

## HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS DE CRIANÇAS COM AUTISMO: REVISÃO DE LITERATURA

Júlia Maria Girotto Agostini <sup>1</sup>; Lucas Cordeiro Freitas <sup>1</sup>

### RESUMO

Trata-se de uma revisão de literatura de artigos sobre habilidades sociais educativas de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Objetivos: identificar, selecionar e descrever artigos que caracterizaram Habilidades Sociais Educativas (HSE) parentais e realizar uma análise de correspondência entre os comportamentos abordados nesses estudos e o Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) de Del Prette e Del Prette. Fonte de dados: artigos publicados no LILACS, Scielo, PubMed, ScienceDirect e PsycINFO, sem especificação de período. Conclusões: Verificou-se a ausência de estudos no contexto brasileiro. Nove artigos em língua inglesa foram encontrados. Todas as classes de habilidades do SHSE foram identificadas, tendo sido mais frequentes as classes Monitorar Positivamente e Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais. A análise de correspondência demonstrou a possibilidade de uso do SHSE em estudos com pais de crianças com TEA, bem como a necessidade de aprimoramentos, incluindo comportamentos avaliados e/ou treinados nessa população.

**Palavras-chave:** habilidades sociais educativas, pais, Transtorno do Espectro Autista

### Social Educational Skills of Parents of Children with Autism: Literature Review

#### ABSTRACT

This is a literature review of articles about educational social skills of parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Objectives: to identify, select and describe articles that characterized parental Social Educational Skills (SES) and perform a correspondence analysis between the behaviors addressed in these studies and the Social Educational Skills System (SESS) by Del Prette and Del Prette. Data source: articles published in LILACS, Scielo, PubMed, ScienceDirect and PsycINFO, without period specification. Conclusions: There was a lack of studies in the Brazilian context. Nine English-language articles were found. All SESS skill classes were identified, with the most frequent classes Positively Monitor and Transmit or expose content about social skills. Correspondence analysis demonstrated the possibility of using the SESS in studies with parents of children with ASD, as well as the need for improvements, including behaviors evaluated and/or trained in this population.

**Keywords:** social educational skills, parents, Autism Spectrum Disorder

### Habilidades Sociais Educativas de Padres de Niños con Autismo: Revisión de Literatura

#### RESUMEN

Se trata de una revisión de literatura de artículos sobre habilidades sociales educativas de padres de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Objetivos: identificar, seleccionar y describir artículos que caracterizaron Habilidades Sociales Educativas (HSE) parentales y realizar un análisis de correspondencia entre comportamientos abordados en esos estudios y el Sistema de Habilidades Sociales Educativas (SHSE) de Del Prette y Del Prette (2008). Fuente de datos: artículos publicados en el LILACS, Scielo, PubMed, ScienceDirect y PsycINFO, sin especificación de período. Conclusiones: Se verificó la ausencia de estudios en el contexto brasileño. Se encontraron nueve artículos en lengua inglesa. Todas las clases de habilidades del SHSE se identificaron, y más frecuentes las clases Monitorear Positivamente y Transmitir o exponer contenidos sobre habilidades sociales. El análisis de correspondencia demostró la posibilidad de uso del SHSE en estudios con padres de niños con TEA, así como la necesidad de perfeccionamientos, incluyendo comportamientos evaluados y/o entrenados en esa población.

**Palabras clave:** habilidades sociales educativas, padres, Trastorno del Espectro Autista

<sup>1</sup> Universidade Federal de São João del-Rei – São João del-Rei – MG – Brasil; [juliaagostini@hotmail.com](mailto:juliaagostini@hotmail.com); [lcordeirofreitas@yahoo.com.br](mailto:lcordeirofreitas@yahoo.com.br)



## INTRODUÇÃO

O contexto familiar constitui-se, para a maioria das crianças, como a base do desenvolvimento de sua competência social. A família tende a ser a primeira instituição a partir da qual os indivíduos vão aprender seus principais padrões de comportamento, assim como valores culturais, regras e papéis sociais (Baptista, Cardoso, & Gomes, 2012). As habilidades sociais educativas (HSE) dos pais são um repertório comportamental intencionalmente utilizado para promover a aprendizagem e/ou o desenvolvimento dos filhos, composto por estratégias e práticas educativas ocorridas na interação entre pais e filhos (Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018; Del Prette & Del Prette, 2008b).

As HSE dos pais e cuidadores têm sido associadas às habilidades sociais dos filhos em populações típicas (Bolsoni-Silva & Borelli, 2012; Bolsoni-Silva et al., 2008; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Brasil, 2014). Outros três estudos também encontraram esse padrão com amostras de crianças com atraso no desenvolvimento (Fantinato & Cia, 2014), Transtorno Do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Rocha, Del Prette, & Del Prette, 2013), e Deficiência Auditiva (DA) e Distúrbios de Linguagem (DL) (Bolsoni-Silva et al., 2010).

A identificação das HSE de pais de crianças público-alvo da educação especial (PAEE) pode fornecer referencial para planejamento de intervenções, favorecendo a promoção da inclusão, tendo em vista a relevância dos pais sobre o desenvolvimento socioemocional de seus filhos, e deste sobre o desempenho acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2008b). Dentre os diversos grupos de crianças com deficiências visuais, auditivas, intelectuais dificuldades de aprendizagem, TDAH, dotação e problemas de comportamento, o estudo de Freitas e Del Prette (2014) identificou o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma categoria preditora de déficits em habilidades sociais, bem como o TDAH, problemas de comportamento externalizantes e mistos. Com efeito, o TEA ocasiona prejuízos significativos precocemente e déficits persistentes na interação e comunicação social e de alterações comportamentais (*World Health Organization* [WHO], 2018).

Os impactos associados ao TEA, independentemente da severidade do transtorno e/ou da ocorrência de comorbidades, afetam seu funcionamento global em diversos contextos de sua vida, como social, familiar e escolar (WHO, 2018). Ensinar habilidades necessárias ao convívio social pode ter um impacto significativo ao longo da vida das pessoas com TEA (Frankel et al. (2010). Essas pessoas, sobretudo crianças, constituem grupo prioritário na aplicação de programas de intervenção em habilidades sociais, contemplando professores, pais e cuidadores (Del Prette & Del Prette, 2008b). No entanto, até o ano de 2015, nenhum estudo brasileiro avaliou as HSE em pais de crianças com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) e sua relação com as habilidades sociais dos filhos (Vieira-Santos et al., 2018).

O Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) foi caracterizado por Del Prette e Del Prette (2008a) para operacionalização das HSE, através de bases empíricas e teóricas. O Sistema inclui quatro classes amplas de resposta e 32 subclasses, descritas como comportamentos observáveis, apresentados por parte de pais e de educadores em geral no contexto educativo. Alguns estudos brasileiros já se utilizaram desse Sistema ou de instrumentos baseados nele para acessar o repertório de HSE de mães de crianças com TDAH (Rocha et al., 2013), de mães e pais de crianças pré-escolares (Brasil, 2014), de mães de crianças/adolescentes com e sem Diabetes *Mellitus* tipo 1 (Kirchner et al., 2017) e de cuidadores de crianças institucionalizadas (Guerra, 2017), demonstrando sua aplicabilidade para acessar HSE em diferentes contextos e grupos clínicos e não clínicos. No entanto, a conceituação e categorização das HSE feita pelos pesquisadores brasileiros Del Prette e Del Prette (2008a) é relativamente recente, tornando-se necessário o reconhecimento de expressões utilizadas na literatura que descrevem comportamentos semelhantes àqueles contidos no SHSE para acessar essas habilidades em estudos internacionais.

Assim, devido à importância demonstrada da influência das HSE de pais em geral e de alguns grupos de crianças PAEE sobre as habilidades sociais de seus filhos e à especificidade clínica do TEA, torna-se relevante revisar a literatura a fim de identificar e descrever estudos nacionais recentes e internacionais que caracterizaram as HSE de pais de crianças com TEA. Essa identificação pode ser profícua no sentido de verificar as HSE de pais que se relacionam, empiricamente, ao repertório comportamental de crianças com autismo. Além disso, a revisão de estudos que investigaram as HSE de pais de crianças com TEA pode contribuir para o aprimoramento do SHSE, podendo gerar o refinamento das descrições das classes e subclasses desse Sistema, bem como sua complementação para utilização junto a esse público-alvo.

### Objetivos

O presente trabalho teve como objetivos: (1) identificar os tipos de artigos encontrados que avaliaram as HSE, ou comportamentos assemelhados, em pais de crianças com TEA, analisando-se aspectos bibliográficos e metodológicos e (2) realizar um levantamento das HSE mais estudadas na literatura, por meio de uma análise de correspondência entre comportamentos avaliados nos estudos e as HSE propostas no SHSE.

### MÉTODO

#### Coleta dos dados

A Etapa 1 da coleta de dados consistiu em definir as bases de dados a serem utilizadas. Para verificar a litera-

tura existente sobre HSE dos pais de crianças com TEA, realizou-se uma busca nos indexadores *LILACS*, *SciELO*, *PubMED*, *ScienceDirect* e *PsycINFO*, sem restrição de período de publicação.

A Etapa 2 consistiu na definição dos descritores e da forma de combiná-los na busca. Foram feitas nove combinações, todas as combinações possíveis, com os descritores “autismo”, “habilidades sociais educativas”, “habilidades sociais”, “competência social”, “estilos parentais”, “práticas parentais” e “parentalidade” e os termos em inglês “*autism*”, “*social educative skills*”, “*social skills*”, “*social competence*”, “*parental styles*”, “*parental practices*” e “*parenting*”. O mesmo procedimento foi utilizado nas buscas com termos em inglês. Na base de dados *ScienceDirect*, que gerou resultados superiores a mil publicações para duas das combinações, aplicou-se um critério adicional para exclusão de artigos em inglês que não continham os termos “*autism*” ou “*parent*” no título.

Na Etapa 3, de triagem, foram excluídos: (a) os artigos duplicados nas bases de dados, (b) textos em outros formatos de publicações como capítulos de livros, resumos de conferências ou discussões, (c) artigos que enfocaram outros construtos que não se relacionavam com habilidades sociais e/ou educativas (estresse, qualidade de vida, percepção dos pais, dentre outros) e (d) artigos de revisão, teóricos, farmacológicos, genéticos e de construção ou validação de instrumentos.

Na Etapa 4, foi realizada a leitura integral dos artigos selecionados, aplicando-se os critérios de inclusão: (a) serem estudos predominantemente quantitativos, (b) apresentar a caracterização de alguma habilidade social e/ou educativa dos pais de crianças com TEA e (c) artigos sobre treinamentos de pais, os quais tivessem avaliado o repertório de habilidades dos pais anteriormente aos treinamentos propostos.

Na última fase, a Etapa 5, foi realizada nova leitura integral dos artigos, para exclusão daqueles que caracterizaram outras classes de habilidades sociais dos pais que não puderam ser categorizadas como HSE. Esse processo se deu a partir da análise detalhada dos procedimentos de avaliação dos pais e/ou da intervenção, se necessário com a checagem desses procedimentos em outras referências.

### **Análise dos dados**

Após a exclusão dos artigos que não atendiam aos critérios de elegibilidade, nove artigos incluídos foram analisados a partir de três categorias gerais de análise e as seguintes subcategorias: (1) bibliográfica: nome dos autores, título, ano de publicação e país de origem; (2) metodológica: objetivo do estudo, delineamentos, tamanho da amostra e características clínicas da amostra, instrumentos de medida e resultados referentes às habilidades sociais educativas dos pais; e (3) análise de

correspondência entre os comportamentos parentais e as habilidades sociais educativas do SHSE.

Para realizar a comparação entre os comportamentos parentais identificados que poderiam ser classificados como HSE, verificaram-se as descrições destes, especificamente abordados na relação educativa entre pais e filhos. Essas foram selecionadas, organizadas e comparadas às classes e subclasses do SHSE, seguindo-se rigorosamente suas definições. Quando a descrição encontrada nos estudos ou referências complementares permanecia ampla, em termos de operacionalização do comportamento, todas as subclasses possivelmente correspondentes do SHSE foram incluídas nos resultados. Este processo foi realizado por uma dupla de juizes, que avaliaram de forma independente cada categoria de comportamento descrita nos estudos. Ao final do procedimento, mantiveram-se apenas as subclasses correspondentes que foram consideradas consensuais. A Figura 1 apresenta o fluxograma da coleta de dados e as etapas de análises.

## **RESULTADOS**

Nenhum artigo publicado em português foi encontrado nas bases de dados consultadas. Com os descritores em inglês, foram encontrados 717 artigos na Etapa 2. Desses, apenas 35 foram selecionados na Etapa 3. Aplicando-se os critérios de inclusão, na Etapa 4, 17 artigos foram excluídos. Na Etapa 5, outros nove artigos foram excluídos da revisão por não tratarem de nenhuma HSE. Ao final de todo o processo foram incluídos nove estudos nesta revisão.

### **1. Caracterização bibliográfica**

Apresentam-se, no Quadro 1, os dados referentes aos autores e aos respectivos anos de publicação dos artigos. Os números referentes aos estudos no Quadro 1 serão utilizados em todos os tópicos dos Resultados para identificá-los.

A maior parte dos estudos (66%) foi realizada nos Estados Unidos, tendo os demais estudos origem no Reino Unido (11%), Reino Unido e Austrália (11%) e Holanda (11%). Não foram encontrados estudos anteriores a 2007 e posteriores a 2015.

### **2. Caracterização metodológica**

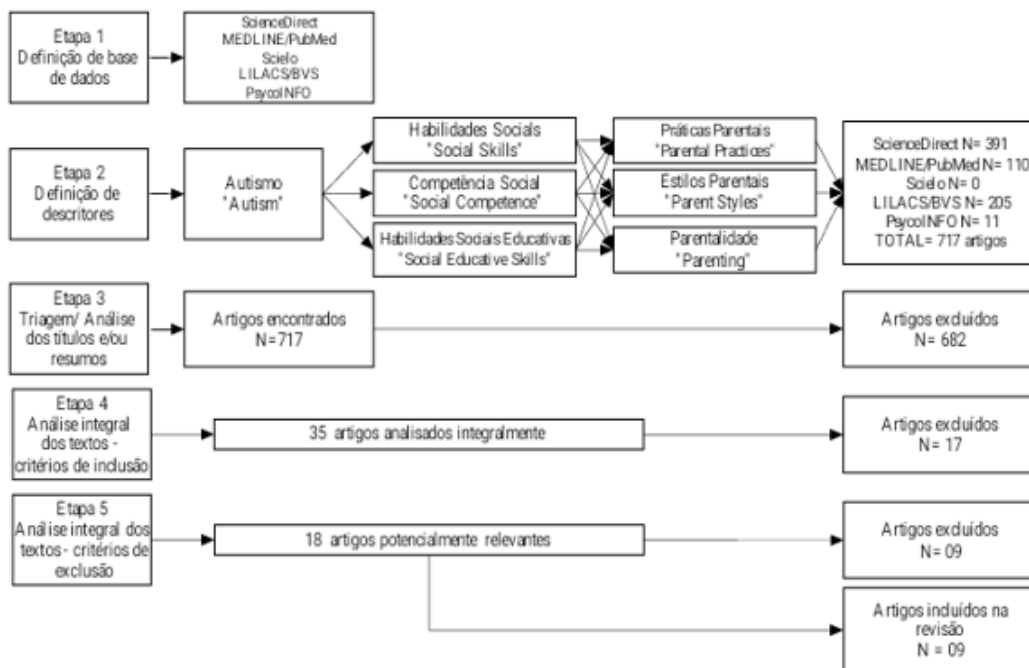
#### **2.2 Objetivos**

Os estudos da revisão buscaram, mesmo que incluindo outros objetivos, compreender como a interação pais-filhos com TEA influenciava ou era influenciada por fatores diversos, tais como estratégias e técnicas de treinamento, estilo parental, eficácia parental, suporte social, apego, habilidades sócio-comunicativas das crianças, envolvimento educacional parental.

#### **2.3 Delineamentos**

Dentre os nove artigos, seis foram estudos de ava-

Figura 1. Fluxograma de Etapas de Seleção de Artigos Incluídos na Revisão.



liação e apenas três de intervenção. De acordo com Sellitz, Wrightman e Cook (1976), um estudo (5) pode ser caracterizado como experimental, randomizado, com grupo controle e *follow-up*; dois estudos eram pré-experimentais, sendo um (3) pré e pós-teste com um grupo, sem *follow-up*, e o outro (1) de série temporal com *follow-up* (delineamento de sujeito único, com linhas de base múltiplas). Os seis estudos restantes eram de levantamento e/ou correlacionais. Dois desses (7, 9) sem comparação com grupo estático e três estudos (2, 4, 6) com comparação de grupo estático. Um desses (8) era de painel (longitudinal).

## 2.4 Amostra

O tamanho das amostras dos estudos variou de 3 a 151 sujeitos, sendo que em cinco deles (1, 3, 4, 6, 9) as amostras eram menores que 50. A faixa etária das crianças dos estudos variou de um a 14 anos, sendo que apenas um estudo abordou crianças acima de 6 anos (8). Somente um estudo (2) realizou comparação entre grupos com outros diagnósticos que não o TEA, com crianças com retardo mental e com atraso de linguagem. Os outros dois estudos (4, 6) utilizaram comparações com crianças com desenvolvimento típico ou sem TEA.

A idade média dos cuidadores foi descrita apenas em dois estudos (3, 8), sendo de 33,9 e 42 anos, respectivamente. A maior parte dos estudos inclui apenas mães como participantes (1, 5, 6, 8, 9). O estado civil foi citado em apenas quatro estudos, nos quais a maioria dos participantes eram casados ou de família com dois pais (3, 4, 7, 8). A raça/etnia foi descrita em alguns estudos, indicando que a maioria expressiva dos participantes

se autodeclarava branco ou caucasiano (2, 3, 4, 5, 8).

## 2.5 Instrumentos de medida

Para avaliação das habilidades dos pais em interação com seus filhos, sete artigos (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9) usaram de observação direta do comportamento, com o emprego de protocolos de observação (*Communication Play Protocol*, *Dyadic Communication Measure for Autism* (DCMA), *Developmental Play Assessment* (DPA), *Early Start Denver Model – (ESDM) Parent Fidelity Tool*, *Improving Parents as Communication Teachers – ImPACT Fidelity Rating Scale*, *Joy And Fun Assessment* (JAFA), *Structured Play Assessment*). Os dois restantes (2, 8) fizeram uso de questionários não padronizados para pais de crianças com TEA: *Child Rearing Practices Report* (CRPR) e *Family Involvement Questionnaire* (FIQ). Não houve combinação desses métodos. Outros instrumentos foram utilizados para medir características parentais, como estresse, suporte social, sintomas relacionados à ansiedade, eficácia parental, coesão familiar e fenótipo ampliado de autismo.

Para avaliar o autismo nas crianças, 77% dos artigos (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9) utilizou um ou ambos dos instrumentos diagnósticos *Autism Diagnostic Interview* (ADI-R) e *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS). A *Early Screening of Autistic Traits* (ESAT) apareceu em dois estudos (2, 5) e a *Modified Checklist for Autism in Toddler* (M-CHAT) e a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) foram empregadas em apenas um estudo (5 e 1, respectivamente). Outras escalas foram utilizadas nos estudos para rastreamento de problemas de comunicação e déficit social, bem como escalas de aspectos

**Quadro 1.** Comparativo entre os comportamentos encontrados nos estudos e as habilidades sociais educativas.

| Autores e ano   | Comportamentos parentais estudados   | Classes (subclasses) correspondentes  |
|---|--|---|
| 1 - Ingersoll e Gergans (2007)                                  | Imitar ação dos filhos com os brinquedos ( <i>object imitation</i> ); gestos e movimentos corporais e vocalizações ( <i>gesture imitation</i> ); descrever objetos e ações foco da atenção da criança com linguagem simples ( <i>linguistic mapping</i> ); leva-lá a realizar, com ajuda física, comando verbal ou gestual, elogiar-la.  | 1 (3)<br>2 (10, 11, 13, 14)<br>4 (26)   |
| 2 - Rutgers et al. (2007) ver: Dekovic et al. (1991):           | comandos diretos, orientações; sugestões, incentivo positivo, estimulação e encorajamento à autonomia - estímulo à tomada de decisões e a conhecer a consequência dos próprios atos, liberdade e expressão de afeto por meio de contato físico, empatia parental.  | 2 (5, 7, 8, 9, 11, 13, 15)<br>3 (16, 17, 18, 19, 20)<br>4 (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32)          |
| 3 - Ingersoll e Wainer (2011) (ver Ingersoll & Dvortcsak, 2006) | seguir liderança da criança, juntar a ela na brincadeira, imitar-la, usar estimulação indireta da linguagem ( <i>indirect estimation</i> ) (falar consigo mesmo, falar paralelamente, reformular conversações); modelar habilidades de brincar apropriadas à idade, arranjar o ambiente doméstico para o sucesso das intervenções (ficar visualmente fora do alcance ( <i>in sight-out of reach</i> ), porções inadequadas ( <i>inadequate portions</i> ), usar variedade de ( <i>prompts</i> ) do ambiente natural), dar modelos, escolhas, requerer a resposta da criança ( <i>mand-model by questions</i> ), deixar lacunas para a criança completar na comunicação ( <i>cloze procedure</i> ). | 1 (2, 3)<br>2 (6, 8, 10, 11, 14)<br>4 (22, 23, 25, 26, 27, 28)  |
| 4 - Meek, Robinson e Jahromi (2012) (ver Kasari et al. (1988))  | seguir a direção da criança para mantê-la engajada na interação, envolver-se na mesma atividade, dar feedback positivo, responder às tentativas de comunicação não-verbais do filho. Eliciar a atenção da criança para objetos e eventos sem uso de contato físico - mostrar objetos, apontar para objetos e eventos, modelar comportamentos e ações com objetos, provocar o contato visual da criança. Controlar ou manejar o comportamento da criança, oferecê-la objetos; solicitar fisicamente ação à criança, ajuda-lá fisicamente na tarefa, iniciar nova atividade com ela.   | 1 (3)<br>2 (10, 11, 13, 14)<br>4 (22, 23, 25, 26, 27, 29)   |
| 5 - Rogers et al. (2012)  | melhorar a atenção e motivação da criança; usar de atividades de atenção compartilhada ( <i>sensory social routines</i> ), promover o engajamento e atenção compartilhada na diáde, aprimorar comunicação não-verbal, desenvolver habilidades de imitação, facilitar a atenção compartilhada, usar o ensino comportamental ( <i>ABC's of learning</i> ): usar técnicas de modelagem, reforço, esvanecimento ( <i>prompting, shaping, fading</i> )  | 1(3)<br>2 (10, 11, 14)<br>4 (22, 25, 26, 27, 28, 29, 30)  |
| 6 -Freeman e Kasari (2013)                                      | sugestão de brincadeira nova através: modelo verbal ou gestual; de declaração ou ação indireta, pouco exigente; imitação de uma brincadeira; demandar uma ação motora, resposta verbal ou motora e verbal através da verbalização (imperativo direto), gesto ou ajuda física (fazendo com a criança)   | 1(3)<br>2 (10, 13, 14)  |
| 7 - Hudry et al. (2013) ver: Aldred et. al. (2011)              | Sincronia parental: atos verbais comunicativos que dão suporte à brincadeira ou atividade da criança – comentários, declarações ou reconhecimento do foco de atenção da criança. Assincronia parental: atos verbais usados com o objetivo de direcionar ou controlar o comportamento de outro – comandos, direcionar ou solicitar atenção, questionamentos ou negação.   | 2 (5, 6, 9, 10, 11, 13, 14)<br>3 (20, 21)<br>4 (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31)                 |
| 8 - Benson (2015)   | promover um ambiente de aprendizado para a criança em casa, fornecer um lugar em casa com materiais educativos, passar tempo estudando com a criança, etc.   | 1 (2, 3)<br>2 (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15)<br>4 (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32) |
| 9 -Parr et al. (2015) ver McConachie et al. (2005)              | Responsividade verbal: usar palavras engraçadas, linguagem simplificada, musicalidade da fala, contato físico divertido, sorrisos e risos, imitações e expansões da fala, rotinas de turnos de fala. Estruturação do ambiente: criar rotinas estruturadas e uso de dicas visuais.  | 1 (2, 3)<br>2 (10, 11, 13, 14)<br>4 (22, 25, 26, 27, 28, 30)  |

globais do desenvolvimento e de comportamentos desadaptativos.

## 2.6 Resultados dos estudos referentes aos comportamentos avaliados nos pais

Estudos cujo objetivo foi treinar os pais ou avaliar resultados de um treinamento (1, 3, 5, 9), atestaram a efetividade desses programas, com o aumento do uso das habilidades aprendidas pelos pais. O estudo 9, porém, sugeriu que o grau de fenótipo ampliado de autismo em pais de crianças com TEA pode ser um moderador desses efeitos. Estudos que visaram avaliar o estilo parental em relação às estratégias/práticas educativas (2, 4, 6) ou ao estilo comunicacional (7) apontaram para um estilo mais diretivo e regulador dos pais de crianças com TEA. O estudo 8 mostrou que o envolvimento educacional materno no contexto de crianças com TEA diminui com o tempo.

## 3. Análise de correspondência entre o SHSE e os comportamentos parentais

O quadro 1 descreve o resultado da análise de correspondência entre as classes e subclasses do SHSE e os comportamentos parentais avaliados. As habilidades avaliadas nos estudos que foram comparadas ao SHSE foram: comportamentos que compõem os estilos autoritário e autoritativo (comando, orientação, incentivo positivo, expressão de afeto e empatia parental), reciprocidade, responsividade verbal e não-verbal, sincronia parental (ações comunicativas e atenção compartilhada), habilidades envolvidas no brincar (sugestão, imitação e demanda de uma ação lúdica), o envolvimento educativo materno (promoção de ambiente de aprendizagem em casa) e a estruturação do ambiente, com intuito de favorecer a comunicação (organização de rotinas e uso de dicas visuais para estimular as iniciativas e respostas da criança), para reduzir distratores e para a realização de atividades do programa de treinamento de pais.

Todas as classes do Sistema foram observadas na análise de correspondência. A Classe 2 (Transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais) foi identificada em todos os estudos. As Classes 4 (Monitorar Positivamente) e 1 (Estabelecer contextos potencialmente educativos), ocorreram em 8 estudos e 7 estudos, respectivamente. A Classe 3 (Estabelecer limites e disciplina) apareceu em apenas 2 estudos.

A Tabela 1 apresenta a frequência das classes e subclasses presentes nos estudos, em ordem decrescente. Em relação aos comportamentos parentais identificados como HSE, a maioria pertenceu à Classe 4 (Monitorar Positivamente) e à Classe 2 (Transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais). As Classes 1 (Estabelecer contextos potencialmente educativos) e Classe 3 (Estabelecer limites e disciplina) foram pouco representadas. As subclasses predominantes foram: 10

- Apresentar modelo, 25 - Apresentar *feedback* positivo, 14 - Apresentar dicas, 26 - Elogiar e 27- Incentivar. Duas subclasses do Sistema não foram observadas na análise de correspondência, a 1 - Arranjar ambiente físico) e 4 - Mediar interações.

## DISCUSSÃO

Esta revisão verificou a ausência de estudos publicados que abordam as HSE de pais de crianças com TEA utilizando-se da terminologia definida por Del Prette e Del Prette (2008a). Constatou-se que, apesar disso, diversos comportamentos parentais têm sido estudados em artigos de língua inglesa, com outras denominações, mas que podem ser correspondentes a algumas HSE descritas no SHSE.

Os estudos mostraram-se bastante heterogêneos quanto aos objetivos, métodos e delineamentos. Uma característica comum a quase todos os estudos foi a faixa etária predominante baixa. Isso provavelmente se explica pela eficácia comprovada de intervenções precoces no autismo (Rogers et al., 2012) e/ou aos reflexos negativos dos déficits sociais nas relações entre pares e no desempenho acadêmico dessas crianças (Meek, Robinson, & Jahromi 2012).

A partir dos resultados da correspondência entre o SHSE e os comportamentos parentais, observou-se que as classes comportamentais mais enfocadas têm sido aquelas que têm como função monitorar e reforçar positivamente o desempenho da criança e contribuir para o ensino de conteúdos de habilidades sociais. Com efeito, a revisão sistemática de literatura dos programas de educação e/ou treinamento de pais de indivíduos com TEA apontou as habilidades de socialização, comunicação e o brincar como o foco dessas intervenções (Dawson-Squibb, Davids, Harrison, Molony, & de Vries, 2020). Essa ênfase reforça também os achados de Rocha et al. (2013), que demonstrou ganhos significativos nas habilidades dos filhos com o treinamento de pais nessa classe de HSE.

Comportamentos verbais e não verbais dos pais, como oferecer modelos (considerado aqui também como a imitação pelos pais do comportamento apresentado pela criança na interação) e apresentar dicas para um desempenho foram os mais frequentemente avaliados. A relevância desses comportamentos parentais vem sendo demonstrada em estudos, bem como uma dificuldade maior de pais de crianças com TEA nessas habilidades (Meek et al., 2012; Freeman & Kasari, 2013; Hudry et al., 2013).

Outros comportamentos fundamentais para o ensino de habilidades sociais que se apresentaram com mais constância nos estudos foram os de apresentar *feedback* positivo, elogiar e incentivar. Caracterizando-se como contingências de reforço positivo, esses comportamentos contribuem para a aprendizagem efetiva e mais duradoura de desempenhos sociais desejáveis

**Tabela 1.** *Frequência Absoluta (F) e Relativa (%) das Classes e Subclasses de HSE Encontradas nos Estudos Revisados.*

| <b>Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas</b>            | <b>F(%)</b> |
|--|-------------|
| <b>Classe 1 – Estabelecer contextos potencialmente educativos</b>        | 19 (9,31)   |
| 3 - Alterar distância/proximidade  | 15 (7,35)   |
| 2 - Organizar materiais  | 4 (1,96)    |
| 1- Arranjar ambiente físico  | 0 (0,00)    |
| 4 - Mediar interações  | 0(0,00)     |
| <b>Classe 2 – Transmitir ou expor conteúdos de habilidades sociais</b>   | 74 (36,27)  |
| 10 - Apresentar modelo   | 17 (8,33)   |
| 14 - Apresentar dicas  | 15 (7,35)   |
| 11 - Resumir comportamentos emitidos                                     | 11 (5,39)   |
| 13 - Apresentar instruções   | 9 (4,41)    |
| 6 – Parafrasear  | 4 (1,96)    |
| 9 - Apresentar informação  | 4 (1,96)    |
| 5 - Fazer perguntas de sondagem ou desafio                               | 3 (1,47)    |
| 7 - Apresentar objetivos   | 3 (1,47)    |
| 8 - Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência | 3 (1,47)    |
| 15 - Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema | 3 (1,47)    |
| 12 - Explorar recursos lúdico-educativos                                 | 2 (0,98)    |
| <b>Classe 3 - Estabelecer limites e disciplina</b>                       | 8 (3,92)    |
| 16 - Descrever/analisar comportamentos desejáveis                        | 2 (0,98)    |
| 20 - Pedir mudança de comportamento                                      | 2 (0,98)    |
| 17 - Descrever/analisar comportamentos indesejáveis                      | 1 (0,49)    |
| 18 - Negociar regras   | 1 (0,49)    |
| 19 - Chamar atenção para normas pré-estabelecidas                        | 1 (0,49)    |
| 21 - Interromper comportamento   | 1 (0,49)    |
| <b>Classe 4 – Monitorar Positivamente</b>                                | 103 (50,49) |
| 25 - Apresentar <i>feedback</i> positivo                                 | 16 (7,84)   |
| 26 – Elogiar   | 15 (7,35)   |
| 27 – Incentivar  | 15 (7,35)   |
| 28 - Demonstrar empatia  | 14 (6,86)   |
| 22 - Manifestar atenção ao relato  | 13 (6,37)   |
| 24 - Expressar concordância  | 8 (3,92)    |
| 30 - Estabelecer sequência de atividade ( <i>Premack</i> )               | 7 (3,43)    |
| 23 - Solicitar informações   | 6 (2,94)    |
| 29 - Remover evento aversivo   | 4 (1,96)    |
| 31 - Expressar discordância/reprovação                                   | 3 (1,47)    |
| 32 - Promover a auto-avaliação   | 2 (0,98)    |

nas crianças (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Além disso, segundo as autoras, essas HSE favorecem o estreitamento dos vínculos afetivos entre pais e filhos, uma vez que a atenção dos pais é direcionada para comportamentos adequados da criança, propiciando o reconhecimento de suas potencialidades. De fato, o aumento da motivação e iniciativa social, bem como esquemas de reforço positivo e diferenciado das respostas socialmente adequadas e o envolvimento dos

pais nesse treino, dentre outras características, são as estratégias consideradas promissoras em intervenções com crianças com TEA (White, Keonig, & Scahill, 2007).

Apenas dois estudos revisados abordaram as habilidades dos pais em estabelecer limites e regras para seus filhos, conforme definido no SHSE. Isso se deve, provavelmente, tanto à faixa etária das crianças quanto pelas definições das subclasses, que envolvem um tipo de ensino quase exclusivamente verbal. O estudo de

Kirchner et al. (2017), por exemplo, identificou que esse repertório tende a ser menos frequente em mães de crianças mais velhas. Além disso, crianças com TEA geralmente apresentam atraso de linguagem e/ou déficits comunicacionais (Hudry et al., 2013), o que pode dificultar a aprendizagem de comportamentos através de descrições verbais. É importante ressaltar, no entanto, que essa classe de comportamentos é a mais valorizada por agentes educativos (Del Prette & Del Prette, 2008b; Brasil, 2014). Nesse sentido, sua utilização pelos pais pode contribuir para uma melhor adaptação das crianças com TEA na escola, tendo em vista que a ausência de limites é associada a um aumento de problemas de comportamento e comportamentos disruptivos e piora no rendimento acadêmico (Brasil, 2014).

Por outro lado, evidenciou-se que o SHSE ainda não contempla alguns comportamentos dentro do contexto educativo entre pais e filhos com TEA descritos nos estudos, como, utilização de dicas visuais no ambiente, estruturação de rotinas, manifestar atenção ao comportamento da criança, entre outros. Disso decorre a necessidade de inclusão de habilidades ao Sistema e melhoria da descrição de algumas subclasses, para que elas contemplem habilidades mais específicas ao contexto da relação entre pais-filhos com TEA.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão demonstrou a necessidade de identificar e avaliar as HSE de pais de crianças com TEA utilizados para promover o desenvolvimento de seus filhos. Esses comportamentos podem fornecer base para a compreensão da relação educativa entre pais-filhos com TEA e para intervenções terapêuticas e educacionais. A educação é uma tarefa complexa e que não se restringe à família, mas se amplifica na atuação conjunta desta com a escola e demais agentes educativos (Del Prette & Del Prette, 2008b). Por isso, o reconhecimento da importância das diversas classes de HSE de pais de crianças com TEA e de suas relações com o desenvolvimento infantil pode contribuir para idealizar programas de intervenção efetivos e colaborativos entre escola e família, potencializando a aprendizagem dessas crianças.

Evidenciou-se, também, a necessidade de estabelecer descrições comportamentais operacionais, diante da diversidade de comportamentos parentais mencionados nos estudos e a complexidade das funções de parentalidade. A descrição operacional das HSE (Del Prette & Del Prette, 2008a) facilita a comparação e verificação de resultados dos treinamentos ou avaliações, bem como pode ser útil na criação de instrumentos padronizados e para a replicação de estudos experimentais. No entanto, considerando especificamente a população de pais de crianças com TEA, são imprescindíveis que sejam feitas melhorias no SHSE visando seu aperfeiçoamento.

Como limitação desta revisão, pode-se citar a utiliza-

ção de termos aproximados na busca nos indexadores, o que pode comprometer a inclusão de todos os artigos relevantes. Outra limitação diz respeito ao esforço interpretativo realizado para traçar a correspondência entre os comportamentos estudados, com definições pouco operacionais, e as habilidades sociais educativas do SHSE. Estudos futuros poderiam caracterizar as HSE de pais de crianças com TEA no contexto brasileiro. Sugere-se também a revisão de instrumentos e protocolos observacionais utilizados com pais de crianças com TEA, com identificação e comparação dos comportamentos parentais avaliados usualmente nessa população. Além disso, considera-se que as melhorias do SHSE apontadas nesse estudo sejam realizadas futuramente a fim de torná-lo referencial para o desenvolvimento de instrumentos específicos para essa população.

### REFERÊNCIAS

- Baptista, M. N.; Cardoso, H. F.; Gomes, J. O. (2012). Intergeneracionalidade Familiar. In: Baptista, M. N.; Maycoln L. M. T. (Eds.), *Psicologia de Família: Teoria, Avaliação e Intervenções*, 16-26. Porto Alegre: Artmed.
- Benson, P. R. (2015). Longitudinal effects of educational involvement on parent and family functioning among mothers of children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 11, 42-55. doi.org/10.1016/j.rasd.2014.11.011
- Bolsoni-Silva, A. T.; Borelli, L. M. (2012). Treinamento de habilidades sociais educativas parentais: comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 36-58.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Rodrigues, O. M. P. R.; Abramides, D. V. M.; Souza, L. S.; Loureiro, S. R. (2010). Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 265-282. doi.org/10.1590/S1413-65382010000200008.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Salina-Brandão, A.; Rosin-Pinola, A. R.; Versuti-Stoque, F. M. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33.
- Brasil, S. E. R. (2014). *Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de comportamento em pré-escolares: Avaliação de pais e professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.
- Dawson-Squibb, J. J., Davids, E. L., Harrison, A. J., Molony, M. A., & de Vries, P. J. (2020). Parent Education and Training for autism spectrum disorders: Scoping the evidence. *Autism*, 24(1), 7-25. doi.org/10.1177/1362361319841739
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2008a). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2008b). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades



- sociais educativas devem apresentar? In E. G. Mendes; M. A. Almeida; M. C. P. I. Hayashi (Eds.), *Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática*, 239-256. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Dekovic, M.; Janssens, J. M.; Gerris, J. R. (1991). Factor structure and construct validity of the Block Child Rearing Practices Report (CRPR). *Psychological Assessment*, 3(2), 182–187.
- Fantinato, A. C.; Cia, F. (2014). Habilidades sociais educativas paternas e comportamento infantil. *Psicologia Argumento*, 32(supl.1), 177-186. doi.org/10.7213/psicol.argum.32.S01.AO16.
- Frankel, F.; Myatt, R.; Sugar, C.; Whitham, C.; Gorospe, C. M.; Laugeson, E. (2010). A randomized controlled study of parent-assisted children's friendship training with children having autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 827–842.
- Freeman, S.; Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism*, 17(2), 147–161.
- Freitas, L. C.; Del Prette, Z. A. P. (2014). Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 658–669.
- Guerra, L. L. (2017). *Repertório social de crianças sob acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus cuidadores*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10600>
- Hudry, K.; Aldred, C.; Wigham, S.; Green, J.; Leadbitter, K.; Temple, K.; Barlow, K.; McConachie, H.; the Pact Consortium (2013). Predictors of parent-child interaction style in dyads with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3400–3410.
- Ingersoll, B.; Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2), 79–87.
- Ingersoll, B.; Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 163–175.
- Ingersoll, B. R.; Wainer, A. L. (2011). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism*, 17(4), 434–448.
- Kasari, C.; Sigman, M.; Mundy, P.; Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(1), 45–56.
- Kirchner L.F.; Benitez P.; Tatmatsu D. I. B.; Ribeiro G. W.; Vargas V. M.; Del Prette Z. A. P. (2017). Habilidades sociais educativas em mães de crianças/adolescentes com diabetes mellitus tipo 1. *Revista de psicologia*, 8(2), 155-164. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/11728>
- Meek, S. E.; Robinson, L. T.; Jahromi L. B. (2012). Parent-child predictors of social competence with peers in children with and without autism. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 6, 815–23.
- McConachie, H.; Randle, V.; Hammal, D.; Le Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *The Journal of Pediatrics*, 147(3), 335–340.
- Parr J.R.; Gray L.; Wigham S.; McConachie H.; Le Couteur A. (2015). Measuring the relationship between the parental broader autism phenotype, parent-child interaction, and children's progress following parent mediated intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 24–30. doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.006
- Rocha, M. M.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2013). Avaliação de um programa de habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH. *Acta Comportamental*, 21(3), 273-283.
- Rogers, S. J.; Estes, A.; Lord, C.; Vismara, L.; Winter, J.; Fitzpatrick, A.; Guo, M.; Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM) - based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 1052–1065.
- Rutgers A. H.; van Ijzendoorn, M. H.; Bakermans-Kranenburg M. J.; Swinkels S. H.; van Daalen E.; Dietz C.; Naber F. B.; Buitelaar J. K.; van Engeland H. (2007). Autism, Attachment and Parenting: A Comparison of Children with Autism Spectrum Disorder, Mental Retardation, Language Disorder, and Non-clinical Children. *Journal Abnormal Child Psychology*, 35(5), 859–870.
- Selltiz, C.; Wrightsman, L. S.; Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vieira-Santos, J.; Del Prette; Z. A. P.; Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45–63. doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069
- White, S.; Keonig, K.; Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal Autism Developmental Disorder*, 37, 1858–1868.
- World Health Organization. (2018). International statistical classification of diseases and related health problems. (11th ed.). Recuperado de: <https://icd.who.int/>

Recebido em: 27 de fevereiro de 2020

Aprovado em: 13 de agosto de 2021