uma menina, com idades variando entre quatro anos e dez meses e cinco anos, matriculadas na Educação Infantil de uma escola privada de ensino regular. A turma era composta por 21 alunos, sendo que a maioria frequentava a pré-escola durante quatro horas por dia, cinco dias por semana. Três crianças dessa turma frequentavam a pré-escola em período integral cinco dias por semana, ou seja, oito horas por dia.

Uma professora regente e duas auxiliares eram responsáveis pela gestão da classe na maior parte do tempo. Uma das auxiliares era responsável pelo atendimento 1:1 da criança diagnosticada com TEA e DI, enquanto a outra profissional auxiliava a professora regente com os demais alunos. As profissionais tinham entre 23 e 47 anos, sendo uma das auxiliares estudante de Psicologia com experiência de quatro anos na Educação Infantil enquanto a outra estudante de Pedagogia com um ano de experiência no segmento. A professora regente possuía formação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil, atuando na área há 19 anos.

Os participantes alvo do estudo foram selecionados após observação de checagem inicial da turma pela pesquisadora e reunião com a equipe escolar (professora regente e coordenação). A intervenção foi entregue em formato de grupo para toda a turma, porém, somente os dados dos três participantes alvo foram coletados. Os responsáveis de todos os alunos foram informados pela coordenação por meio de comunicado escrito sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Essa amostragem foi realizada por conveniência para garantir que as professoras de pré-escola envolvidas na intervenção tivessem disponibilidade de horários para os encontros de orientação e não houvesse conflitos de agendamento dentro do cronograma da pesquisa.

Além dos três alunos, participaram da pesquisa a professora titular e duas auxiliares da turma que receberam treinamento para implementação do programa PLS. Também participaram da pesquisa dois professores de outras turmas da Educação Infantil, que receberam treinamento sobre o programa para atuar na fase

de generalização das habilidades. Não foram coletados e nem analisados dados sobre os comportamentos dos professores.

Ambiente

A turma indicada para a realização desse estudo apresentava alta frequência de comportamentos desafiadores e, por esse motivo, o programa PLS foi implementado nesse contexto. Esse contexto de sala de aula não envolvia estratégias explícitas e planejadas para promover comportamento adequado e minimizar problemas de comportamento.

As professoras utilizavam algumas estratégias para que as crianças respondessem às suas instruções (e.g., apagar a luz quando necessitavam que as crianças as ouvissem), porém, sem sucesso. A turma exigia que as professoras dispensassem maior tempo tentando manejar comportamento, havendo grande desgaste emocional para todos. A turma, também, acabava tendo menor aproveitamento dos conteúdos trabalhados, pois estavam envolvidos em problemas de comportamento.

Considerações Éticas

A metodologia do estudo está de acordo com os requisitos de realização de pesquisas com humanos, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº: 78142924.6.0000.0116. Os procedimentos de pesquisa iniciaram após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Critérios de inclusão/exclusão

Foram incluídas no estudo três crianças apontadas pela professora e pela coordenação pedagógica por apresentar alta taxa de comportamentos desafiadores na escola (ver a Tabela 1 para uma descrição de comportamento interferente). Essas crianças não possuíam nenhum diagnóstico ou suspeita de atrasos no desenvolvimento, com habilidades de falante e ouvinte de acordo com os marcos esperados para a idade cronológica (ou seja, sem atrasos). Todas matriculadas na

Educação Infantil (4-5 anos). Uma criança com laudo de diagnóstico de autismo e deficiência intelectual não participou da avaliação, porém, foi incluída no programa de ensino de toda a classe.

Local e materiais

Todas as sessões foram realizadas na sala de aula pré-escolar, refeitório, área aberta da escola e demais ambientes frequentados pela turma (por exemplo, área externa para jogos em grupo, ginásio de esportes, área de leitura etc.) com autorização da direção da escola localizada no município de Chapecó, no estado de Santa Catarina.

Foram utilizadas salas de aula com mesas e cadeiras para atividades, jogos de estratégia, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, blocos para construção, computador, folhas de papel, lápis de cor, tinta, massa de modelar, bolas, livros de histórias, computador, data show, adesivos, canetas, folhas de registro específicas para cada etapa do estudo, suportes visuais para as crianças contendo modelos das habilidades ensinadas.

As folhas de registro e os suportes visuais estão disponíveis para consulta nos Apêndices 6, 7 e 10.

Variáveis e Delineamento Experimental

Variável Independente (VI)

A VI do estudo foi o programa de ensino PLS manualizado, com instruções e estratégias adaptadas às necessárias ao público-alvo da pesquisa.

Variável Dependente (VD)

A VD do estudo foi o comportamento dos participantes durante situações evocativas (resposta correta, erro por omissão e erro por comportamento interferente). Esses dados foram coletados pela pesquisadora em três condições: linha de base, condição de ensino e sondas de ensino pós unidade. A resposta correta consistia em completar a resposta alvo com precisão, ou seja, demonstrar a habilidade que estava

sendo ensinada. Cada habilidade incluía uma definição de emissão correta (ver Tabela 2). O erro de omissão foi registrado se o participante não completou ou não iniciou a resposta alvo. O erro de comportamento interferente foi registrado se o participante se envolveu em comportamento desafiador/problemático ou em um comportamento que não era a resposta alvo. Como variável dependente secundária/indireta, avaliou-se a diminuição de comportamentos interferentes em ambiente escolar.

Delineamento

Para avaliar a eficácia do programa PLS (VI) como procedimento de ensino de habilidades sociais essenciais na pré-escola e sua relação com a redução de comportamentos interferentes (VD), foi utilizado o delineamento quase experimental de sujeito único com avaliação pré e pós-intervenção e sondas intermediárias durante o treino (c.f., Selltiz, Wrightsman & Cook., 1987).

Acordo entre Observadores

O acordo entre observadores (AEO) foi obtido a partir do registro realizado pela pesquisadora e por um observador analista do comportamento independente treinado para tal fim. O observador registrou simultaneamente o comportamento das crianças durante 20% das observações diretas de situações evocativas. No pós-teste, o mesmo assistente independente registrou as respostas das crianças durante 20% das observações diretas das situações planejadas. O acordo foi definido pontuando a mesma resposta (habilidade correta, problema de omissão ou emissão de comportamento interferente) para cada observação.

O índice de concordância foi calculado dividindo-se o número total de concordâncias pelo número de concordâncias e discordâncias e multiplicando por 100. O índice de concordância sobre as respostas para P1 foi de 92%, para P2, de 100% e para P3, 96%.

Procedimentos

Condições Pré-Experimentais

Para a implementação do programa PLS, a pesquisadora participou de um Workshop promovido pela *FTF – Behavioral Consulting* com o objetivo de compreender na prática a aplicação do currículo na sua integridade.

O evento foi ministrado pelo Analista de Comportamento Certificado e Licenciado, Anthony Cammilleri, Ph.D., BCBA-D, LABA, que disponibilizou aos participantes o Manual contendo o currículo a ser ensinado e os procedimentos de ensino e de coleta de dados, ao qual a pesquisadora teve acesso. O manual encontra-se disponível no endereço eletrônico para download gratuito. Na mesma oportunidade foram disponibilizadas, pelo profissional, as referências bibliográficas para aprofundamento acadêmico. O treinamento foi realizado em três etapas:

1 – Treinamento: seminário de um dia inteiro no qual o programa PLS foi apresentado por meio de uma palestra interativa e vários exemplos de casos.

2 – Configuração curricular: o consultor do FTF trabalhou com as participantes formas de projetar sistemas motivacionais para toda a classe, selecionar quais habilidades de vida almejar, selecionar critérios para progredir nas habilidades e discutir como integrar esse modelo nas salas de aula dos participantes dentro da rotina escolar.

3 – Suporte assíncrono da implementação do currículo/programa: a última etapa do Workshop foi um encontro para suporte consultivo via videoconferência Zoom pelo consultor FTF para orientações na implementação do currículo PLS em aplicações para toda a classe e pequenos grupos.

O manual apresenta o questionário PLS para pais e professores (Anexo 1); a descrição de situações para evocar os problemas de comportamento para cada uma das quatro áreas (Anexo 2); modelo de treinamento de habilidades comportamentais (Anexo 3); modelo de atividades de círculo (Anexo 4); folha resumo de metas alcançadas (Anexo 5); folha de dados (Anexo 6).

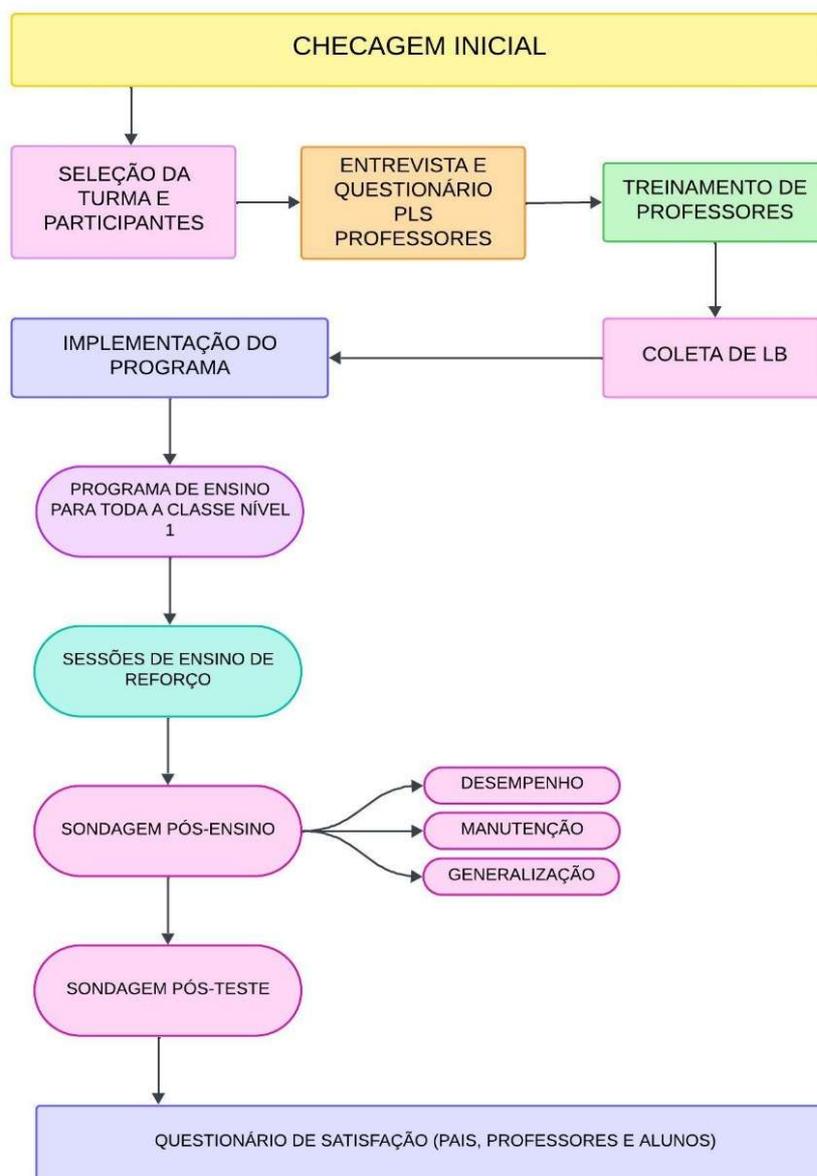
Num primeiro momento, foi realizada a tradução livre do currículo PLS para o português, sendo o estudo dividido em sete fases. Após a coleta das assinaturas do Termo de Autorização da direção da instituição escolar (Apêndice 1) e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para pais e/ou responsáveis (Apêndice 2)

e professores (Apêndice 3), deu-se o início da checagem inicial de comportamentos interferentes.

As sessões foram estruturadas da mesma forma para todas as crianças e envolveram rodízio entre atividades, incluindo brincadeira livre/rotina de boas-vindas, atividades acadêmicas, brincadeira semiestruturada ao ar livre, atividade artística, tempo de roda, músicas e lanche.

A implementação da pesquisa foi realizada de acordo com as seguintes fases (Figura 1):

Figura 1 – Fluxograma das fases da pesquisa



Fonte: do autor (2025).

Fase 1: Checagem inicial

A checagem inicial foi realizada em atividades de círculo, atividades de mesa, nos momentos em que houve transição de ambientes, horário de lanche e parque, por intervalo de tempo de 30 minutos, tendo como base as mesmas situações da coleta de linha de base e de ensino das habilidades.

Foram pontuados comportamentos de perturbação, destruição de propriedade, agressão motora, disruptivo vocal e omissão (para descrição operacional ver tabela 1). Nessa etapa o comportamento de todos os alunos foi pontuado com o objetivo de verificar com maior integridade a indicação dos três participantes alvo do estudo, sem que a pesquisadora tivesse conhecimento de quais crianças haviam sido selecionadas pela equipe pedagógica.

Fase 2 – Entrevista e questionário PLS

Antes da descrição do programa de ensino para toda a classe e do início das observações diretas, o professor regente foi entrevistado, por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice 4), para delimitação dos principais comportamentos interferentes observados no cotidiano da escola, bem como para a indicação de três crianças que se beneficiariam do programa. Em seguida, o questionário PLS foi administrado com a professora para cada uma das crianças selecionadas e com as quais estava familiarizada (Anexo 1).

A entrevista e aplicação do questionário PLS foram realizados na sala da coordenação pedagógica no horário de planejamento da professora regente. O questionário de 13 itens teve como objetivo determinar a probabilidade de ocorrência de habilidades de vida pré-escolar em cada uma das 13 situações evocativas ou a probabilidade de ocorrência de comportamentos interferentes comuns em pré-escolares.

Fase 3 – Treinamento de professores

Foram organizados dois encontros de uma hora para apresentar as habilidades para a vida pré-escolar e a importância das 13 situações evocativas e as descrições

das diversas oportunidades para observar o comportamento das crianças durante as atividades rotineiras. Durante esses encontros, a pesquisadora expôs as metas de coleta e implementação de dados, bem como os procedimentos de ensino que foram utilizados em cada encontro. Também foi explicado a definição operacional da habilidade alvo e levantado sugestões de tópicos relevantes para o tempo de círculo destinado a introduzir a habilidade.

Ao final dos encontros foi entregue um documento resumo com as definições operacionais, as consequências a serem entregues para respostas corretas e incorretas e exemplos de atividades que poderiam ser empregadas para estabelecer situações evocativas para cada habilidade.

Antes do início da intervenção, foi realizado mais um encontro de 90 minutos com a professora regente e auxiliares da classe na sala da coordenação para apresentação formal do Programa PLS, conforme estabelecido por Hanley et al. (2007) juntamente com uma descrição de como a intervenção seria realizada.

Nessa ocasião, foi disponibilizado o manual do programa, um resumo com os princípios básicos da análise do comportamento, descrição de como seria implementado o ensino das habilidades e coleta de dados, bem como seria manejado e quais seriam as consequências disponibilizadas para a ocorrência de respostas independentes durante o ensino. Ficou estabelecido que a pesquisadora entregaria as consequências para as crianças alvo do estudo (3 crianças) e as professoras seriam responsáveis pela entrega para os demais alunos (6 crianças para cada professora), pois isso facilitaria o controle e a integridade da implementação da entrega dos reforçadores planejados.

Juntamente com a coordenação e professoras da turma, ficou estabelecido o uso de adesivos como reforçador das respostas corretas e independentes durante as oportunidades de ensino. Também foi elaborado um “cardápio” de possíveis privilégios e atividades disponíveis em uma sala de aula e que poderiam ser usados como reforçadores secundários após cada unidade concluída (Alberto, Troutman, 2013).

- Selecionar e planejar uma atividade diferente para a turma (sessão de cinema, festa da turma, piquenique, por exemplo);
- Conduzir uma atividade na classe (sexta-feira divertida, fazer pipoca, por exemplo);

- Escolher um amigo para uma atividade;
- Definir o cronograma das aulas e atividades do dia;
- Dar uma aula sobre um tema da sua escolha;
- Ser gerente de jogos ou bibliotecário de sala de aula;
- Ser monitor/ajudante;
- Ter privilégios de “aluno da semana”.

No final deste encontro, a Habilidade 1 (Responde ao nome) foi apresentada e discutida. A professora teve a oportunidade de encenar e ensaiar as situações evocativas com a pesquisadora fornecendo feedback.

A pesquisadora preparou suportes visuais (Apêndice 5) para a professora (por exemplo, uma página com a habilidade alvo, definição operacional e situações evocativas apresentadas).

As professoras receberam orientações sobre manejo de comportamentos interferentes em dois encontros organizados durante a semana pedagógica da escola. Toda a equipe da Educação Infantil participou dessa etapa que ocorreu três semanas antes do início da implementação do programa, tendo cada encontro a duração de uma hora e trinta minutos. Estratégias proativas para situações de comportamento interferente foram sugeridas e envolveram:

- o fornecimento de níveis mais altos de reforço livre (por exemplo, transições frequentes para novas atividades, ênfase no planejamento criativo das aulas, distribuição frequente e equilibrada da atenção das professoras, escolhas frequentes);
- minimizar aspectos potencialmente aversivos da sala de aula (por exemplo, uso de avisos antes das transições, estímulos não diretivos, escolhas de atividades e tarefas, instruções diretas sem erros)
- revisar regras das salas de aula imediatamente antes de oportunidades para comportamento de seguir regras (por exemplo, lembrar as crianças de que somente os professores abrem as portas antes de formarem fila para o parque).

No que concerne as estratégias reativas, estas envolveram elogios descritivos para comportamentos desejáveis e modelo de dicas vocais e visuais em forma de combinados.

Condições experimentais

Foram realizadas, em média, cinco sessões por semana para todas as condições experimentais com os participantes alvo da pesquisa.

Fase 4 – Coleta de linha de base

As crianças foram observadas duas vezes, para cada habilidade de vida pré-escolar alvo, durante situações evocativas e desafiadoras que apresentavam uma oportunidade para a criança exibir habilidades de vida pré-escolares apropriadas ou se envolver em problemas de comportamento. A linha de base inicial ocorreu ao longo de duas semanas, ou seja, 10 dias letivos. No decorrer da coleta, a pesquisadora registrou detalhes das oportunidades naturais para situações evocativas para cada habilidade e as atividades diárias em que ocorreram. Essas informações foram utilizadas no planejamento de situações evocativas que foram empregadas durante o ensino e treinamento do PLS.

Os dados foram coletados na sala de aula, no refeitório e área externa (parque externo e interno) e ginásio de esportes em cinco atividades programadas anteriormente: livre escolha, tempo de roda, refeições, sala de aula e transições. Conforme Hanley & Heal (2007), as situações evocativas incluem eventos como um adulto dando uma instrução, a criança sendo instruída a esperar, um adulto desviando a atenção para outra criança e assim por diante. Livre escolha é o período de, no máximo, 45 minutos, em que as crianças selecionam independentemente uma das atividades disponíveis simultaneamente: jogos simbólicos, blocos, lego, jogos de encaixe, quebra-cabeças, massa de modelar, desenho e pintura. Tempo de roda é uma atividade de 15 minutos mediada pela professora, onde as crianças se sentam em semicírculo de frente para ela e realizam atividades com músicas, contação de histórias, fantoches, conversas, ou atividades de artes ou culinária.

Para observação durante as refeições, as crianças foram organizadas em pequenos grupos, sentando-se com um professor, servindo-se de comida e bebida, enquanto o professor responsável modelava o comportamento adequado na hora das refeições (por exemplo, lavar as mãos antes de comer, utilizar os talheres de forma adequada, mastigar os alimentos com a boca fechada).

Durante as aulas em sala, as crianças alternavam entre as diferentes atividades estruturadas pela professora que incluíram habilidades de manipulação (construção com blocos, por exemplo), habilidades artísticas (desenhar, colar, massinha de modelar, por exemplo) habilidades conceituais (nomear cores, formas, alfabeto, por exemplo), habilidades motoras (recortar, escrever, traçar, por exemplo). As transições envolveram as crianças passando de uma atividade para outra ou de um local para outro (por exemplo, do quebra-cabeças para atividade de escrita; do parque para a sala de aula).

Com relação as oportunidades para situações evocativas, a pesquisadora registrou o envolvimento das crianças em habilidades de vida pré-escolares, problemas de comportamento ou problemas de omissão para cada habilidade (Apêndice 6). Foi utilizado o sistema de pontuação único estabelecido por Hanley & Heal (2007) para registrar a ocorrência de uma habilidade correta, um problema de omissão ou um problema de comportamento para cada situação evocativa. Cada tentativa foi composta por uma situação evocativa, em que uma resposta correta foi definida como engajar-se na habilidade de vida pré-escolar alvo e uma resposta incorreta foi definida como engajar-se em um problema de omissão ou um problema de comportamento.

Ainda no que concerne aos autores, se o comportamento desafiador e uma habilidade correta ocorrerem na mesma situação evocativa, apenas o comportamento desafiador será registrado. Essa medida de observação direta foi empregada, também, durante o pós-teste, que iniciou logo após a conclusão do ensino do PLS. (Hanley & Heal, 2007).

Durante a coleta de dados de linha de base, não foi fornecida nenhuma consequência programada para qualquer resposta emitida pelas crianças.

Fase 5 – Implementação do Programa

Para a implementação do programa PLS foi utilizada uma abordagem de ensino ativa que envolveu fornecer uma justificativa e descrição das habilidades, modelar habilidades corretas, ensaiar, organizar oportunidades autênticas de aprendizado (ou seja, situações evocativas) ao longo da tarde e entregar consequências diferenciais (elogios e adesivos ou um alerta corretivo e outra chance de praticar a habilidade). A

pesquisadora foi a responsável pela implementação do currículo e coleta de dados dos participantes alvo enquanto as professoras auxiliaram nas atividades e registro de dados dos demais alunos. Cada professora acompanhou um grupo de seis alunos durante todo o processo de ensino.

O programa PLS inclui 13 habilidades divididas em quatro unidades separadas: Habilidade de seguimento de instrução; Comunicação Funcional; Tolerância e Habilidades de Amizade (Hanley et al., 2007). As habilidades são ensinadas sucessivamente da Unidade 1 à Unidade 4 (ou seja, Habilidade 1 a Habilidade 13). As unidades de habilidades, definições operacionais e exemplos de situações evocativas para as habilidades-alvo (Tabela 1) serão as mesmas utilizadas por Hanley et al. (2007) com modificações para o público brasileiro, que foram definidas a partir das observações de linha de base.

Tabela 1 - Unidades de Habilidade, definições operacionais e exemplos de situações evocativas para as habilidades de vida pré-escolar (Hanley et al., 2007).

Habilidade	Definição Operacional	Exemplos de Situações Evocativas
Unidade 1. Seguimento de Instrução		
1. Responder ao nome	Orienta-se em direção ao falante e faz contato visual. Dentro de 2 segundos	jogo de escuta (chamar o nome individual), chamar cada criança para pegar casacos, almoço, etc.
2. Seguir instrução simples	Começa completar a instrução dentro de 3 segundos. Conclui em tempo hábil	Carlos, encontre cores e formas na caixa
3. Seguir instrução de múltiplos passos	Começa completar a instrução dentro de 3 segundos. Conclui em tempo hábil	Carol, hora de arrumar (por exemplo, pegar e guardar)
Unidade 2. Comunicação		
4. Solicitar assistência	Solicita assistência dentro de 45 segundos para uma tarefa/problema difícil, por exemplo "Ajude-me" ou similar	Apresentar uma tarefa difícil, deixar itens fora de alcance
5. Solicitar atenção	Solicita atenção adequadamente. Por exemplo "Desculpe-me" ou "Nome"	professor envolvido com outro professor/criança, tarefa ou arte concluída
6. Solicitar atenção de adultos	Faz um pedido apropriadamente a um adulto, por exemplo "Posso?"	acesso a item ou área controlada por adulto, o adulto pode ajudar/melhorar a atividade, por ex. brinquedo
7. Solicitar atenção dos pares	Faz uma solicitação adequadamente a um colega, por exemplo "Posso?"	pares controlam o acesso ao item ou área, o item está sendo compartilhado/atividade de tomada de turno
Unidade 3. Tolerância para		
8. Tolerar atrasos impostos por adultos	Espera adequadamente por 30s (ausência de solicitações ou comportamentos adicionais, e.g., cutucar)	O adulto pede à criança que espere pelos materiais/turno/item, espera para pegar o almoço, espera que o professor pegue os materiais
9. Tolerar atrasos impostos por pares	Espera adequadamente por 30s (ausência de solicitações ou comportamentos adicionais, e.g., agarrar)	revezando-se, entregando materiais/bebidas entre pares, etc.
Unidade 4. Habilidades de		
10. Dizer "obrigado"	Diz "Obrigado" dentro de 5s após o recebimento do item/acesso	recebendo bebidas/almoço/materiais, adulto prestando assistência
11. Cumprimentar os outros e Elogiar os outros	Dentro de 1 minuto após a chegada de um recém-chegado, cumprimenta e/ou elogia, por exemplo "Oi" ou "Eu gosto de" Fazer um elogio no sentido de: "Eu gosto (e.g. dos seus sapatos)", quando se pede que pense em algo legal para dizer a alguém.	crianças e professores chegam de manhã pergunte "Você consegue pensar em algo legal que você poderia dizer para...?"
12. Oferecer ou compartilhar	Dentro de 1 min após um recém chegado ingressar no grupo, oferecer-lhe materiais ou envolvê-lo no jogo, por exemplo, explicar o jogo	colega ingressa no grupo/atividade
13. Consolar os outros em aflição	Dentro de 1 min, após um evento, aproxima-se da vítima e a conforta, dizendo, por exemplo, "Você está bem?" ou a abraça	acidente incidental, por ex. colega cai, adulto simula lesão leve, por ex. bater a perna na mesa

Fonte: (Hanley et al., 2007).

Durante as oportunidades para situações evocativas, o pesquisador e o assistente de pesquisa registraram o envolvimento das crianças em habilidades de vida pré-escolares, problemas de omissão ou problemas de comportamento para cada habilidade (Tabela 2).

Tabela 2 – Definição operacional de problemas de comportamento e omissão (Hanley et al., 2007).

Definições Operacionais de Problemas de Comportamento e Omissão	
Problemas de Comportamento	Quando o participante exibe um comportamento inapropriado na situação observada/evocativa
Comportamento disruptivo vocal	Dizer "não" a uma instrução de um adulto, gritar ou xingar, grosserias dentro da sala de aula
Destruição de propriedade	Jogar objetos, rasgar livros, chutar móveis e paredes, pegar materiais de outras pessoas, fugir, ficar em pé em móveis, derrubar estruturas, pegar objetos das mesas de outras pessoas, sentar em mesas, abrir portas das salas de aula
Agressão	Chutar, bater, beliscar, empurrar, cuspir, agarrar com força, arranhar, morder, jogar coisas em direção a outra pessoa
Problemas de Omissão	Quando o participante não exibe o comportamento alvo esperado na situação observada/evocativa
Aproximação	Engajar-se em uma aproximação do comportamento alvo desejável
Sem resposta	Ignorar adultos ou outras crianças, não obediência, não agradecer ao receber um material

Fonte: (Hanley et al., 2007).

Os registros durante a implementação do programa seguiram as mesmas orientações utilizadas na coleta de linha de base. Por exemplo, para a habilidade 12 (Compartilhamento com outros), as situações evocativas envolveram um colega participando de uma atividade com a criança-alvo. Uma habilidade de vida pré-escolar (correta) foi registrada se a criança oferecesse brinquedos ou materiais aos colegas ou explicasse um jogo ou atividade para eles. Um problema de omissão (incorreto) foi registrado caso a criança não oferecesse brinquedos ou materiais aos colegas ou não explicasse o jogo ou atividade para eles. Um problema de comportamento (incorreto) foi registrado se a criança bloqueou o colega de participar, dizendo que não poderia participar ou restringiu o acesso do colega a brinquedos ou materiais.

Fase 5.1 Programa de ensino para toda a classe

A intervenção foi entregue às crianças em formato de grupo para toda a turma, sendo que cada habilidade alvo foi introduzida por meio de uma atividade no momento do círculo. Durante a sessão de ensino, a pesquisadora delineou a habilidade alvo,

fornecendo justificativas sobre a importância da habilidade utilizando dicas visuais (Apêndice 7) e modelando a mesma, dando demonstrações de habilidades corretas e incorretas com a ajuda das professoras.

Cada criança teve uma oportunidade de praticar a habilidade com a pesquisadora e professoras (encenação de papéis), recebendo feedback corretivo sobre seu desempenho. Ao realizar a habilidade corretamente (Anexo 2), a criança recebeu elogios descritivos, que especificavam cada característica da habilidade que estava correta, e a execução incorreta da habilidade resultou em uma descrição da habilidade correta e uma oportunidade de praticá-la novamente e receber elogios. Situações evocativas foram oportunidades para os participantes praticarem as habilidades e foram oferecidas durante as atividades diárias.

Ao final da atividade, as crianças foram instruídas de que, ao praticarem a habilidade alvo nas situações oferecidas de forma correta e independente em, pelo menos, cinco ocasiões ao longo das 10 oportunidades, receberiam um adesivo para completar o tabuleiro “Mapa das Habilidades Sociais” (Apêndice 8) que foi disponibilizado para cada criança. O Mapa foi dividido conforme as quatro unidades do currículo PLS e, ao completar o caminho de cada unidade, as crianças poderiam escolher no “cardápio” de privilégios e/ou atividades (Apêndice 9) um item como reforçador.

A introdução com as discussões sobre as habilidades de vida da pré-escola, foram realizadas no início da aula e tiveram a duração de 15 a 30 minutos. O tempo de discussão variou conforme o engajamento da turma sobre a habilidade apresentada.

Após a conversa no círculo, a pesquisadora apresentou situações evocativas planejadas anteriormente conforme orientação do manual PLS, utilizando-se das atividades rotineiras de sala de aula, introduzindo, dessa forma, o programa PLS na rotina diária das crianças (exemplos disponíveis no Apêndice 5). Cada habilidade foi ensinada entre 1 e 2 dias e foram criadas, pelo menos, 10 oportunidades de resposta para cada criança alvo desse estudo durante o período de ensino (130 oportunidades no total). Cada habilidade recebeu um critério baseado em tempo (1 ou 2 dias de ensino) e um critério baseado em desempenho (mínimo de 5 respostas corretas em uma habilidade) antes que as sondagens pós-ensino fossem realizadas.

Cada sessão de ensino teve a duração de, aproximadamente, 20 minutos e apenas uma habilidade foi ensinada por dia. Após a sessão do dia, foram realizadas **sondagens de pós-ensino** com cada criança, que consistiu em apresentar aos aprendizes, situações em que era esperado o aparecimento da habilidade alvo ensinada no programa PLS. Foi oferecida uma oportunidade para cada habilidade trabalhada em duas ocasiões diferentes.

O critério para avançar para a próxima habilidade foi responder corretamente cada sonda em, pelo menos, uma das ocasiões oferecidas. Quando todas as crianças atingiram o critério de aprendizagem, no dia seguinte, foi introduzida a próxima habilidade da sequência de ensino, segundo recomendações de Hanley et al (2007).

A fim de garantir que cada criança atenderia aos critérios de 10 oportunidades de habilidades de vida pré-escolares corretas em cada período de ensino, a pesquisadora utilizou uma lista de verificação com o nome de cada criança e 10 retângulos de seleção ao lado de cada nome. (Anexo 7).

Ao término do ensino de todas as habilidades de uma unidade, a criança recebeu um adesivo para ser colado no seu tabuleiro das Habilidades Sociais (Apêndice 8). As crianças não receberam mais adesivos e elogios programados, uma vez que a habilidade foi dominada. O reforço para essas habilidades foi sendo entregue conforme as contingências naturais da sala de aula (elogios e correções foram entregues a critério da professora e da pesquisadora e nenhum reforço tangível foi disponibilizado para o desempenho correto de habilidades dominadas).

Os participantes que ainda não tinham experimentado 10 oportunidades de aprender a habilidade ou não tinham sido observados emitindo, pelo menos, cinco habilidades de vida pré-escolar independente, receberam uma sessão de reforço no final do segundo dia em que uma habilidade alvo foi ensinada.

Fase 5.2 Sessões de ensino de reforço

Caso a criança não atingisse o critério em alguma sonda pós-ensino, uma sessão de “ensino de reforço” foi planejada em formato de intervenção individual. Essa sessão foi idêntica à atividade inicial de círculo para toda a classe, porém, ocorreu entre a pesquisadora e o aprendiz que necessitou da sessão de reforço. Incluiu oportunidades adicionais de prática e o tempo para completar as sessões de reforço

variou dependendo de quantas crianças não atingiram o critério de desempenho, porém não excedeu 15 minutos. O ensino de reforço ocorreu na área de recreação externa e antes da introdução da próxima habilidade a ser trabalhada para garantir que a turma avançasse no programa em conjunto.

As professoras também foram instruídas a fornecer elogios descritivos ou feedback e prática adicional cada vez que se deparassem com uma criança se comportando em relação a qualquer uma das 13 habilidades trabalhadas. Assim, foi possível ampliar as possibilidades de generalização e manutenção do repertório adquirido.

Fase 6 – Sondagem Pós-Ensino

Ao terminar o período de ensino para cada habilidade (ou seja, no final da sessão), a pesquisadora realizou três sondagens pós-ensino por criança selecionada para cada habilidade alvo. A **sonda de desempenho** foi idêntica à sonda de linha de base e pós-teste. A **sondagem de conhecimento**, ou seja, **manutenção**, ocorreu durante a discussão em círculo e exigiu que a criança fornecesse uma resposta verbal (por exemplo, “Se o seu brinquedo está no alto do armário e você gostaria de brincar com ele, o que você poderia fazer?”). A **sonda de generalização** envolveu a criação de uma situação evocativa diferente das empregadas durante o ensino (por exemplo, um colega ou um adulto que não esteve envolvido no ensino “respondendo ao nome” chamar o nome da criança).

Fase 7 – Sondagem Pós-teste – Follow Up

As medidas de observação direta pós-teste para os participantes alvo ocorreram seis semanas após o ensino de habilidades da Unidade 1, quatro semanas após o ensino de habilidades na Unidade 2 e duas semanas após o ensino para competências na Unidade 3 e na Unidade 4. Foram utilizados os mesmos procedimentos e a mesma folha de registro (Apêndice 10) da linha de base nessa fase da pesquisa. Essa sondagem permitiu uma avaliação preliminar da manutenção a curto prazo da aquisição de competências.

Fase 8 – Pesquisa de satisfação

Todos os participantes alvo (professores, crianças e pais) responderam à pesquisa de satisfação por meio do questionário de validade social. Além da pesquisa de satisfação foi realizado um encontro final de uma hora com as professoras que participaram da implementação do programa para discussão da experiência com o currículo. As professoras relataram sobre os resultados positivos e as dificuldades observadas durante a implementação da pesquisa.

Validade social da pesquisa

Após a condição de *Follow up* foi solicitado aos familiares (Anexo 8) e professoras (Anexo 9) que preenchessem um questionário para avaliarem o programa PLS utilizado no estudo e sua relevância para a aquisição de habilidades sociais e diminuição de comportamentos interferentes. Este instrumento foi baseado no questionário desenvolvido por Luczynski e Hanley (2013).

No questionário, os itens são pontuados em uma escala *Likert* de sete pontos, considerando a pontuação 1 como “discordo totalmente” e a pontuação 7 como “concordo totalmente”. As crianças alvo do estudo também responderam um questionário sobre sua satisfação, onde pintaram carinhas felizes ou tristes de acordo com sua avaliação a respeito do programa PLS (Anexo 10).

Os dados de validade social das medidas dos pais, crianças e professoras são apresentados na Tabela 4. Questionários de validade social foram emitidos para os pais das crianças alvo da intervenção. Houve uma taxa de resposta de 100% (N = 3). A pontuação média entre os entrevistados para a afirmação “Acho que as habilidades do meu filho melhoraram após o programa de ensino” foi de 6,3. Para a afirmação “Acho que as habilidades serão úteis para meu filho na escola”, a pontuação média foi de 6,0. A pontuação média para a afirmação “Eu recomendaria para outras crianças experimentarem o programa de ensino” foi, também, 6,0. Já para a afirmação “Notei diferenças no comportamento/habilidades do meu filho em casa”, a pontuação média foi de 6,7.

As professoras de pré-escola que acompanharam e auxiliaram na implementação do programa avaliaram cada uma das afirmações sobre o formulário

de validade. A pontuação média geral foi de 6,3, sendo que pontuaram as habilidades de Seguimento de Instrução, Comunicação Funcional e Tolerância como as mais importantes a serem ensinadas. A entrevista de validade social foi preenchida pelo pesquisador com cada uma das crianças alvo da intervenção (N = 3) após a conclusão do programa. Cem por cento das crianças alvo da pesquisa pontuaram sim para as três afirmativas do formulário, relatando, também, que foi muito divertido participar das atividades propostas durante o ensino das habilidades.

Os resultados dos questionários indicam boa aceitação do programa PLS para pais, professoras e alunos que participaram da intervenção.

Tabela 3 – Respostas sobre as medidas de validade social para pais, professoras de pré-escola e crianças.

Respostas sobre as medidas de validade social para pais, professores e crianças		
	DECLARAÇÃO	PONTUAÇÃO (1-7)
Pais (N = 3)	1 – Acho que as habilidades do meu filho melhoraram após o programa de ensino.	6,3
	2 – Acho que essas habilidades serão úteis para meu filho na escola.	6,0
	3 – Eu recomendaria para outras crianças experimentarem o programa de ensino.	6,0
	4 – Notei diferenças no comportamento/habilidades do meu filho em casa.	6,7
Professores (N = 3)	1 – Sinto que recebi treinamento suficiente nesse programa de ensino.	6,0
	2 – Gostei de participar dessa pesquisa.	7,0
	3 – Achei o programa de ensino fácil de seguir e utilizar.	6,3
	4 – Eu recomendaria este programa de ensino a outros professores da pré-escola.	6,3
	5 – Usarei este programa de ensino e as habilidades que desenvolvi com os alunos no futuro.	6,0
	6 – Eu acho que as crianças melhoraram as habilidades que foram ensinadas após o ensino/programa.	6,3
	7 – Eu acho que essas habilidades serão úteis para as crianças na escola.	6,7
	PERGUNTA	SIM - NÃO
Crianças (N = 3)	1 – Gostou de fazer o projeto?	3 0
	2 – Foi divertido?	3 0
	3 – Você acha que outras crianças gostariam de participar do programa?	3 0

*As afirmações foram pontuadas em uma escala *Likert* que variou de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

4 RESULTADOS

A implementação do Programa PLS ocorreu ao longo de 12 semanas (57 dias letivos) que iniciou com o primeiro encontro de treinamento com as professoras (uma semana antes do início do ensino para a Habilidade 1) até a conclusão do ensino da Habilidade 13. Os dados do pós-ensino foram utilizados para monitorar a aquisição das habilidades sociais essenciais na pré-escola das crianças alvo e para registrar quantas crianças necessitaram uma sessão de reforço pós-ensino.

Foram oferecidas, no total, 78 situações em que as metas de desempenho (pós-teste) puderam ser avaliadas (3 crianças multiplicadas por 26 situações evocativas), 78 situações evocativas na linha de base e 130 oportunidades por criança na condição de ensino (390 oportunidades no total). Além disso, o P1 necessitou de mais quatro oportunidades, o P2 de mais seis oportunidades e o P3 de mais cinco oportunidades nas sessões de reforço. O objetivo de implementação de 10 oportunidades de ensino por criança e por habilidade foi atingido em 100%.

Os dados de aquisição em todo o programa PLS para as crianças alvo são exibidos na Figura 2.

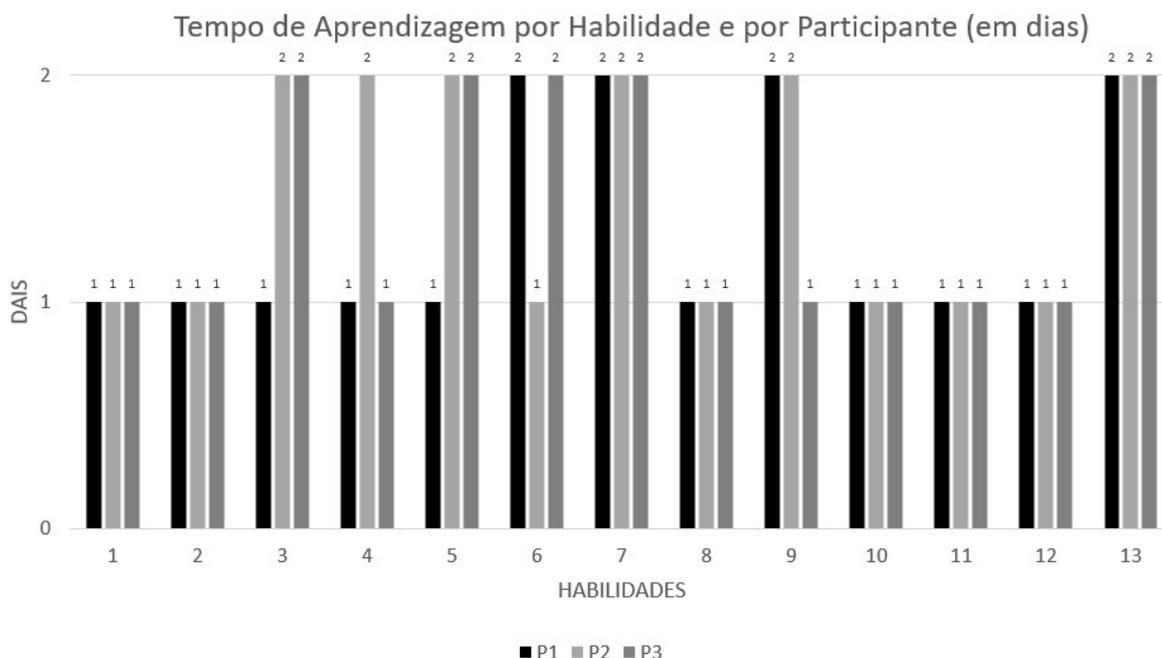
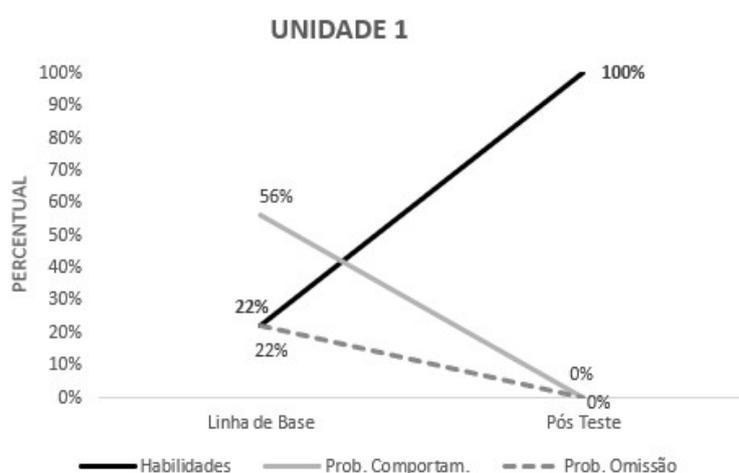


Figura 2 – Quantidade de dias (1-2) necessários para o ensino de cada habilidade por participante alvo.

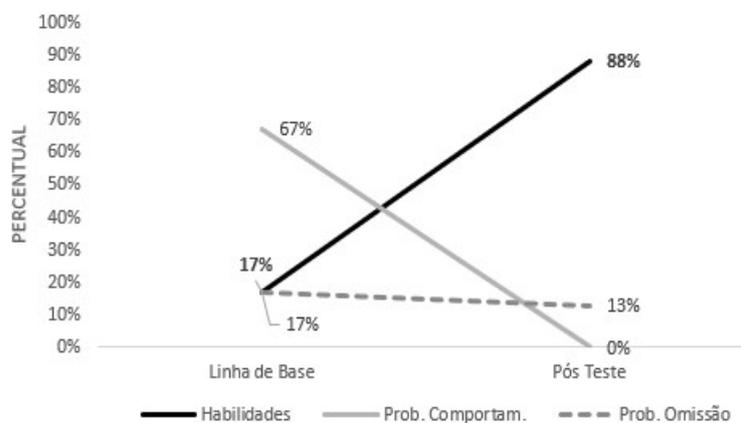
Das 13 habilidades trabalhadas, 6 delas foram adquiridas no primeiro dia de intervenção para os três participantes alvo. As Habilidades 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 13 necessitaram de dois dias de ensino (sessão de reforço) para atingir o critério de ensino para, pelo menos, um dos participantes antes de passar para a próxima habilidade. Isso ocorreu devido a uma resposta incorreta em qualquer sonda pós-ensino ou não comparecimento durante o ensino para a habilidade alvo. As Habilidades 1, 2, 8, 10, 11 e 12 foram ensinadas em um dia. Cem por cento das crianças alvo do estudo necessitaram de dois dias para atingir o critério de ensino para as Habilidades 7 (solicitar atenção dos pares) e 13 (consolar os outros em aflição). Os participantes 2 e 3 foram os que mais necessitaram de sessão de reforço.

Porcentagem PLS Correto, problemas de omissão e problemas de comportamento para o grupo alvo e por Unidade.

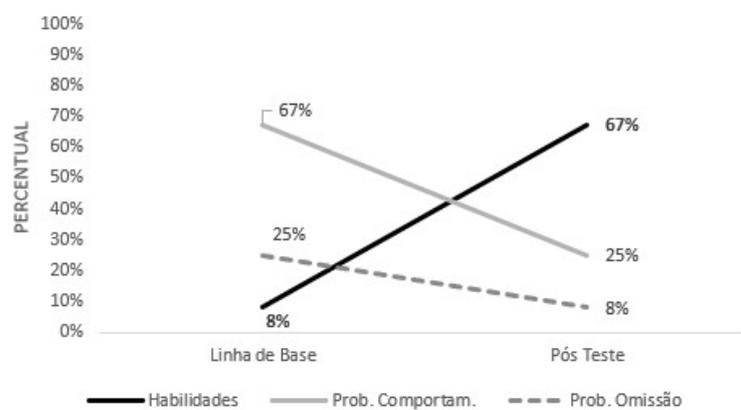
A Figura 3 mostra a porcentagem de tentativas durante as quais uma habilidade de vida pré-escolar correta, um problema de omissão ou um problema de comportamento ocorreu para o grupo de participantes alvo na linha de base e no pós-teste. Esses dados mostram o desempenho dos participantes nas quatro unidades do programa PLS e as porcentagens totais em todas as habilidades na linha de base e no pós-teste.



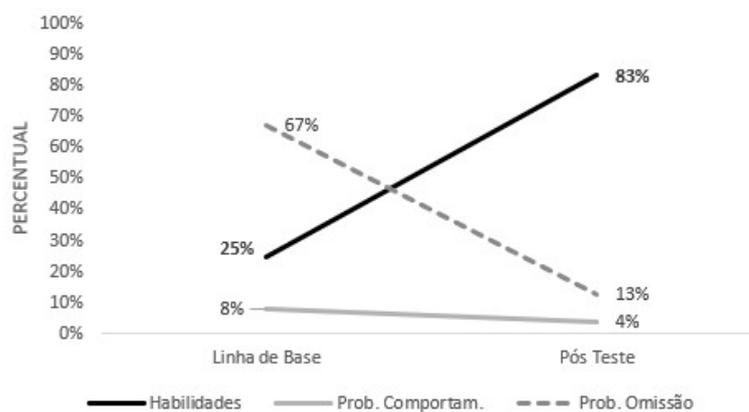
UNIDADE 2

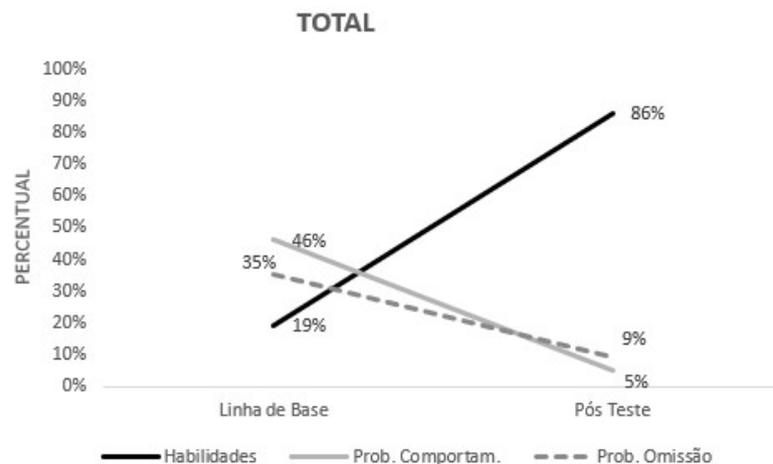


UNIDADE 3



UNIDADE 4





Comparação em percentual entre linha de base e pós-teste de PLS correto, problema de comportamento e problema de omissão do grupo de participantes alvo.

Resultados por Unidade e Total Geral.

Figura 3 – Porcentagem de ensaios com habilidades de vida pré-escolares corretas, problemas de omissão e problemas de comportamento na linha de base e pós-teste para o grupo de participantes alvo.

O grupo demonstrou um desempenho correto de habilidades de vida pré-escolar superior (aumento relativo de 738%) na Unidade 3 em relação à linha de base. Nas Unidades 1, 2 e 4, o grupo apresentou um aumento relativo de 354%, 418% e 232% de respostas corretas, respectivamente, em comparação com a linha de base. Para calcular a variação percentual de desempenho entre a linha de base e o pós-teste utilizou-se a fórmula: $(\text{Valor Final} - \text{Valor Inicial}) / \text{Valor Inicial} * 100$. Um aumento relativo é uma forma de expressar um aumento em um valor em relação ao seu valor original. Em vez de fornecer apenas a diferença absoluta entre os dois valores, o aumento relativo mostra a mudança como uma proporção ou porcentagem do valor inicial (Morettin, Bussab, 2017).

A Unidade 3 concentrava as habilidades de Tolerância que incluíam tolerar atrasos impostos por adultos e tolerar atrasos impostos por pares. De acordo com a Figura 1 os problemas de comportamento ocorreram em maior porcentagem na linha de base das Unidades 2 e 3 que correspondiam às áreas de Habilidades de Comunicação Funcional e Habilidades de Tolerância. Os problemas de comportamento e de omissão zeraram na Unidade 1 que são habilidades relacionadas

ao seguimento de instrução: responder ao nome, seguir instrução simples e seguir instrução de múltiplos passos.

Na Unidade 2, que trabalhou as habilidades de comunicação funcional (solicitar assistência, solicitar atenção, solicitar atenção de adultos e solicitar atenção dos pares) também houve diminuição relativa significativa (100%) comparando os resultados da linha de base e pós-teste. Porém, foi nessa mesma Unidade que podemos verificar a menor diferença entre as porcentagens de linha de base e pós-teste em relação aos problemas de omissão.

As duas Unidades com maior diminuição relativa nos problemas de comportamento foram: Habilidades de Seguimento de Instrução (100%) e Comunicação Funcional (100%). As Unidades 3 e 4 tiveram uma redução relativa de 63% e 50% reciprocamente. A Figura 3 que traz informações dos totais gerais de todas as Unidades de ensino trabalhadas indica um aumento relativo de 353% na aquisição de habilidades sociais essenciais na pré-escola e diminuição relativa nos problemas de omissão e de comportamento de 74% e 89%, respectivamente.

Porcentagem total de acertos no pré-teste e pós-teste por participante.

A Figura 4 apresenta os dados da porcentagem total de acertos das 13 habilidades ensinadas no programa PLS para cada participante alvo da pesquisa nas condições de pré-teste (Linha de Base) e pós-teste (*Follow Up*). P1 acertou 8 tentativas de 26 oportunidades na linha de base e no pós-teste acertou 22 de 26 situações evocativas. O P2 acertou 4 de 26 tentativas na linha de base e 22 de 26 tentativas no pós-teste, enquanto o P3 acertou 3 tentativas de 26 oportunidades na linha de base e, no pós-teste, acertou 23 de 26 oportunidades.

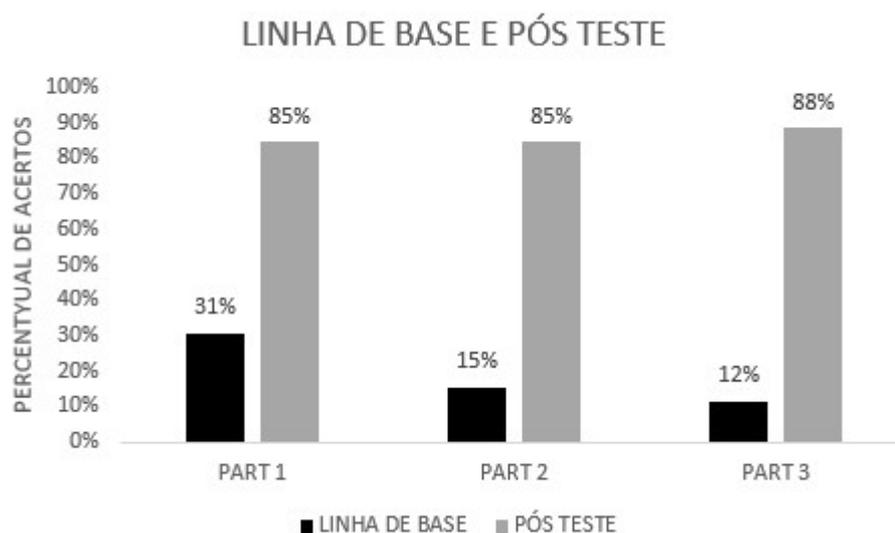


Figura 4 – Porcentagem total em que as habilidades de vida pré-escolar ocorreram corretamente na linha de base e pós-teste para cada criança alvo da intervenção.

Porcentagem de ensaios com PLS correto

A Figura 5 mostra a porcentagem de tentativas em que uma habilidade de vida pré-escolar correta ocorreu na linha de base (duas observações iniciais antes de qualquer ensino em toda a classe) e no pós-teste (duas últimas observações após o ensino em toda a classe) para cada criança alvo na intervenção. A probabilidade geral de habilidades de vida pré-escolares corretas melhorou para todas as crianças no pós-teste. Porém, nenhuma criança executou todas as habilidades corretamente nas duas oportunidades no pós-teste e a melhoria geral nas habilidades variaram entre as crianças. As melhorias pós-teste nas habilidades corretas do PLS também variaram entre as habilidades. Por exemplo, todas as crianças realizaram as Habilidades 1 (responder ao nome), 2 (seguir instrução simples) e 3 (seguir instrução de múltiplos passos) corretamente durante as duas oportunidades no pós-teste, enquanto o desempenho correto das Habilidades 5 (solicitar atenção), 7 (solicitar atenção dos pares) e 8 (tolerar atrasos impostos por adultos) teve variação entre os participantes alvo.

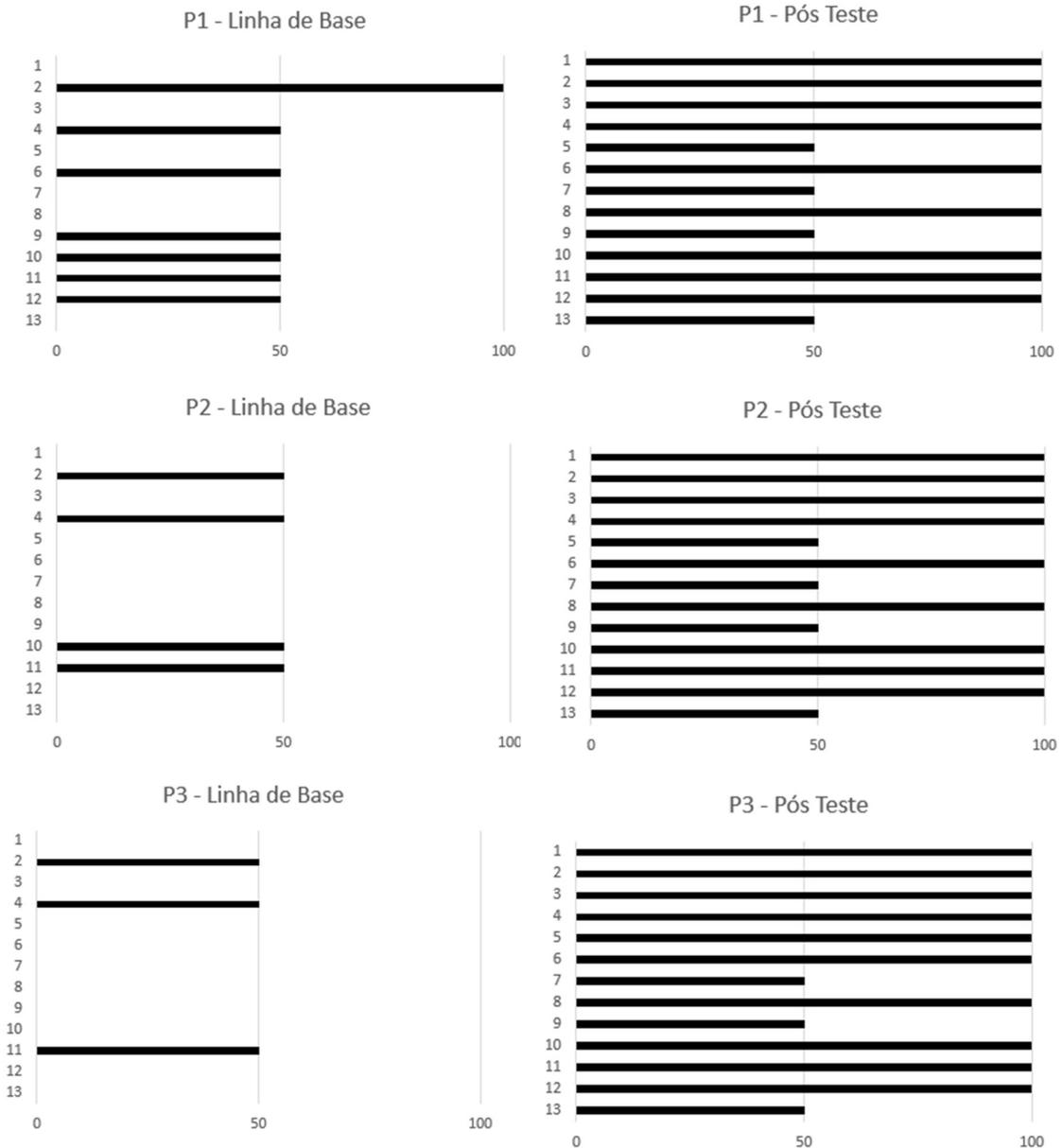
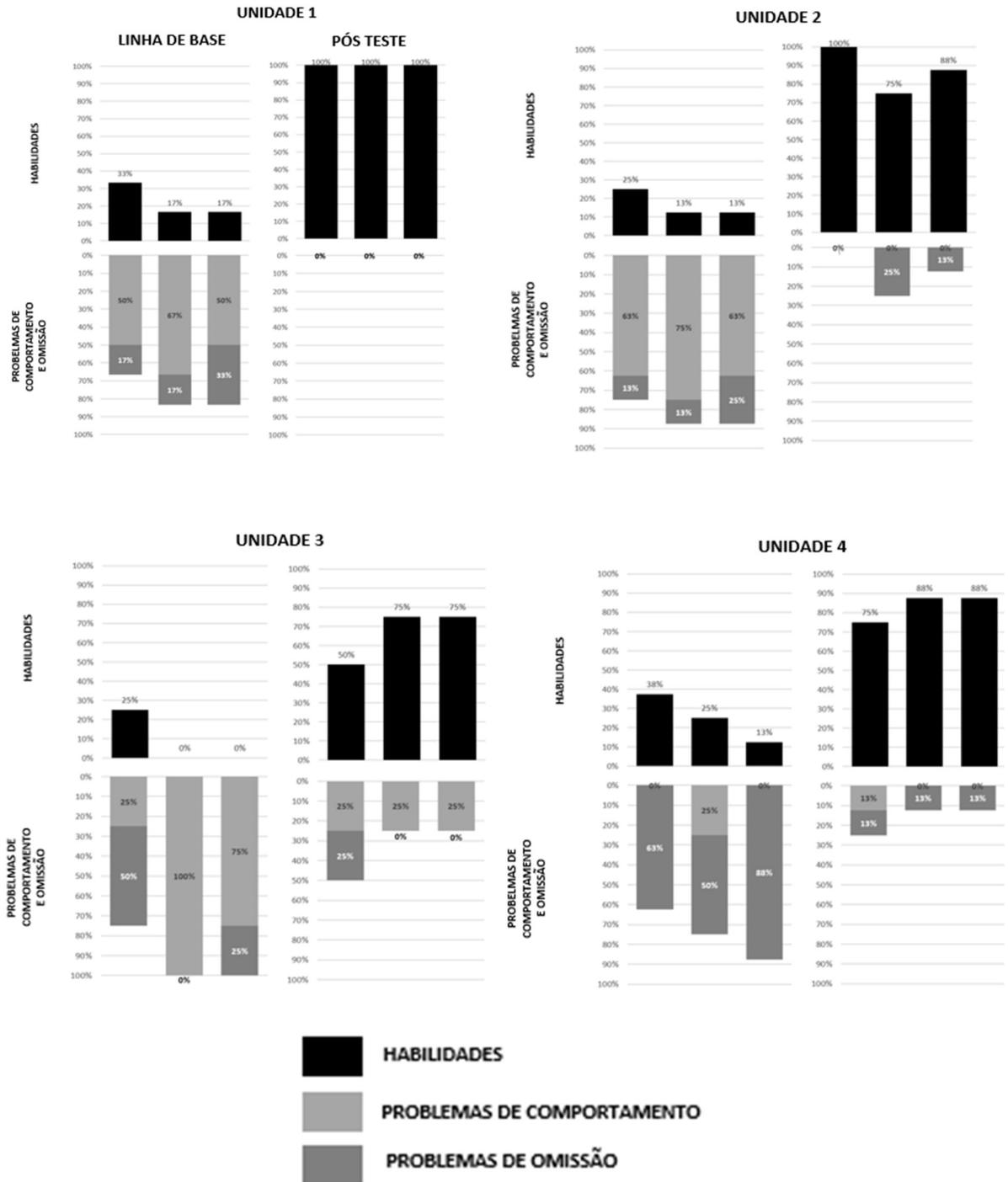


Figura 5 – Porcentagem de ensaios em que uma habilidade de vida pré-escolar correta ocorreu na linha de base e pós-teste para cada criança alvo da intervenção. Os resultados são apresentados para cada criança.

Porcentagem de acertos, erro de omissão e erro de problema de comportamento

A Figura 6 mostra os efeitos do ensino no grupo de intervenção sobre as habilidades de vida pré-escolar e problemas de comportamento e omissão. Cada uma das quatro unidades de ensino é representada por um dos quatro painéis; eles são empilhados na ordem que as unidades foram ensinadas.



Fonte: do autor (2025).

Figura 6 - Porcentagem de problemas de comportamento (barra abaixo dos eixos horizontais) ou habilidades de vida pré-escolar (barras pretas acima dos eixos horizontais) para cada criança (barras verticais) em unidades (painéis) e condições de avaliação (colunas).

O desempenho de cada criança em relação a uma unidade durante uma única condição é representado por cada uma das barras verticais. As barras pretas mostradas acima de cada eixo horizontal indicam o desempenho correto na habilidade de vida pré-escolar, enquanto a porcentagem de ocorrência de problemas de comportamento e omissão é indicada pelas barras cinza claro e cinza escuro, respectivamente, que se estendem abaixo de cada eixo horizontal. A ordem das crianças é a mesma em cada conjunto de barras.

Os dados indicam que as habilidades da Unidade 3 (Tolerância) encontravam-se zeradas para P2 e P3 na linha de base, bem como maior probabilidade de ocorrência de problemas de comportamento para esses mesmos participantes. Já na Unidade 1 (Seguimento de Instrução), os dados mostram 100% de aquisição nas habilidades de responder ao nome, seguir instruções simples e seguir instruções de múltiplos passos, no pós-teste, para os três participantes.

Quando uma habilidade de vida pré-escolar não foi emitida na linha de base inicial, foram observados, principalmente problemas de comportamento, nas Unidades 1 (Habilidades de Seguimento de Instrução), 2 (Habilidades de Comunicação Funcional) e 3 (Habilidades de Tolerância). Já na Unidade 4 (Habilidades de Amizade) foram computados maiores problemas de omissão na linha de base. No pós-teste, problemas de comportamento ocorreram nas Unidades 3 e 4.

A Tabela 4 apresenta os dados referentes ao grupo alvo de intervenção a partir das sondas de desempenho, conhecimento e generalização realizadas ao final do ensino de cada habilidade. As pontuações nas sondagens de conhecimento foram altas (100%) em todas as habilidades. As sondas de generalização, também, apresentaram alta performance para a maioria das crianças, exceto na Habilidade 7 (solicitar atenção dos pares). As sondas de desempenho tiveram maior variabilidade de tentativas corretas entre os participantes alvo. As habilidades 7 (solicitar atenção dos pares) e 13 (consolar os outros em aflição) foram as que apresentaram os menores resultados.

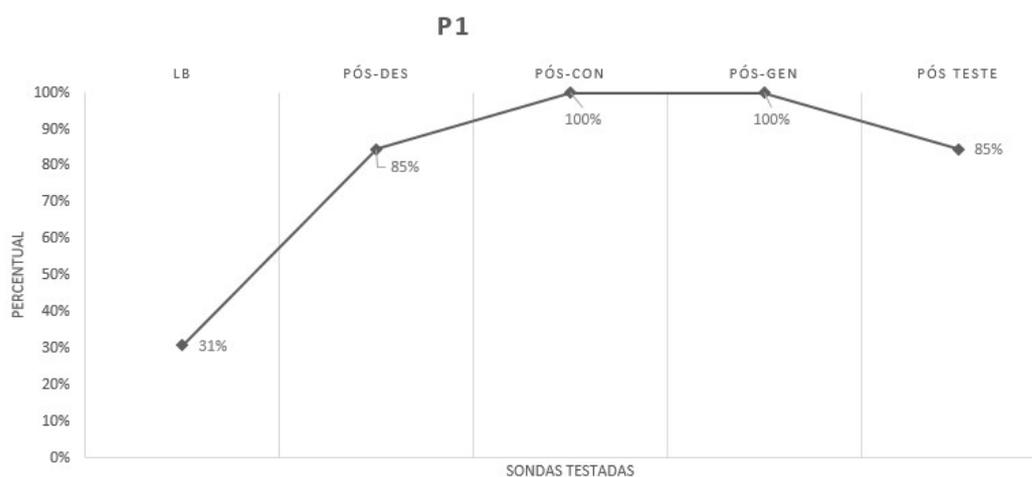
Tabela 4 – Desempenho pós-ensino, generalização e dados de sondagem de conhecimento (manutenção) dos participantes alvos da intervenção.

Habilidade	Pós Desempenho	Pós Conhecimento	Pós Generalização
1	100	100	100
2	100	100	100
3	83	100	100
4	100	100	100
5	67	100	100
6	83	100	100
7	50	100	67
8	83	100	100
9	67	100	100
10	100	100	100
11	100	100	100
12	67	100	100
13	50	100	100

*Porcentagem de crianças que responderam corretamente em cada sonda.

Porcentagem de acertos nas sondas de pré-teste e pós-teste e sondas intermediárias por participante.

Os dados mostrados na Figura 7 indicam a porcentagem total de acertos em todas as sondas aplicadas para os Participantes 1, 2 e 3. Além das sondas de linha de base (pré-teste) e pós-ensino (Follow Up), foram aplicadas três sondas pós-ensino intermediárias para registro de desempenho, conhecimento e generalização.



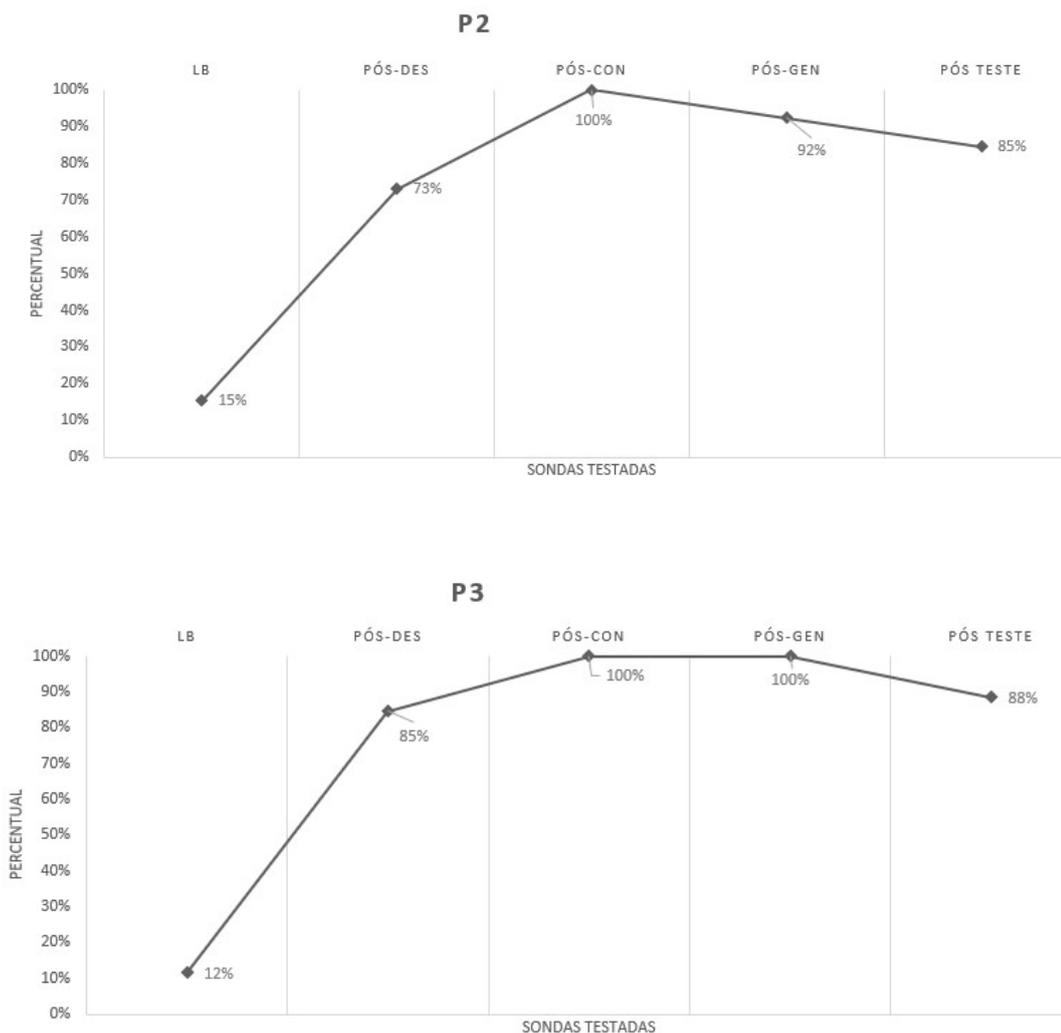


Figura 7 – Porcentagem total de linha de base, sonda pós-desempenho, sonda pós-conhecimento, pós-generalização e pós-teste por participante alvo.

A sonda de desempenho foi idêntica a linha de base e pós-teste e teve variação entre os três participantes, sendo que nenhum deles respondeu corretamente as duas situações evocativas aplicadas para todas as habilidades ensinadas. As sondas de pós-conhecimento mostram resultados de 100% de acerto para todos os participantes em todas as habilidades, apresentando variação, nas sondas de generalização entre os participantes alvo. O P1 apresentou 100 % de acerto na sonda de Generalização, o P2 não pontuou corretamente na habilidade de solicitar atenção dos pares e o P3 respondeu corretamente todas as tentativas nas sondas de Generalização.

5 DISCUSSÃO

Os comportamentos interferentes, como agressão física e verbal, destruição de propriedade e ignorar adultos e pares, em crianças pequenas estão associados a dificuldades acadêmicas e sociais a longo prazo (Agostin & Bain, 1997; Ledingham & Schwartzman, 1984). Ao ensinar habilidades sociais essenciais na pré-escola, pode-se aumentar a probabilidade de emissão de respostas socialmente desejáveis a situações desafiadoras em ambiente escolar. O programa PLS foi projetado para centros de cuidados infantis com o objetivo de identificar as condições de cuidados não maternos que auxiliam na formação de repertórios socialmente competentes em crianças pequenas.

As principais características que envolvem a organização desse programa é a exposição planejada de crianças em idade pré-escolar a situações evocativas onde problemas de comportamento podem ocorrer e, ensinar, ao mesmo tempo, as habilidades sociais essenciais durante essas situações de exposição (Hanley et al., 2007).

O objetivo deste estudo foi aplicar o programa PLS, avaliando sua efetividade no aumento das habilidades sociais essenciais na pré-escola e na diminuição dos comportamentos interferentes em crianças de uma sala de aula de educação infantil brasileira. Dessa forma, o estudo atual fornece uma replicação sistemática de resultados obtidos de pesquisas sobre o programa PLS em um contexto cultural diferente daqueles avaliados anteriormente.

A intervenção utilizou o Currículo de habilidades para a vida pré-escolar de autoria de Gregory P. Hanley, Ph.D., BCBA-D, LABA que contém as orientações de implementação, sugestões de atividades e modelos de folha de coleta de dados. Foram necessárias modificações em relação às atividades sugeridas para adaptação do público infantil brasileiro nas atividades de PLS 5 (solicitar atenção) e PLS 10 (dizer obrigado). Os resultados mostraram que todas as crianças que participaram do estudo demonstraram altas porcentagens de aquisição de habilidades sociais essenciais nas quatro unidades implementadas após um ou dois dias de treino. Além disso, familiares, professoras e crianças avaliaram com alto grau de satisfação o programa replicado no estudo, sinalizando que as habilidades ensinadas são úteis para as crianças nos ambientes frequentados por elas. Pais e professoras também acreditam

que o ensino do currículo é um procedimento efetivo para a diminuição de problemas de comportamento e que o recomendariam para outras crianças.

Os resultados do presente estudo endossam achados anteriores de que o programa PLS pode ser um currículo efetivo no ensino de habilidades essenciais na pré-escola (e.g., Hanley, Heal, Tiger & Ingvarsson, 2007; Gunning, Holloway e Healy (2018). Além disso, corrobora com dados de pesquisas anteriores, nas quais o ensino dessas habilidades contribui para a diminuição de ocorrências de problemas de comportamento, principalmente, no ambiente escolar (Luczynski & Hanley, 2013; Hanley, Fahmie & Heal, 2014).

Diferentemente do estudo de Gunning, Holloway e Healy (2018) as professoras participantes do presente estudo não implementaram o programa apesar de terem passado pelo treinamento inicial. Isto ocorreu devido à dificuldade em manter um cronograma de encontros semanais para o planejamento das sessões de ensino bem como no manejo de comportamentos desafiadores da turma.

As professoras da pré-escola avaliaram as habilidades de Seguimento de Instrução, Comunicação Funcional e Tolerância como as mais importantes a serem ensinadas na Educação Infantil. Esses resultados são consistentes com outros estudos sobre a visão dos professores em relação aos comportamentos de prontidão para o ensino, ou seja, a aquisição de habilidades sociais essenciais é pré-requisito básico para adquirir competências acadêmicas, se não mais importante do que elas (Heaviside & Farris, 1993; Lin, Lawrence & Gorrell, 2003).

É necessário investigar mais profundamente a relação entre o que os professores brasileiros acreditam ser importante que as crianças aprendam na pré-escola e o que realmente está sendo ensinado nesse segmento do ensino regular. Não é possível afirmar que as habilidades sociais estão sendo ensinadas sistematicamente.

O ensino do programa PLS utilizando uma abordagem de ensino ativa numa classe de pré-escola com 21 alunos matriculados (4 e 5 anos). Um dos alunos tinha diagnóstico de TEA e DI. A abordagem utilizada diferencia-se do estudo original (Hanley et al., 2007) que teve sua implementação usando o Modelo de Resposta à Intervenção – RTI. Optou-se, então, por oferecer sessão de reforço, caso os participantes não atingissem critério de avanço, pois o tempo disponível para a implementação de todo o programa foi restrito. O cronograma do segundo semestre

letivo contemplou várias atividades extras e, como acordado com a equipe pedagógica, as atividades do programa não poderiam interferir na dinâmica da rotina escolar. Esse estudo, também, não contou com grupo controle e grupo de observação, como no estudo original (Hanley et al., 2007), pois não foi autorizado pela direção por envolver um número maior de famílias. Em relação ao grupo de observação, vale ressaltar que o estudo inicial apontou que houve pouca diferença no desempenho correto das habilidades ensinadas, nos problemas de comportamento e de omissão entre os grupos controle e grupo de aprendizagem observacional.

À medida que as unidades do programa foram sendo introduzidas na sala de aula, foi possível estabelecer uma relação entre o programa de ensino e a maior probabilidade de emissão das habilidades sociais essenciais e a redução de problemas de comportamento. De maneira geral, os dados indicam que houve um aumento da probabilidade de respostas corretas ao analisarmos a linha de base e as medidas do pós-teste. Os participantes alvo demonstraram aumento das habilidades ensinadas em todas as unidades, porém, esse resultado sofreu variações entre elas. Esse dado é semelhante às pesquisas anteriores, onde a eficácia do ensino do PLS demonstrou que o ensino de habilidades sociais para crianças menores pode reduzir problemas de comportamento (Hanley, Fahmie, & Heal, 2014; Luczynski & Hanley, 2013; Luczynski, Hanley, & Rodriguez, 2014).

A Unidade 1 (Habilidade de seguimento de instruções) apresentou a maior diferença em relação aos acertos antes e após o ensino. Isso pode ter ocorrido devido, principalmente, à proficiência adquirida na Habilidade 1 do programa (Responder ao nome). Nenhum dos três participantes respondeu ao nome quando solicitado pelo professor antes de ensinar, sendo que, no pós-teste, os três atingiram 100% de acurácia nessa habilidade. Alinhado a isso, as habilidades da Unidade 1 apresentaram, também, resultados de 100% de acertos nas sondas de manutenção e generalização após o ensino. Esses resultados corroboram os achados no estudo original (Gunning, Holloway e Healy, 2018) onde os autores relatam o aumento na probabilidade de acertos nas respostas após o ensino da habilidade de responder ao nome quando chamado e a relação entre esse resultado e o desempenho das crianças na Unidade 1.

Os resultados obtidos nas habilidades da Unidade 2 (Comunicação Funcional) indicam melhora nessa área do currículo após a intervenção. No pré-teste as

habilidades de solicitar atenção, solicitar atenção de adultos e solicitar atenção dos pares tiveram as menores pontuações. No pós-teste, a Habilidade 7 (solicitar atenção dos pares) foi a que necessitou de maior tempo de ensino pois as crianças, frequentemente, omitiam respostas para essa habilidade, porém, eram ágeis em se corrigir quando lembradas pelas professoras ou pelos colegas com dicas verbais e apontando para as pistas visuais que estavam fixadas na parede da sala. É importante pontuar que as crianças tinham poucas oportunidades de solicitar assistência durante o período escolar, pois as professoras estabeleceram uma dinâmica de oferecer as ajudas frente às demandas difíceis da rotina antes mesmo dos pedidos dos alunos (e.g., no horário do lanche, as professoras tomavam a iniciativa de abrir os potes, descascar as frutas etc.). A justificativa para essa dinâmica era de que a turma era muito agitada e, por isso, deveriam intervir antes que os problemas de comportamento ocorressem. Foi possível verificar que os participantes estranharam a nova dinâmica, porém, apresentaram maior frequência na emissão de comportamentos de chamar as professoras quando necessário e apresentando maior tolerância quando as professoras estavam envolvidas com outras demandas.

A Unidade 3 (Tolerância para atraso) foi a que apresentou a menor probabilidade de ocorrência de habilidades na linha de base, no entanto, foi a unidade que teve o maior aumento relativo de respostas corretas no pós-teste. A Habilidade 9 (Tolerar atraso imposto por pares) necessitou de maior treino durante a implementação da Unidade 3 para os três participantes alvo. Uma hipótese possível para justificar essa dificuldade pode ter relação com a ausência de um planejamento sistemático de habilidades essenciais que necessitam ser ensinadas e de como modelar comportamentos socialmente relevantes. Porém, as medidas do atual estudo não foram suficientes para investigar essa hipótese, portanto, serão necessárias mais pesquisas nessa área, inclusive, para obtenção de medidas de manutenção adicionais para avaliar se a habilidade se manteve ao longo do tempo para todas as crianças.

Os dados relativos à implementação da Unidade 4 (Habilidades de Amizade) mostram que essa unidade foi a que apresentou o menor aumento relativo comparando-se os resultados da linha de base e pós-teste. No entanto, os resultados na diminuição de problemas de comportamento e de omissão foram satisfatórios. Essa unidade não foi implementada no estudo original (Gunning, Holloway, Healy, 2018) e não foi relatada justificativa para essa decisão. Em todos os encontros,

durante a apresentação da nova habilidade, foi realizada uma revisão das habilidades ensinadas anteriormente. Como a Unidade 4 foi a última a ser ensinada, houve menos oportunidades de revisá-la ao longo da implementação do programa. Isso pode ter influenciado nos resultados obtidos. Essa unidade apresentou problemas de omissão em maior frequência que as demais, revelando que as crianças apresentaram poucos problemas de comportamento quando expostos a situações evocativas para aprendizagem das habilidades de dizer “obrigado, cumprimentar e elogiar os outros, oferecer ou compartilhar e consolar os outros em aflição. Os problemas de comportamento que ocorreram nessas situações foram pequenas perturbações vocais como zombar dos colegas, principalmente, quando se deparavam com os pares em ocasiões em que necessitavam de consolo.

Os resultados do presente estudo indicam, também, a diminuição relativa de problemas de omissão e de comportamento em todas as unidades de implementação do programa PLS, corroborando com os resultados de pesquisas anteriores que demonstram que o ensino de habilidades sociais essenciais na pré-escola produz efeitos diretos na redução de comportamentos desafiadores (e.g., Francisco & Hanley, 2012; Himle, Miltenberger, Flessner, & Gatheridge, 2004; Luczynski, & Hanley, 2013). Os Participantes 1 e 2 precisaram de mais prática para adquirir a habilidade que estava sendo ensinada, se recebessem correção após uma resposta incorreta, geralmente, mostravam a habilidade correta imediatamente. Porém, a resposta inicial foi o comportamento que foi registrado na coleta de dados.

A criança que teve diagnóstico formal de TEA e DI participou de todas as etapas de ensino do programa PLS, porém, necessitou de mais sessões de ensino do que o restante do grupo. Esse dado revela que crianças com diagnóstico necessitam de mais oportunidades para atingir os critérios de domínio para essas habilidades e/ou outro formato de ensino como, por exemplo, um sistema de economia de fichas ou utilizar um RTI – a intensidade da intervenção é escalonada e corresponde à gravidade do problema de comportamento ou déficit de habilidade apresentado, aumentando assim a eficiência e minimizando a intrusão de ações educacionais e comportamentais, como no estudo original (Gunning, Holloway, Healy, 2018) no qual se baseia essa pesquisa.

Diferentemente do estudo de Gunning, Holloway e Healy (2018) a pesquisa atual utilizou um sistema de economia de fichas em forma de mapa do tesouro e um

“Cardápio de Privilégios” para o reforçamento de respostas corretas no ensino de habilidades. Essa dinâmica mostrou-se altamente lúdica e teve excelente aceitação no grupo de intervenção.

Muitos benefícios puderam ser observados com a implementação do programa PLS no grupo alvo pré-escolar, porém, dois benefícios merecem destaque nesse estudo. O primeiro deles é a mudança em relação a atenção das professoras, pois as crianças passaram a receber mais atenção na emissão de comportamentos desejáveis do que nos comportamentos desafiadores. Isso fez com que a turma se engajasse na execução correta das habilidades ensinadas. O segundo benefício está relacionado ao uso das ajudas visuais que serviram de modelo do que era esperado das crianças nas situações as quais eram expostas. As próprias crianças mostravam aos colegas qual era a resposta correta nas situações do dia a dia escolar que exigiam o uso das habilidades sociais ensinadas.

O programa PLS demonstrou ser eficaz no objetivo a que se propõe e apresentou bons resultados no grupo no qual foi implementado. As habilidades tiveram um aumento relativo satisfatório para todos os participantes alvo e foi possível vê-los praticar as habilidades com entusiasmo em todos os momentos da rotina escolar. Algumas crianças relataram a prática das habilidades em casa com os irmãos (até mesmo irmãos bebês), com as bonecas e com os pais. Esses relatos indicam que o ensino foi divertido e significativo para as crianças.

Apesar dos achados positivos nesse estudo e nos estudos PLS anteriores, existem algumas limitações que devem ser mencionadas. A primeira delas é o tamanho da amostra no estudo atual que foi relativamente pequeno ($N = 3$). Outro ponto que precisa ser evidenciado é o fato de que a escolha do grupo de intervenção não foi aleatória devido às limitações de tempo em relação a seleção das professoras para a implementação do programa PLS. Pesquisas futuras se beneficiariam de amostras maiores e metodologias de amostragem mais rigorosas para melhorar a validade dos achados.

Outra possível limitação diz respeito a mensuração da fidelidade à intervenção, pois não foi estabelecido uma forma de medir a fidedignidade com que o programa foi implementado. Porém, foram utilizadas algumas estratégias para garantir o máximo de fidelidade na implementação, como as listas de verificação de oportunidades, o resumo para cada unidade de habilidades e os apoios visuais.

As medidas relacionadas a manutenção e a generalização das habilidades da pesquisa atual foram limitadas, embora os dados resultantes tenham sido positivos. As sessões de reforço garantiram que todas as crianças tivessem adquirido cada habilidade antes de prosseguir para o ensino da próxima. O ensino sequencial das algumas habilidades do programa também pode ter assegurado a aquisição, manutenção e generalização das habilidades. Outra estratégia que pode contribuir para a manutenção e generalização é que a escolha das situações evocativas para o ensino foi feita a partir das observações de linha de base que ocorreram durante as atividades regulares de sala de aula, o que, provavelmente, continuariam a acontecer após o ensino.

Por fim, o fato de as professoras terem auxiliado a pesquisadora durante todo o processo de implementação do programa, provavelmente, aumentou a chance de manutenção e generalização das habilidades, uma vez que elas continuaram acompanhando a turma após a conclusão da intervenção. O envio de uma carta resumo com as habilidades ensinadas e um link com vídeos de como modelar cada uma delas aos familiares das crianças pode ter levado os pais a se envolverem nas habilidades alvo em casa, contribuindo, dessa forma, para a manutenção e generalização dessas habilidades. Todas essas considerações podem apontar direções importantes para futuras pesquisas e práticas dentro do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberto, P.A., Troutman, A. C. (2013). **Applied Behavior Analysis for Teachers**. New Jersey: Pearson, cap. 8. 224p.

- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). **Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time.** *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217–230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x>
- Barbetta, P. M. (1990). **Red light–green light: A classwide management system for students with behavior disorders in primary grades.** *Preventing School Failure*, 34, 14–19. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1990.9944569>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). **Are there long-term effects of early child care?** *Child Development*, 78, 681–701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). **Reducing behavior problems through functional communication training.** *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111–126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Corrigan, P. W. (1991). **Social skills training in adult psychiatric populations: A meta-analysis.** *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 22, 203–210. <https://doi.org/10.1016/0005-7916>
- Crnic, K., Hoffman, C., Gaze, C., & Edelbrock, C. (2004). **Understanding the emergence of behavior problems in young children with developmental delays.** *Infants and Young Children*, 17, 223–235. <https://doi.org/10.1097/00001163-200407000-00004>
- Cruz, L., & Cullinan, D. (2001). **Awarding points, using levels to help children improve behavior.** *Teaching Exceptional Children*, 33, 16–23. <https://doi.org/10.1177/004005990103300303>
- Dawson-McClure, S., Calzada, E., Huang, K.-Y., Kamboukos, D., Rhule, D., Kolawole, B., Miller Brotman, L. (2015). **A population-level approach to promoting healthy child development and school success in low-income, urban neighborhoods: Impact on parenting and child conduct problems.** *Prevention Science*, 16, 279–290. doi: 10.1177/0271121414539019.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H., & Folstein, S. (2007). **Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairment.** *Research in Developmental Disabilities*, 28, 145–162. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.003>
- Donaldson, J. M., & Austin, J. L. (2017). **Environmental and social factors in preventing, assessing, and treating problem behavior in young children.** *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 4, 9–16. <https://doi.org/10.1177/2372732216683964>
- Francisco, M. T., & Hanley, G. P. (2012). **An evaluation of progressively increasing intertrial intervals on the acquisition and generalization of three social skills.** *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 137–142. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-137>

- Gresham, F. M. (2004). **Current status and future directions of school-based behavioral interventions**. *School Psychology Review*, 33, 326–343.
- Gunning, C., Holloway, J., Healy, O. (2018): **Evaluating the preschool life skills program to teach school readiness skills: An Irish pilot study**, *European Journal of Behavior Analysis*, DOI: 10.1080/15021149.2018.1531962
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & Thompson, R. H. (2001). **Reinforcement schedule thinning following treatment with functional communication training**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 17–38. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-17>
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). **An evaluation of a class-wide teaching program to evaluate preschool life skills**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 277-300. doi: 10.1901/jaba.2007.57-06.
- Hanley, G. P., Fahmie, T. A., & Heal, N. A. (2014). **Evaluation of the preschool life skill program in head start classrooms: a systematic replication**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 443- 448. doi: 10.1002/jaba.132.
- Hartley, S. L., Sikora, D. M., & McCoy, R. (2008). **Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with autistic disorder**. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 819–829. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01065.x>
- Heaviside, S., & Farris, E. (1993). **Public Scholl kindergarten teachers view on children’s readiness for school**. Contractor Report. Statistical Analysis Report. Fast Response Survey System (NCES – 93– 410). Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Himle, M. B., Miltenberger, R. G., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2004). **Teaching safety skills to children to prevent gun play**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 1–9. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-1>
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). **Kindergarten teachers’ views of children’s readiness for school**. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225–237. doi: 10.1016/S0885-2006(03)00028-0
- Luczynski, K. C & Hanley, G. P. (2013), **Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46, 355-368. doi: 10.1002/jaba.44
- Luczynski, K. C., Hanley, G. P., & Rodriguez, N. M. (2014). **An evaluation of the generalization and maintenance of functional communication and self-control skills with preschoolers**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 246–263. <https://doi.org/10.1002/jaba.128>
- Max D. Engelhart Ver todos os autores e afiliações. v. 36, ed. 3 <https://doi.org/10.1177/001316447603600342>

Morettin, L. G., & Bussab, W. O. (2017). Estatística básica (9a ed.). São Paulo: Saraiva Educação.

National Institute of Child Health and Human Development. (2003). **Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?** Child Development, 74, 976–1005. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00582>

Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2012). **Parenting stress and child behavior problems: A transactional relationship over time.** American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117, 48–66. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.1.48>

Piotrkowski, C. S., Botsko, M., & Matthews, E. (2001). **Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community.** Early Childhood Research Quarterly, 15, 537–558. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00072-2)

Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). **Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities.** Journal of Intellectual Disability Research, 51, 109–124. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x>

Porterfield, J. K., Herbert-Jackson, E., & Risley, T. R. (1976). **Contingent observation: An effective and acceptable procedure for reducing disruptive behavior of young children in a group setting.** Journal of Applied Behavior Analysis, 9, 55–64.

Resenhas de livros: Claire Selltiz, Lawrence S. Wrightsman, Stuart W. Cook e outros. **Métodos de pesquisa em relações sociais** (3ª ed.). Nova York: Holt, Rinehart e Winston, 1976. Pp. xv + 624

Selltiz, Wrightsman & Cook. (1987). **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: E.P.U., vol. 1 (Caps. 2 e 3, pp. 11/48).

Spranca, M., Minsk, E., & Baron, J. (1991). Omission and Commission in judgment and choice. Journal of Experimental Social Psychology, 27, 76-105.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). **Do effects of early child care extend to age 15 years?** Results from the NICHD study of early child care and youth development. Child Development, 81, 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Declaração de ciência e concordância da instituição envolvida

INSTITUTO PAR – Ciências do Comportamento
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA

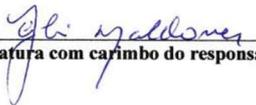
Pesquisador Responsável: Andréa Lemos Capoani de Moura

Local: Colégio Exponencial

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unochapecó, o representante legal Élio Antonio Maldaner, diretor do Colégio Exponencial, local onde a pesquisa será realizada, declara estar ciente e de acordo com o desenvolvimento nos termos preposto do projeto de pesquisa intitulado: **Aplicação do protocolo PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares brasileiras**. A instituição Exponencial dispõe da infraestrutura necessária para realização da pesquisa, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura com carimbo do responsável da instituição

Élio Antonio Maldaner
Diretor

Chapecó, 08 de março de 2024

**Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido voltado para pais
e/ou responsáveis**

Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco P. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VOLTADO PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

O menor sob sua guarda está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o menor faça parte do estudo, rubricue todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **Aplicação do programa PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares brasileiras**

Pesquisador responsável: Andréa Lemos Capoani de Moura

Endereço: Rua Egito, 108 E – Bairro Maria Goretti – Chapecó/SC

Telefone para contato: 49 988584092

O Objetivo desta pesquisa é aplicar o programa PLS – Preschool Life Skills, avaliando sua eficácia em aumentar as habilidades de vida pré-escolares e diminuir o comportamento problemático de crianças em contexto escolar. Será utilizado o Currículo de habilidades para a vida pré-escolar desenvolvido por Gregory P. Hanley, PhD., BCBAD, LABA. O Programa Preschool Life Skills (PLS; Hanley et al., 2007) é um programa preventivo que visa ensinar 13 habilidades importantes de prontidão

escolar para crianças em idade pré-escolar. As habilidades do programa são divididas em quatro unidades separadas: Seguimento de Instruções; Comunicação Funcional; Tolerância ao Atraso e Habilidades de Amizade (Hanley et al., 2007). As 13 habilidades do programa são: Unidade 1 - responder adequadamente ao nome, seguir instruções simples e seguir instruções de várias etapas; Unidade 2 – solicitar assistência, solicitar atenção, solicitar atenção de adultos e solicitar atenção dos pares; Unidade 3 – tolerar atrasos impostos por adultos e tolerar atrasos impostos por pares; Unidade 4 – dizer “obrigado”; reconhecer ou elogiar os outros; oferecer ou compartilhar e consolar os outros em aflição (Hanley et al., 2007)

A participação do menor na pesquisa consiste em receber o treinamento das habilidades sociais que fazem parte do programa PLS, após avaliação inicial por meio de situações planejadas para a coleta de dados para verificar quais habilidades estão presentes em seu repertório, bem como a existência de comportamentos interferentes em contextos desafiadores. Após a coleta de dados, o menor participará de atividades que têm como objetivo ensinar as habilidades que se encontram deficitárias em seu repertório e que são importantes para seu desempenho acadêmico e socioemocional. Todas as situações serão apresentadas seguindo a rotina da sala de aula e nos espaços da instituição escolar, não interferindo, portanto, em suas atividades acadêmicas ou causando qualquer prejuízo pedagógico.

A coleta de dados inicial terá a duração de duas semanas e a aplicação do programa ocorrerá ao longo de oito semanas em encontros de, no máximo, 60 minutos. Os dias e horários das sessões serão escolhidos de acordo com a disponibilidade da escola e do pesquisador. Não haverá gravações de voz e imagem e nenhum procedimento será fotografado durante a aplicação da pesquisa.

Os dados analisados pela pesquisadora de forma anônima, preservando o sigilo das identidades dos participantes. A intervenção será realizada pelos professores, após treinamento, e no contexto de sala de aula.

A participação do menor sob sua guarda na pesquisa poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: possibilidade de haver sensação de desconforto ou frustração durante o processo de intervenção por parte do seu filho. Durante o treino de aquisição de habilidades, os estudantes serão expostos a algumas situações desafiadoras que podem desencadear problemas de comportamento passíveis de causar desconforto ou incômodo.

Entretanto, lhe serão garantidos assistência imediata sem ônus de qualquer espécie e todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Além disso, serão observadas todas as normas e recomendações sanitárias quanto aos riscos de infecção por Sars-Cov-2, a fim de proteger contra a COVID-19 os participantes e pesquisadores envolvidos neste estudo.

A professora receberá treinamento para manejar os comportamentos interferentes de maneira segura e ética e, assim, ajudar a criança a se regular e voltar às atividades. A pesquisadora acompanhará em tempo integral a aplicação do programa e, dessa forma, poderá auxiliar no manejo frente às situações desafiadoras, atendendo individualmente as crianças que apresentem comportamentos interferentes. Além disso, as situações às quais as crianças serão expostas serão controladas e planejadas segundo a rotina de sala de aula, a fim de causar o menor dano possível. Não haverá nenhum custo resultante da participação na pesquisa.

Os benefícios esperados pela participação do menor sob sua guarda na pesquisa são: aquisição de habilidades sociais, prevenção e redução de problemas de comportamento, aumento das habilidades de socialização e autonomia e melhora do desempenho acadêmico.

Em nenhum momento o menor sob sua guarda ou você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados, mas a identidade do participante da pesquisa e a sua será preservada. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto, e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre a identidade do participante e a sua, durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados ao menor sob sua guarda e/ou a você, por meio de correio eletrônico. Você poderá recusar a participação do menor sob sua guarda ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Caso o menor sob sua guarda não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pais e/ou responsável), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO MENOR
COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA**

Eu, _____, abaixo assinado, concordo que o menor sob minha guarda participe da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que eu posso retirar o consentimento de participação do menor sob minha guarda a qualquer momento e que posso ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____

Data ____/____/____.

Assinatura do responsável do menor:

Assinatura do pesquisador responsável:

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – maiores de idade

**Paradigma – Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Mestrado Profissional em Análise do Comportamento Aplicada**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco P. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: **Aplicação do programa PRESCHOOL LIFE SKILLS para crianças pré-escolares brasileiras**

Pesquisador responsável: Andréa Lemos Capoani de Moura

Endereço: Rua Egito, 108 E – Bairro Maria Goretti – Chapecó/SC

Telefone para contato: 49 988584092

O objetivo desta pesquisa é aplicar o programa PLS – Preschool Life Skills, avaliando sua eficácia em aumentar as habilidades de vida pré-escolares e diminuir o comportamento problemático de crianças em contexto escolar. Será utilizado o Currículo de habilidades para a vida pré-escolar desenvolvido por Gregory P. Hanley, PhD., BCBAD, LABA. O Programa Preschool Life Skills (PLS; Hanley et al., 2007) é um programa preventivo que visa ensinar 13 habilidades importantes de prontidão escolar para crianças em idade pré-escolar. As habilidades do programa são divididas em quatro unidades separadas: Seguimento de Instruções; Comunicação Funcional; Tolerância ao Atraso e Habilidades de Amizade (Hanley et al., 2007). As 13 habilidades do programa são: Unidade 1 - responder adequadamente ao nome, seguir

instruções simples e seguir instruções de várias etapas; Unidade 2 – solicitar assistência, solicitar atenção, solicitar atenção de adultos e solicitar atenção dos pares; Unidade 3 – tolerar atrasos impostos por adultos e tolerar atrasos impostos por pares; Unidade 4 – dizer “obrigado”; reconhecer ou elogiar os outros; oferecer ou compartilhar e consolar os outros em aflição (Hanley et al., 2007).

A sua participação na pesquisa consiste em responder a uma entrevista semiestruturada sobre os principais problemas de comportamento observados no ambiente escolar. Em seguida preencher o Questionário PLS – Preschool Life Skills, que tem como objetivo principal investigar em quais situações os comportamentos interferentes ocorrem e a sua frequência. Além disso, deverá participar de um treinamento para a apresentação do programa PLS, de sua forma de execução e coleta dos dados, bem como para orientações sobre manejo de comportamentos desafiadores. Por fim, aplicar o programa PLS conforme as instruções do manual entregue em treinamento. Todas essas etapas ocorrerão em sala da instituição escolar dirigida a esse fim e em horários a definir com a equipe docente, conforme a sua disponibilidade. Ressalta-se que nenhum dado à cerca do comportamento do professor será coletado, registrado ou analisado, visto que se configura irrelevante para o resultado desta pesquisa. A voz do participante não será gravada, e este não será fotografado ou filmado.

A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: manejar comportamentos interferentes das crianças durante a implementação do programa, o que pode gerar algum nível de estresse. Porém, o treino para manejo de comportamentos desafiadores e a assistência da pesquisadora, analista do comportamento aplicada, servirão de apoio para a equipe docente, amenizando o risco apresentado. Além disso, caso haja necessidade, a pesquisadora disponibilizará horários para reuniões de supervisão individual com os professores e poderá encaminhá-los para a clínica escola do Instituto PAR para atendimento psicoterápico on-line, sendo-lhe garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Além disso, serão observadas todas as normas e recomendações sanitárias quanto aos riscos de infecção por Sars-Cov-2, a fim de proteger contra a COVID-19 os participantes e pesquisadores envolvidos neste estudo.

Não haverá qualquer custo para participação nesta pesquisa.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são: aquisição de estratégias de prevenção e manejo comportamental para aplicação em sala de aula, minimizando o estresse causado pelos comportamentos desafiadores, redução de barreiras para o processo de aprendizagem e aumento da probabilidade de ocorrência de comportamentos colaborativos no ambiente escolar.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados, mas a sua identidade será preservada. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao término da pesquisa, os resultados obtidos serão retornados a sua pessoa por meio de correio eletrônico.

Você terá acesso às perguntas da entrevista e do questionário PLS somente depois que tiver dado o seu consentimento. Poderá verificar o teor do conteúdo dos instrumentos antes de responder as perguntas. Poderá ainda recusar-se a responder qualquer questão, mesmo que seja obrigatória, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Você poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador responsável.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas pelo pesquisador, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado), nas duas vias em todas as folhas e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso

retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____

Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:	Data da entrevista:
Data de Nascimento:	Telefone:
Série que leciona:	Faixa etária atendida:
Formação:	Especialização:

- 1 – Qual é a sua formação?
- 2 – Qual é o seu tempo de experiência com a educação? E com o segmento da educação pré-escolar?
- 3 – Para você, quais são as principais habilidades que devem ser desenvolvidas na faixa etária em que você atua?
- 4 – No seu dia a dia escolar, quais são os maiores problemas de comportamento encontrados?
- 5 – Liste os cinco problemas comportamentais que exigem maior manejo durante a rotina escolar.
- 6 – Quais prejuízos acadêmicos você considera que podem surgir devido aos problemas comportamentais no ambiente escolar?
- 7 – Você considera que a presença de comportamentos problema podem gerar déficits no repertório de habilidades sociais das crianças? Se sim, quais são os maiores déficits que você observa?
- 8 – Quais são as maiores dificuldades encontradas no manejo dos comportamentos problema no ambiente escolar?
- 9 – Você tem algum treinamento para manejo de comportamentos problema?
- 10 – Considera importante a capacitação profissional para manejar comportamentos problema? Por quê?

Apêndice 5 – Material de Suporte para professores

Definições Operacionais – Resumo

Tipo de Problema	Definição Operacional	Exemplos no Contexto do PLS
Omissão	A criança não exibe a habilidade de vida desejada quando a oportunidade surge.	<ul style="list-style-type: none"> - A criança não responde ao seu nome quando chamada. - A criança não segue uma instrução simples, como "pegue o livro". - A criança não pede ajuda quando precisa. - A criança não agradece quando recebe algo.
Comportamento	A criança se envolve em um comportamento problemático que interfere na aquisição ou demonstração da habilidade de vida desejada.	<ul style="list-style-type: none"> - A criança faz uma birra quando é solicitada a esperar sua vez. - A criança agarra um brinquedo de um colega em vez de pedir para brincar. - A criança interrompe a professora em vez de pedir atenção de forma adequada.

É importante lembrar que o PLS visa ensinar habilidades sociais e de vida importantes para crianças em idade pré-escolar, com o objetivo de prevenir que o comportamento problemático se desenvolva ou reapareça. Ao identificar e abordar os problemas de omissão e comissão, os professores podem ajudar as crianças a adquirirem as habilidades necessárias para o sucesso na escola e na vida.

CONSEQUÊNCIAS	
Respostas corretas	Elogios descritivos, que especifiquem cada característica da habilidade emitida corretamente (e.g., "Muito bem! Você parou o que estava fazendo e olhou para mim!")
Respostas incorretas	Descrição da habilidade correta e uma oportunidade de praticá-la novamente e receber elogios.

Exemplos de Atividades e Habilidades Ensinadas no PLS

O PLS abrange uma variedade de habilidades sociais e de vida importantes. Para ilustrar a aplicação do programa, a tabela a seguir apresenta exemplos de atividades para cada unidade do PLS:

Unidade	Habilidade	Exemplo de Atividade
Unidade 1: Seguindo Instruções	Responder ao nome quando chamado	Durante a brincadeira, a professora chama o nome de cada criança. As crianças respondem dizendo "sim" e fazendo contato visual.
	Cumprir instruções simples	A professora pede a uma criança que pegue um livro específico na estante e o traga para ela.

	Cumprir instruções de várias etapas	A professora pede à criança que guarde seus brinquedos, lave as mãos e sente-se à mesa para o lanche.
Unidade 2: Comunicação Funcional	Pedir ajuda	Uma criança precisa de ajuda para abrir um pote e pede ajuda à professora, dizendo "Professora, você pode me ajudar a abrir este pote, por favor?".
	Pedir atenção	Uma criança deseja mostrar um desenho que fez e diz "Professora, olha o meu desenho!".
	Fazer pedidos educados a adultos	Uma criança pede um giz de cera à professora, dizendo "Com licença, professora, você pode me dar um giz de cera azul, por favor?".
	Fazer pedidos educados a colegas	Uma criança pede para brincar com o brinquedo de um colega, dizendo "Com licença, você pode me emprestar esse carrinho quando terminar de brincar, por favor?".
Unidade 3: Tolerância ao Atraso	Tolerar atrasos impostos por adultos	A professora diz a uma criança que ela terá que esperar alguns minutos para brincar com um brinquedo específico, pois outra criança está brincando com ele no momento.
	Tolerar atrasos impostos por colegas	Uma criança pede para brincar com o brinquedo de um colega, e o colega responde que ela pode brincar depois que ele terminar.
Unidade 4: Habilidades de Amizade	Dizer "obrigado"	Uma criança agradece a um colega por compartilhar um brinquedo.
	Cumprimentar um colega	Ao chegar na escola, a criança cumprimenta seus colegas, dizendo "boa tarde" ou "olá".
	Compartilhar	Uma criança compartilha seus brinquedos com um colega.
	Reconhecer quando alguém está magoado ou chateado	Uma criança percebe que um colega está chorando e oferece um abraço ou palavras de conforto.

Passos da implementação do programa PLS

Passo	Descrição
1. Instruções	O professor explica a habilidade a ser ensinada e por que ela é importante.
2. Modelagem	O professor demonstra a habilidade para a criança, mostrando como ela deve ser realizada.
3. Ensaio Comportamental	A criança pratica a habilidade com a ajuda do professor, que fornece feedback e dicas.
4. Feedback	O professor elogia a criança quando ela realiza a habilidade corretamente e fornece feedback corretivo quando necessário.

Exemplo de aplicação do modelo:

Habilidade: Responder ao nome

1. **Instruções:** "Vamos aprender uma nova habilidade hoje! Quando eu chamar seu nome, quero que você pare o que está fazendo, olhe para mim e diga 'Sim'. Isso é importante porque mostra que você está prestando atenção e pronto para aprender."
2. **Modelagem:** (O professor chama o nome de um colega ou assistente. O colega para o que está fazendo, olha para o professor e diz "Sim".) "Viu como o fez? Ele parou de brincar, olhou para mim e disse 'Sim' quando eu chamei o nome dele."
3. **Ensaio Comportamental:** (O professor chama o nome da criança.) "Agora é sua vez! [Nome da criança]!" (Se a criança responder corretamente, o professor elogia. Se a criança não responder ou responder incorretamente, o professor fornece feedback corretivo e a criança tenta novamente.)
4. **Feedback:** (Se a criança responder corretamente) "Muito bem, [nome da criança]! Você parou, olhou para mim e disse 'Sim' quando eu chamei seu nome." (Se a criança precisar de ajuda) "Lembre-se de parar o que você está fazendo, olhar para mim e dizer 'Sim' quando eu chamar seu nome. Vamos tentar de novo!"

Este modelo de treinamento de habilidades comportamentais é fundamental para o sucesso do programa PLS. Ao seguir esses passos, os professores podem garantir que as crianças aprendam as habilidades de forma eficaz e consistente.

FOLHA DE REGISTRO – COLETA DE LINHA DE BASE

Criança:	Data:
<input type="checkbox"/> 1ª situação evocativa	<input type="checkbox"/> 2ª situação evocativa
HABILIDADES	
1. Responder ao nome ()	8. Tolerar atrasos impostos por adultos ()
2. Seguir instrução simples ()	9. Tolerar atrasos impostos por pares ()
3. Seguir instrução de múltiplos passos ()	10. Dizer “obrigado” ()
4. Solicitar assistência ()	11. Cumprimentar os outros e ()
5. Solicitar atenção ()	Elogiar os outros ()
6. Solicitar atenção de adultos ()	12. Oferecer ou compartilhar ()
7. Solicitar atenção dos pares ()	13. Consolar os outros em aflição ()
Observações sobre as oportunidades naturais:	
Atividades diárias em que ocorreram:	
COMPORTAMENTOS	
Problemas de comportamento	Problemas de omissão
<input type="checkbox"/> Comportamento disruptivo vocal	<input type="checkbox"/> Aproximação
<input type="checkbox"/> Destruição de propriedade	<input type="checkbox"/> Sem resposta
<input type="checkbox"/> Agressão	

Apêndice 7 – Ajudas Visuais



9 - "QUANDO OUTRA CRIANÇA LHE DISSER PARA ESPERAR, VOCÊ DEVE APENAS DIZER "OK" E SUAS PALAVRAS DE ESPERA"



10 - QUANDO ALGUÉM LHE DER ALGO, OLHE PARA ELE E DICA: "OBRIGADO!"



11 - QUANDO ALGUÉM NOVO VIER PARA A ÁREA ONDE VOCÊ ESTÁ JOGANDO, DICA: "OLÁ" OU QUALQUER OUTRA COISA QUE SEJA LEGAL.



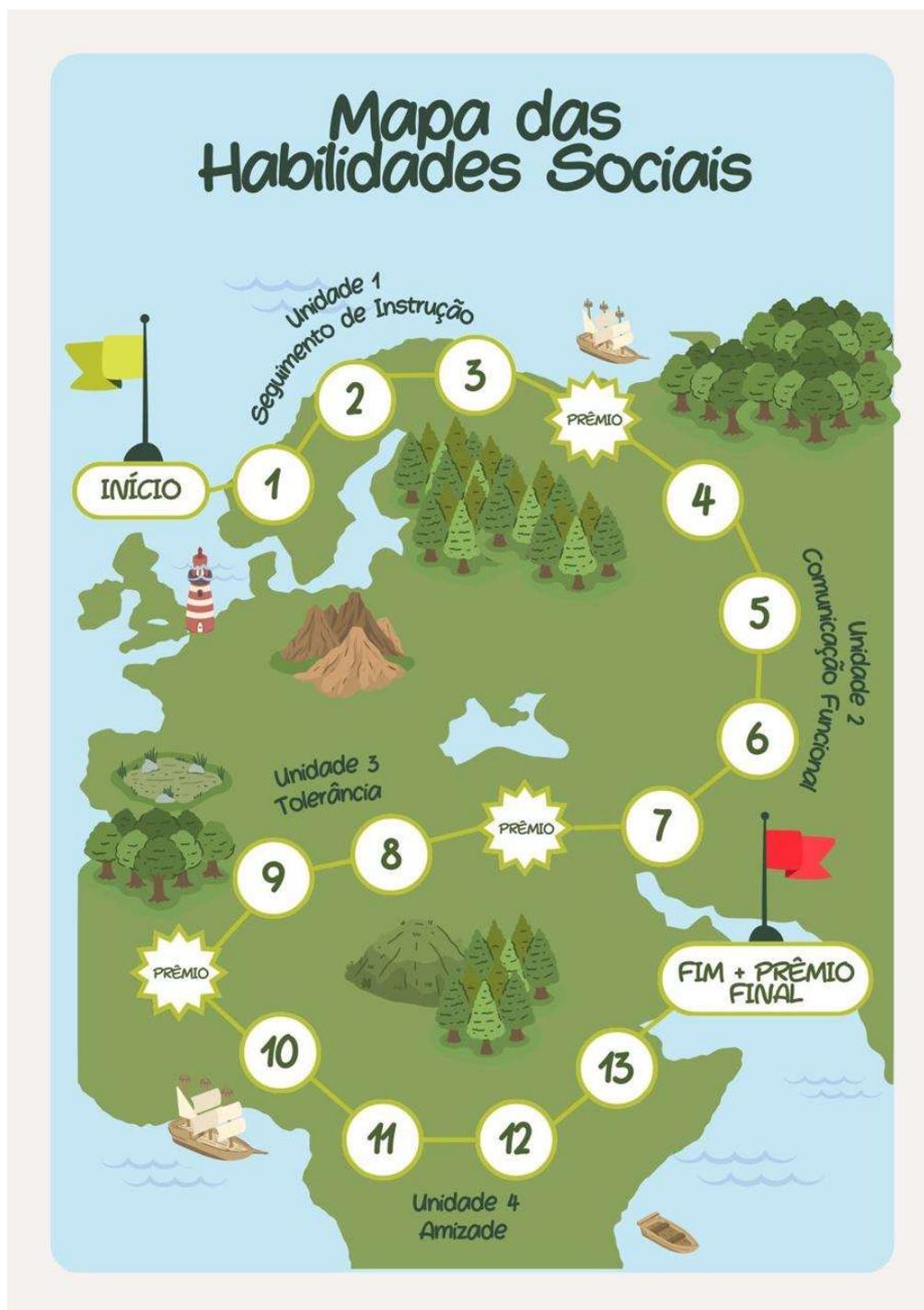
12 - QUANDO VOCÊ VER ALGUÉM QUE NÃO TEM BRINQUEDOS, COMPARTILHE ALGUNS BRINQUEDOS COM ELAS.



13 - QUANDO ALGUÉM PARECER MAGOADO OU CHATEADO, FAÇA A PERGUNTA: "VOCÊ ESTÁ BEM?"



Apêndice 8 – Mapa das Habilidades Sociais Essenciais



Apêndice 9 – “Cardápio de privilégios”

CARDÁPIO de Privilégios

- 

1 Selecionar e planejar uma atividade diferente para a turma (sessão de cinema, festa da turma, piquenique, por exemplo);
- 

2 Conduzir uma atividade na classe (sexta-feira divertida, fazer pipoca, por exemplo);
- 

3 Escolher um amigo para uma atividade;
- 

4 Definir o cronograma das aulas e atividades do dia;
- 

5 Dar uma aula sobre um tema da sua escolha;
- 

6 Ser gerente de jogos ou bibliotecário de sala de aula;
- 

7 Ser monitor/ajudante;
- 

8 Ter privilégios de “aluno da semana”

Apêndice 10 – Folha de registro pós-teste

FOLHA DE REGISTRO – COLETA PÓS-TESTE

Criança:	Data:
<input type="checkbox"/> 1ª situação evocativa	<input type="checkbox"/> 2ª situação evocativa
HABILIDADES	
1. Responder ao nome ()	8. Tolerar atrasos impostos por adultos ()
2. Seguir instrução simples ()	9. Tolerar atrasos impostos por pares ()
3. Seguir instrução de múltiplos passos ()	10. Dizer “obrigado” ()
4. Solicitar assistência ()	11. Cumprimentar os outros e ()
5. Solicitar atenção ()	Elogiar os outros ()
6. Solicitar atenção de adultos ()	12. Oferecer ou compartilhar ()
7. Solicitar atenção dos pares ()	13. Consolar os outros em aflição ()
Observações sobre as oportunidades naturais:	
Atividades diárias em que ocorreram:	
COMPORTAMENTOS	
Problemas de comportamento	Problemas de omissão
<input type="checkbox"/> Comportamento disruptivo vocal	<input type="checkbox"/> Aproximação
<input type="checkbox"/> Destruição de propriedade	<input type="checkbox"/> Sem resposta
<input type="checkbox"/> Agressão	

Apêndice 11 – Carta de encerramento aos familiares expondo os resultados da pesquisa

Queridas famílias,

Chegamos ao final do nosso projeto de aplicação do Programa Preschool Life Skills – PLS (Programa de Habilidades para a vida pré-escolar). O PLS foi criado a partir de estudos e pesquisas com professores de pré-escola americanos que apontaram as 13 habilidades do currículo como essenciais para o progresso acadêmico e desenvolvimento de habilidades sociais críticas para pré-escolares.

Ao longo de dois meses trabalhamos as 13 habilidades do programa que foram distribuídas em quatro grandes áreas: Habilidade de Seguimento de Instrução, Comunicação Funcional, Tolerância e Empatia. Ao trabalhar as habilidades, tivemos como objetivo prevenir e/ou diminuir os comportamentos interferentes que prejudicam o fluxo de aprendizagem acadêmica e social no ambiente escolar.

Segue tabela com as 13 habilidades trabalhadas e respectivos critérios de ensino:

Habilidade	Definição Operacional
Unidade 1. Seguimento de Instrução	
1. Responder ao nome	Orienta-se em direção ao falante e faz contato visual. Dentro de 2 segundos
2. Seguir instrução simples	Começa completar a instrução dentro de 3 segundos. Conclui em tempo hábil
3. Seguir instrução de múltiplos passos	Começa completar a instrução dentro de 3 segundos. Conclui em tempo hábil
Unidade 2. Comunicação Funcional	
4. Solicitar assistência	Solicita assistência dentro de 45 segundos para uma tarefa/problema difícil, por exemplo "Ajude-me" ou similar
5. Solicitar atenção	Solicita atenção adequadamente. Por exemplo "Desulpe-me" ou "Nome"
6. Solicitar atenção de adultos	Faz um pedido apropriadamente a um adulto, por exemplo "Posso?"
7. Solicitar atenção dos pares	Faz uma solicitação adequadamente a um colega, por exemplo "Posso?"
Unidade 3. Tolerância para atraso	
8. Tolerar atrasos impostos por adultos	Espera adequadamente por 30s (ausência de solicitações ou comportamentos adicionais, e.g., cutucar)
9. Tolerar atrasos impostos por pares	Espera adequadamente por 30s (ausência de solicitações ou comportamentos adicionais, e.g., agarrar)

Unidade 4. Habilidades de amizade	
10. Dizer "obrigado"	Diz "Obrigado" dentro de 5s após o recebimento do item/acesso
11. Cumprimentar os outros e	Dentro de 1 minuto após a chegada de um recém-chegado, cumprimenta e/ou elogia, por exemplo "Oi" ou "Eu gosto de"
Elogiar os outros	Fazer um elogio no sentido de: "Eu gosto (e.g. dos seus sapatos)", quando se pede que pense em algo legal para dizer a alguém.
12. Oferecer ou compartilhar	Dentro de 1 min após um recém chegado ingressar no grupo, oferecer-lhe materiais ou envolvê-lo no jogo, por exemplo, explicar o jogo
13. Consolar os outros em aflição	Dentro de 1min, após um evento, aproxima-se da vítima e a conforta, dizendo, por exemplo, "Você está bem?" ou a abraça

Os resultados alcançados foram satisfatórios e indicam que as crianças têm muito a ganhar com a implementação de programas de prevenção e ensino de habilidades importantes para o desenvolvimento social e acadêmico.

Obrigada pela sua colaboração!

Atenciosamente,
 Andréa Lemos Capoani de Moura
 Psicóloga - CRP 12/11950

Apêndice 12 – Link dos vídeos demonstrando aos familiares as habilidades do programa e como modular as mesmas em outros ambientes

<https://drive.google.com/drive/folders/1mQPbMsLzg7ZEGSTMrzcMX5Oveft5iJ5?usp=sharing>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário PLS

Questionário Preschool Life Skills

Criança: _____ Entrevistador: _____

Respondente: _____ Relação com a criança: _____

Data: _____

Considerando cada situação, seu filho se envolve no comportamento A ou no comportamento B? Se B, forneça o número do comportamento mais provável (consulte a tabela na parte inferior deste formulário).

Marque uma coluna para cada situação

***** Habilidades de Seguimento de Instruções *****

Situação	A	B
1. O adulto chama a criança pelo primeiro nome	<input type="radio"/> Interrompe comportamento competitivo, orienta-se para o orador e diz: "Sim"	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____
2. O adulto fornece instruções em uma única etapa	<input type="radio"/> Conclui a instrução de uma única etapa seguindo um único prompt	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____
3. O adulto fornece instruções em várias etapas	<input type="radio"/> Conclui a instrução de várias etapas seguindo um único prompt	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____

***** Habilidades de linguagem funcional *****

4. Tarefa ou situação difícil	<input type="radio"/> Conclui a tarefa ou solicita assistência usando tom e volume de voz apropriados	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____
5. A atenção do adulto ou dos colegas é desviada para uma tarefa ou outra criança	<input type="radio"/> Ganha a atenção dos outros dizendo "Com licença" usando tom e volume de voz apropriados	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____
6. Uma área é bloqueada por um adulto ou colega	<input type="radio"/> Diz "com licença" para obter acesso	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____
7. Um material preferido não está disponível (ou seja, outra criança está brincando com ele ou está à vista, mas fora de alcance)	<input type="radio"/> Usa "suas palavras" para obter acesso aos materiais desejados (por exemplo, "Posso brincar com isso")	<input type="radio"/> Envolve-se no comportamento problemático: _____

***** Habilidades de tolerância *****

8. O adulto diz à criança que ela deve esperar por um material ou evento solicitado	<input type="radio"/>	Espera pacientemente pelo evento mediado por adultos (por exemplo, sua atenção, materiais)	<input type="radio"/>	Envolve-se no comportamento problemático: _____
9. Outra criança diz à criança que deve esperar por um material ou evento solicitado	<input type="radio"/>	Espera pacientemente pelo evento mediado pela criança (por exemplo, sua atenção, materiais)	<input type="radio"/>	Envolve-se no comportamento problemático: _____
***** Habilidades de amizade *****				
10. Ao receber algo	<input type="radio"/>	Diz: "Obrigado"	<input type="radio"/>	Envolve-se no comportamento problemático: _____
11. Outra criança entra na sala de aula ou em um grupo de brincadeiras	<input type="radio"/>	Cumprimenta e/ou elogia a criança	<input type="radio"/>	Envolve-se no comportamento problemático: _____
12. Outra criança está sem brinquedos ou materiais de atividade	<input type="radio"/>	Oferece brinquedos ou outros materiais aos colegas	<input type="radio"/>	Envolve-se no comportamento problemático: _____
13. Outra pessoa mostra sinais de dor ou angústia	<input type="radio"/>	Ajuda ou conforta a pessoa	<input type="radio"/>	Envolve-se no comportamento problemático: _____

Comportamentos problemáticos comuns de pré-escolares:

- I. Ignorar adultos ou outras crianças, descumprimento, não agradecer ao receber algo;
- II. Dizer “não” a uma instrução de um adulto, gritar ou berrar dentro de casa, xingar, grosseria, não atender ao ser chamado pelo nome;
- III. Jogar itens, rasgar livros, roubar itens de mesas, chutar itens, derrubar estruturas, pegar materiais de outras pessoas, fugir, ficar em pé em móveis, sentar em mesas, abrir portas de salas de aula;
- IV. Chutar, bater, beliscar, empurrar, cuspir, arranhar, morder, jogar coisas nas pessoas.

Anexo 2 – Descrição de situações para evocar PLS

Habilidade	Definição Operacional	Situações Evocativas	Oportunidades de Ensino
Unidade 1: Seguindo Instruções			
Responder ao nome	Dentro de 2 segundos após o adulto chamar a criança pelo primeiro nome, a criança para o comportamento concorrente, orienta-se para o falante e diz "Sim".	Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila.	Primeira exposição: Hora do círculo. I. Introdução: Descreva o PLS 1 para as crianças: "Quando eu chamar seu nome, pare o que você está fazendo, olhe para mim e diga 'Sim!'" II. Atividade principal de ensino: Situação: disponibilize materiais manipuláveis para cada criança.
Cumprir instruções simples	Dentro de 3 segundos após a instrução inicial do adulto, a criança interrompe o comportamento concorrente e inicia o comportamento solicitado.	Refeições: enquanto a criança espera por comida ou bebida durante as refeições. (a) Passe o (alimento) para (nome), (b) Despeje meio copo de (líquido), (c) Pegue (x) quantidade de comida, (d) Limpe a boca, (e) Coloque o talher para baixo, (f) Jogue o guardanapo fora, (g) Raspe o prato, (h) Despeje o (líquido), (i) Empilhe o copo/prato ou (j) Empurre a cadeira para dentro. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. (a) Escolha uma letra, (b) Mostre-me (ou me dê) o (descreva alguma propriedade de um item), (c) Mostre-me uma (ação do objeto), (d) Coloque o (item) na (superfície), (e) Escolha um (item), (f) Sente-se na cadeira ou (g) Ande até (especifique a área). Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. (a) Ande até o banheiro, (b) Use sabonete, (c) Seque as mãos, (d) Pegue seu casaco, (e) Coloque seu casaco (chapéu ou luvas), (f) Ande até a biblioteca ou (g) Fique na fila (ou como um personagem).	
Cumprir instruções de várias etapas	Dentro de 3 segundos após a instrução inicial do adulto, a criança interrompe o comportamento concorrente e inicia o primeiro passo da instrução de várias etapas e conclui todos os componentes da instrução dentro de 30 segundos.	Refeições: enquanto a criança espera por comida ou bebida durante as refeições. (a) Despeje meio copo de (líquido) e passe o (líquido) para (nome), (b) Coloque o talher para baixo e limpe a boca, (c) Raspe o prato e empilhe-o, (d) Despeje o (líquido) e empilhe o copo ou (e) Levante-se e empurre a cadeira para dentro. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. (a) Tire o casaco e coloque-o no armário, (b) Mostre-me (ou me dê) o (descreva alguma propriedade de um item) e o (descreva outro item), (c) Mostre-me (uma ação) e (novamente com uma nova ação), (d) Ande até (especifique a área) e escolha um (item), (e) Sente-se na cadeira e escolha um (item) ou (f) Coloque (um item) no armário e volte. Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. (a) Ande até o banheiro e faça xixi (ou fique na fila ou pegue um lenço de papel), (b) Bombeie o sabonete e esfregue as mãos, (c) Seque as mãos e jogue o papel toalha fora, (d) Pegue seu casaco e coloque-o, (e) Coloque seu casaco (chapéu ou luvas) e fique na fila, (f) Ande até a biblioteca e pegue um livro ou (g) Fique na fila e ande até o banheiro.	

Habilidade	Definição Operacional	Situações Evocativas	Oportunidades de Ensino
Unidade 2: Comunicação Funcional			
Pedir ajuda	Quando precisa de ajuda para concluir uma tarefa, a criança interrompe o comportamento concorrente e solicita ajuda de um adulto usando uma frase que inclui "ajuda" ou "ajude-me", usando um tom e volume de voz apropriados.	Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. (a) Pegue um pouco de loção/protetor labial, (b) Coloque seu casaco (dado um casaco que está do avesso), (c) Feche o zíper do casaco, (d) Coloque as luvas ou (e) Amarre os sapatos. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. (a) Coloque/aperte as roupas, (b) Coloque o (item) na prateleira, (c) Pegue um pouco de loção/protetor labial, (d) Amarre os sapatos, (e) Termine o parquet, (f) Abra o recipiente, (g) Faça furos no papel, (h) Pegue fita adesiva do dispensador.	
Pedir atenção	Quando a atenção do adulto ou colega é desviada para uma tarefa ou outra pessoa, a criança interrompe o comportamento concorrente e solicita a atenção do adulto/colega dizendo "Com licença" usando um tom e volume de voz apropriados.	Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. Um professor auxiliar solicitará que a criança-alvo chame a atenção de um professor/colega quando ele/ela estiver: (a) Conversando com outro adulto, (b) Conversando com a criança (por exemplo, verificando uma criança), (c) Falando ao telefone, (d) Escrevendo algo, (e) Ajudando outra criança com uma tarefa, (f) De costas para a criança (por exemplo, fazendo algo no balcão) ou (g) Envolvido em uma tarefa de configuração (por exemplo, materiais para brincadeira livre). Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. O mesmo que acima, exceto que o professor se posicionará perto da criança-alvo.	
Fazer pedidos educados a adultos	Quando precisa de um item ou atividade de um adulto, a criança interrompe o comportamento concorrente e solicita o item/atividade usando uma frase que inclui "Com licença, posso ter/fazer ___ por favor?" usando um tom e volume de voz apropriados.	Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. Um professor auxiliar solicitará que a criança-alvo chame a atenção de um professor quando ele/ela estiver: (a) Conversando com outro adulto, (b) Conversando com a criança (por exemplo, verificando uma criança), (c) Falando ao telefone, (d) Escrevendo algo, (e) Ajudando outra criança com uma tarefa, (f) De costas para a criança (por exemplo, fazendo algo no balcão) ou (g) Envolvido em uma tarefa de configuração (ou seja, materiais para brincadeira livre); ou (h) segurando materiais necessários ou desejados. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. O mesmo que acima, exceto que o professor se posicionará perto da criança-alvo.	
Fazer pedidos educados a colegas	Quando precisa de um item ou atividade de um colega, a criança interrompe o comportamento concorrente e solicita o item/atividade usando uma frase que inclui "Com licença, posso ter/fazer ___ por favor?" usando um tom e volume de voz apropriados.	Refeições: enquanto a criança espera por comida ou bebida durante as refeições. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante as refeições; os ajudantes irão: (a) Atrasar a passagem de um recipiente de comida ou bebida, (b) Sentar-se em frente à criança-alvo, (c) Segurar um item necessário ou desejado (por exemplo, talheres, guardanapos). Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. O professor organizará essas situações com "ajudantes" infantis enquanto as crianças estiverem em transição entre as refeições, o banheiro e o exterior; peça aos ajudantes que: (a) Fiquem na frente da porta do banheiro, (b) Fiquem na frente dos armários, (c) Fiquem na frente do suporte de papel toalha, (d) Fiquem na frente da porta entre o banheiro e a sala de aula, (e) Fiquem na frente do lixo da sala de aula ou do banheiro, (f) Fiquem entre as mesas ou (g) Segurem qualquer material necessário. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante a Brincadeira Livre; os ajudantes irão: (a) Ficar em pé na frente do quadro de letras independente ou montado na parede, (b) Ficar em pé na frente dos armários, (c) Ficar em pé na frente das áreas de atividades ou materiais (computadores, etc.) ou segurar materiais necessários ou preferidos.	

Habilidade	Definição Operacional	Situações Evocativas	Oportunidades de Ensino
Unidade 3: Tolerância ao Atraso			
Tolerar atrasos impostos por adultos	Quando um adulto diz à criança que ela terá que esperar por um material ou evento solicitado, a criança diz "Ok" (e palavras de espera) e espera pacientemente por 30 a 90 segundos pelo evento mediado pelo adulto.	Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. Um professor auxiliar solicitará que a criança chame a atenção do professor quando ele/ela estiver: (a) Conversando com outro adulto, (b) Conversando com a criança (por exemplo, verificando uma criança), (c) Falando ao telefone, (d) Escrevendo algo, (e) Ajudando outra criança com uma tarefa, (f) De costas para a criança (por exemplo, fazendo algo no balcão) ou (g) Envolvido em uma tarefa de configuração (ou seja, materiais para brincadeira livre); ou (h) segurando materiais necessários ou desejados. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. O mesmo que acima, exceto que o professor se posicionará perto da criança-alvo.	
Tolerar atrasos impostos por colegas	Quando outra criança diz à criança que ela terá que esperar por um material ou evento solicitado, a criança diz "Ok" (e palavras de espera) e espera pacientemente por 30 a 90 segundos pelo evento mediado pela criança.	Refeições: enquanto a criança espera por comida ou bebida durante as refeições. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante as refeições; os ajudantes irão: (a) Atrasar a passagem de um recipiente de comida ou bebida. Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. O professor organizará essas situações com "ajudantes" infantis enquanto as crianças estiverem em transição entre as refeições, o banheiro e o exterior; peça aos ajudantes que: (a) Fiquem na frente da porta do banheiro, (b) Fiquem na frente dos armários, (c) Fiquem na frente do suporte de papel toalha, (d) Fiquem na frente da porta entre o banheiro e a sala de aula, (e) Fiquem na frente do lixo da sala de aula ou do banheiro, (f) Fiquem entre as mesas ou (g) Segurem qualquer material necessário. Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante a Brincadeira Livre; os ajudantes irão: (a) Ficar em pé na frente do quadro de letras independente ou montado na parede, (b) Ficar em pé na frente dos armários, (c) Ficar em pé na frente das áreas de atividades ou materiais (computadores, etc.) ou segurar materiais necessários ou preferidos.	

Habilidade	Definição Operacional	Situações Evocativas	Oportunidades de Ensino
Unidade 4: Habilidades de Amizade			
Dizer "obrigado"	Dentro de 5 segundos após um colega compartilhar um material ou completar um pedido, a criança diz "obrigado".	Refeições: enquanto a criança espera por comida ou bebida durante as refeições. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante as refeições; os ajudantes irão: (a) Compartilhar um item comestível ou não comestível (por exemplo, guardanapo, talheres). Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. O professor organizará essas situações com "ajudantes" infantis enquanto as crianças estiverem em transição entre as refeições, o banheiro e o exterior; peça aos ajudantes que: (a) Compartilhem um item necessário (por exemplo, casaco, luvas, chapéu). Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante a Brincadeira Livre; os ajudantes irão: (a) Compartilhar um material preferido.	
Cumprimentar um colega	Ao encontrar um colega, a criança cumprimenta o colega dizendo "Olá" ou "Oi" e o nome do colega dentro de 10 segundos.	Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila.	
Compartilhar	Quando um colega solicita um material, a criança compartilha o material com o colega dentro de 10 segundos.	Refeições: enquanto a criança espera por comida ou bebida durante as refeições. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante as refeições; os ajudantes irão: (a) Solicitar um item comestível ou não comestível (por exemplo, guardanapo, talheres). Transições da refeição para o exterior: enquanto se move das mesas para os banheiros e armários, e fazendo fila. O professor organizará essas situações com "ajudantes" infantis enquanto as crianças estiverem em transição entre as refeições, o banheiro e o exterior; peça aos ajudantes que: (a) Solicite um item necessário (por exemplo, casaco, luvas, chapéu). Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante a Brincadeira Livre; os ajudantes irão: (a) Solicitar um material preferido.	
Reconhecer quando alguém está magoado ou chateado	Quando um colega está chorando ou chateado, a criança reconhece o estado emocional do colega fazendo uma declaração sobre o estado emocional do colega (por exemplo, "Você está triste?") ou oferecendo conforto (por exemplo, abraço, tapinha nas costas) dentro de 10 segundos.	Brincadeira livre: enquanto a criança está envolvida em uma atividade preferida durante a brincadeira livre. Um professor organizará as seguintes situações com "ajudantes" infantis durante a Brincadeira Livre; os ajudantes irão: (a) Fingir estar chateado ou com medo.	

Anexo 3 – Treinamento de Habilidades Comportamentais – MODELO

<p><i>PLS# __: Quando..., a criança...</i></p>
<p>Primeira Exposição: <i>Atividade</i></p> <p>I. Introdução: Descreva o PLS __ para as crianças:</p> <p>II. Atividade de Ensino Principal:</p> <p><u>Materiais:</u> <u>Encenação:</u> <u>Situação:</u></p> <p><u>Feedback para PLS:</u> Se a criança se envolver em PLS __, que é _____, o professor irá _____</p> <p><u>Feedback para não PLS:</u> Se a criança não se envolver no PLS, então _____</p> <p>Vamos praticar. Repita o prompt inicial e siga conforme descrito acima. Se a criança não responder de forma independente na segunda vez, passe para outra criança.</p> <p>III. Transições para fora:</p>
<p>Segunda Exposição: <i>Atividade</i></p> <p>I. Introdução: Descreva o PLS __ para as crianças</p> <p>II. Atividade de Ensino Principal</p> <p><u>Situação:</u></p> <p><u>Feedback para PLS:</u> O mesmo que acima, exceto fornecer acesso a _____</p> <p><u>Feedback para nenhum PLS:</u> O mesmo que acima.</p> <p>III. Outras oportunidades para ocasionar as habilidades descritas acima incluem:</p>
<p>Situações Adicionais Construídas:</p> <p>EU. <i>Atividade</i> :</p> <p><u>Situação:</u></p> <p><u>Feedback para PLS:</u> O mesmo que acima, exceto fornecer acesso a _____</p> <p><u>Feedback para nenhum PLS:</u> O mesmo que acima.</p>
<p>II. <i>Atividade</i> :</p> <p><u>Situação:</u></p> <p><u>Feedback para PLS:</u> O mesmo que acima, exceto fornecer acesso a _____</p> <p><u>Feedback para nenhum PLS:</u> O mesmo que acima.</p>
<p>Considerações Especiais:</p>
<p>Desafios: (a ser direcionado durante as sessões de reforço)</p>

Treinamento de Habilidades Comportamentais – Modelo preenchido para PLS 1

PLS 1: Quando um adulto chama a criança pelo primeiro nome, dentro de 2 segundos, a criança parará de competir, se orientará em direção ao falante e dirá “Sim”.

Primeira exposição: tempo do círculo

I. Introdução:

Descreva o PLS 1 para as crianças: **“Quando eu chamar seu nome, pare o que estiver fazendo, olhe para mim e diga 'Sim'”.**

II. Atividade de Ensino Principal:

Situação: Disponibilize brinquedos para cada criança. O professor chamará o nome de cada criança (um de cada vez).

Feedback para PLS: Se a criança se engajar no PLS 1, que é parar o comportamento de competição, olhe para o professor e diga “Sim” dentro de 2s após a solicitação do professor, o professor fará elogios entusiasmados (“Bom trabalho parando e olhando quando chamei seu nome.”) e fornece acesso a um evento de reforço (por exemplo, juntar-se ao professor no círculo, receber materiais relevantes para o conteúdo do círculo, etc.).

Feedback para não PLS: Se a criança não se envolver no PLS, o professor impedirá a interação com o manipulador e dirá: “Quando eu chamar seu nome, pare o que você está fazendo, olhe para mim e diga 'sim'. ' Vamos praticar.” Repita o prompt inicial e siga conforme descrito acima. Se a criança não responder de forma independente na segunda vez, passe para outra criança.

III. Transições para fora:

O professor conduzirá a sequência conforme descrito acima para 3 a 4 crianças entre versos de uma música ou jogo de dedos. As crianças serão dispensadas do círculo em pequenos grupos depois de se envolverem no PLS de forma independente.

Segunda Exposição: Refeições

I. Introdução:

Descreva o PLS 1 para as crianças: **“Quando eu chamar seu nome, pare o que estiver fazendo, olhe para mim e diga 'Sim'”.**

II. Atividade de Ensino Principal:

Situação: Um professor segurará um dos alimentos a serem passados enquanto diz o nome da criança (um de cada vez).

Feedback para PLS: Igual ao anterior, exceto fornecer acesso a um reforço na hora da refeição (por exemplo, “Bom trabalho parando e olhando quando chamei seu nome, aqui estão os biscoitos.”).

Feedback para nenhum PLS: O mesmo que acima.

III. Outras oportunidades para estimular as habilidades descritas acima incluem: (a) oferecer ajudantes para uma criança, ou (b) solicitar ajuda para raspar a comida em um balde ou empilhar pratos.

Situações Adicionais Construídas:

I. Jogo Livre:

Situação: Quando uma criança está ocupada com um brinquedo durante a brincadeira livre, um professor chamará o nome.

Feedback para PLS: O mesmo que acima, exceto fornecer acesso a materiais gratuitos ou opções adicionais.

Feedback para nenhum PLS: O mesmo que acima.

II. Transições para sair da sala de aula:

Situação: Quando as crianças estão em fila para sair, um professor chama o nome da criança.

Feedback para PLS: O mesmo que acima, exceto fornecer acesso ao playground ou corredor.

Feedback para nenhum PLS: O mesmo que acima.

Considerações especiais: Sempre que um adulto chamar uma criança por nome, o professor deve fornecer o mesmo feedback descrito acima seguindo o PLS ou a alternativa menos desejável (nota: os dados não precisam ser coletados)

Desafios: (a ser direcionado durante as sessões de reforço). Ser chamado: 1) à distância, 2) por um colega, 3) fora de casa, 4) quando envolvido em atividade altamente preferida ou 5) quando há muita atividade (barulhento).

Anexo 4 – Atividade do Círculo – MODELO

Atividade do Círculo (Modelo)
Preschool Life Skill
Nome da atividade:
Materiais:
Atividade principal:

Atividade do Círculo – Modelo preenchido PLS 1

Atividade do círculo
PLS 1
Exemplo de Nome da Atividade: Preposições de Aprendizagem
Materiais: Cadeira, quadro de feltro, cartões com imagens de preposição, bicho de pelúcia
Atividades principais: O PLS 1 pode ser incorporado em qualquer atividade circular programada regularmente. O professor deve ensinar a habilidade sempre que o nome da criança é chamado (por exemplo, quando a criança faz a transição para o círculo, quando a criança participa individualmente da atividade do círculo ou quando a criança sai do círculo).
Exemplo de atividade principal : Chame as crianças uma de cada vez. Peça-lhes que escolham um dos cartões de preposição e mostrem-no ao resto da classe. Descreva a imagem (ou seja, a árvore está ao lado da casa.”). Em seguida, peça à criança que coloque o cartão de preposição no quadro de feltro. De acordo com o cartão de preposição que a criança escolher, peça que coloque o bicho de pelúcia nessa posição em relação à cadeira. Por exemplo, se eles escolherem o cartão “ao lado”, peça que coloquem o bicho de pelúcia ao lado da cadeira. Peça a cada criança que faça a sua vez, depois que todos tiverem feito a sua vez, mostre as diferentes posições em que o bicho de pelúcia estava como um resumo de todas as preposições que as crianças acabaram de experimentar.

Anexo 6 – Questionário de satisfação pais

Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda das informações abaixo, sendo:

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

1 – Acho que as habilidades do meu filho melhoraram após o programa de ensino.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

2 – Acho que essas habilidades serão úteis para meu filho na escola.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

3 – Eu recomendaria para outras crianças experimentarem o programa de ensino.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

4 – Notei diferenças no comportamento/habilidades do meu filho em casa.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

Anexo 7 – Questionário de satisfação professores

Por favor, indique o quanto você concorda ou discorda das informações abaixo, sendo:

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

1 – Sinto que recebi treinamento suficiente nesse programa de ensino.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

2 – Gostei de participar dessa pesquisa.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

3 – Achei o programa de ensino fácil de seguir e utilizar.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

4 – Eu recomendaria este programa de ensino a outros professores da pré-escola.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

5 – Usarei este programa de ensino e as habilidades que desenvolvi com os alunos no futuro.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

6 – Eu acho que as crianças melhoraram as habilidades que foram ensinadas após o ensino/programa.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

7 – Eu acho que essas habilidades serão úteis para as crianças na escola.

1 – Discordo Totalmente	2 – Discordo Parcialmente	3 – Discordo	4 – Não tenho certeza	5 – Concordo	6 – Concordo Parcialmente	7 – Concordo Totalmente
-------------------------	---------------------------	--------------	-----------------------	--------------	---------------------------	-------------------------

Anexo 8 – Questionário de satisfação crianças

1 – Gostou de fazer o projeto?

SIM 	NÃO 
---	---

2 – Foi divertido?

SIM 	NÃO 
---	---

3 – Você acha que outras crianças gostariam de participar do programa?

SIM 	NÃO 
--	--