

## Percepção de professores dos problemas de comportamento em duas amostras clínicas com TDAH: Brasil e Espanha

Teachers' perception of behavioral problems in two clinical samples with ADHD: Brazil and Spain

Ana Flávia Lima Teles da Hora <sup>1</sup>

Concepción López Soler <sup>2</sup>

Simone Souza da Costa Silva <sup>3</sup>

Universidade Federal do Pará-Brasil

### Resumo

Considerando a díade professor-aluno no contexto escolar, a figura desse profissional tem sido estimada como uma fonte de informação válida na avaliação comportamental do aluno. Trata-se de uma investigação documental do tipo exploratória-descritiva, retrospectiva e transversal, em que se recorreu a análise de prontuários de crianças e adolescentes entre os anos de 2013 e 2014 diagnosticados com TDAH em duas unidades clínicas de psicologia situadas no Brasil e Espanha. Encontraram-se diferenças significativas apenas em duas síndromes: Problemas de Sociabilidade e Problemas de Atenção. A contribuição deste estudo foi comparar a percepção de professores residentes em diferentes países, e constatar que, independentemente das diferenças culturais, foram encontrados comportamentos similares nos indivíduos com o diagnóstico de TDAH.

**Palavras-chave:** Professores; TDAH; Problemas de comportamento; TRF.

### Abstract

Considering teacher–student dyadic interactions, the figure of this professional has been estimated as a valid source of information in the behavioral evaluation of the student. This is an exploratory-descriptive, retrospective and cross-sectional documentary investigation, in which the analysis of medical records of children and adolescents between the years of 2013 and 2014 diagnosed with ADHD in two clinical psychology units located in Brazil and Spain. In the total analysis of TRF scores, significant differences were found only in two syndromes: Sociability Problems and Attention Problems. The contribution of this study was to compare the perception of teachers from different countries and verify that regardless of cultural differences, some behaviors were similarly in individuals with the diagnosis of ADHD.

**Keywords:** Teachers; ADHD; Behavior problems; TRF.

O comportamento é considerado anormal à medida que interfere no curso habitual do desenvolvimento da criança, causando prejuízos na aquisição das competências sociais, afetivas e instrumentais (Dumas, 2011; Whitbourne & Halgin, 2015). Segundo o relatório da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2002), muitas das perturbações comportamentais observadas em adultos provavelmente tiveram início na infância.

A OMS (World Health Organization, 2002) reconhece que de 10% a 20% das crianças apresentam um ou mais problemas mentais. Conforme se observa na revisão sistemática (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye, & Rohde, 2015) de 41 estudos realizados em 27 países a nível mundial, 13,4% da população infanto-juvenil é afetada por algum transtorno mental que interfere negativamente no desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida.

<sup>1</sup> Psicóloga. Doutora e Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA) com período de Doutorado Sanduíche como bolsista CAPES na Universidad de Murcia e no Hospital Clínico Universitario Virgen de la Arrixaca - Espanha (2014-2015).

Desenvolve trabalhos relacionados às áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Transtornos do Neurodesenvolvimento: Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Ceuma.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006 e pós doutora em Ciências da Reabilitação pela Universidade de Dortmund - Alemanha (2012). Professora e diretora adjunta do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC/UFPA) onde ocupa o cargo de Diretora Acadêmica da Unidade além de atuar no Programa de Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) e na faculdade de psicologia. Nos últimos anos desenvolveu pesquisas com famílias ribeirinhas e coordenou grupo de pesquisa que investigou os impactos gerados pelo Programa Bolsa Família (PBF).

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia, e professora titular na Universidade de Múrcia, Espanha. É responsável pela Unidade de Psicologia Infanto-juvenil do Hospital Universitario de Investigación na Infância e Adolescência – Psicologia Clínica (GUIIA-PC) do Departamento de Personalidade, Avaliação e Tratamiento Psicológicos da Faculdade de Psicologia da Universidade de Múrcia

Partindo da perspectiva de que o comportamento se expressa de diferentes maneiras em conformidade com as demandas do ambiente, os sistemas de classificação de saúde, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM (American Psychiatric Association, 2013) e a Classificação Internacional de Doenças – CID (Organização Mundial da Saúde, 1993), reconhecem a escola como um meio de influência na aprendizagem e modelação dos comportamentos das crianças. Assim sendo, delimitam o contexto escolar como um dos ambientes onde os sintomas dos transtornos irão se manifestar com significância clínica.

É na escola que as crianças empregam um longo período de tempo de suas vidas sob tutoria de professores, formando uma díade que influenciará no desenvolvimento global desde a mais tenra infância. Como agentes educadores de novas informações, os professores transmitem a cultura, atuam como facilitadores no desenvolvimento das competências sociais, auxiliam na construção de solução de problemas, contribuem com o desenvolvimento do controle das emoções, ajudam mediando situações conflituosas, além de muitas vezes suprir o afeto não correspondido pela família (Bierman, 2011; Farmer, McAuliffe Lines, & Hamm, 2011; Jiménez, 2008; Kindermann, 2011).

Considerando a díade professor-aluno no contexto escolar, a figura desse profissional tem sido estimada na literatura científica, como uma fonte de informação válida na avaliação comportamental do aluno e, conseqüentemente, no processo do estabelecimento do diagnóstico (Efstratopoulou, Janssen, & Simons, 2012; Guttmannova, Szanyi, & Cali, 2008). Afinal, é no ambiente estruturado de atividades programadas que os comportamentos destoantes dos parâmetros da normalidade tenderão a ficar em evidência. (Bierman, 2011; Curtis Pisecco, Hamilton, & Moore, 2006; Farmer et al., 2011; Roig, 2011; Rudasill, Reio, Stipanovic, & Taylor, 2010; Sointu, Savolainen, Lappalainen, & Epstein, 2012).

A exemplo disso, com o objetivo de avaliar os comportamentos internalizantes, externalizantes e outros problemas de conduta, um estudo (Efstratopoulou et al., 2012) realizado na Grécia com uma amostra composta de pais, professores de educação física e 841 estudantes de 6 a 11 anos, utilizou três instrumentos, sendo eles o MBC (*Motor Behavior Checklist for Children*), CBCL (*Child Behavior Checklist for Parents*), e o TRF (*Teacher Report Inform*). O estudo constatou que os escores das crianças convergiram mais com os dos professores, uma vez comparados com as pontuações dos pais, sugerindo que os professores observam os comportamentos dos

escolares de maneira mais sistemática (Efstratopoulou et al., 2012).

Um estudo realizado na Espanha (Bernedo, Salas, García-Martín, & Fuentes, 2012) utilizou o instrumento TRF para averiguar a partir do relato dos professores os problemas de comportamento em crianças e adolescentes adotados. Com uma amostra de 97 crianças e adolescentes, na faixa etária entre 5 e 17 anos, os pesquisadores constataram que as crianças e adolescentes que tinham sofrido abuso físico ou sexual apresentavam mais problemas de comportamento em ambos os gêneros, uma vez comparados as crianças que não sofreram tais abusos.

Também considerando o professor como um avaliador dos comportamentos dos alunos, no Brasil, realizou-se um estudo a fim de se investigar os problemas de comportamento mais evidentes nos alunos da 1ª a 4ª série de uma escola por meio do TRF (Pedrini & Frizzo, 2010). Os resultados sinalizaram que os professores indicaram maior manifestação dos problemas externalizantes que os internalizantes.

O TRF 6-18 (*Teacher Report Form*) para as idades de 6 a 18 anos, é um instrumento que integra o sistema psicométrico ASEBA (*Achenbach System of Empirically Based Assessment; Achenbach*), que possibilita a avaliação de um amplo espectro de problemas de comportamento em escolares a partir da perspectiva do professor (Achenbach et al., 2008; Azevêdo, 2012; Bordin et al., 2013). Os problemas de comportamento agrupam os sintomas internalizantes e externalizantes (Achenbach & Rescorla, 2001). Os internalizantes compreendem os comportamentos de ordem privada que se manifestam no próprio indivíduo, tais como, os sintomas depressivos, queixas somáticas, ansiedade, timidez, e isolamento social (Achenbach & Rescorla, 2001; American Psychiatric Association, 2013; Soler, Alcántara, Fernández, Castro, & López Pina, 2010). Por outro lado, os externalizantes dirigem-se ao meio externo por meio de condutas desafiadores, antissociais, agressivas, hostis, disruptivas e impulsivas (Achenbach & Rescorla, 2001; American Psychiatric Association, 2013; López Soler et al., 2009).

Entre os transtornos mentais que apresentam maior incidência comórbida com os problemas de comportamento está o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Jacob et al., 2014; López Soler et al., 2009; Rivera, Martínez, & Pérez, 2005; Roessner et al., 2007). O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve padrões de comportamentos disfuncionais de desatenção, hiperatividade e impulsividade inconsistentes com o nível de desenvolvimento

da criança, causando prejuízos na vida pessoal, acadêmica e social que podem persistir até a vida adulta (American Psychiatric Association, 2013; Bauermeister, 2014; Whitbourne & Halgin, 2015).

O TDAH é um dos transtornos crônicos mais comumente diagnosticado na idade escolar e nos serviços de atenção primária (Barkley, 2008; Bauermeister, 2014; Cardo et al., 2011). A literatura sinaliza que a sintomatologia clínica do TDAH pode evoluir de acordo com a idade do indivíduo (Faraone, Biederman, & Mick, 2006; Serrano-troncoso, Guidi, & Alda-Díez, 2013). No contexto escolar por exemplo, uma revisão sistemática de 18 estudos longitudinais e prospectivos publicados no período de 1990 a 2006 (D'Abreu & Marturano, 2010), sinalizou que as crianças com o diagnóstico de TDAH estão mais vulneráveis a instabilidade ambiental, a problemas de comportamento e a pobre desempenho escolar.

Em relação ao TDAH e os problemas de comportamento no contexto escolar, são escassos na literatura científica estudos transculturais envolvendo professores como principal fonte de informação da conduta dos alunos, especialmente, estudos comparando o Brasil e a Espanha, países com cultura e características geográficas distintas. Estudos transculturais propiciam a discriminação da topografia dos comportamentos das pessoas que vivenciam culturas distintas (American Psychiatric Association, 2013a; Olatundun, 2009; Whitbourne & Halgin, 2015), permitindo identificar diferenças e semelhanças entre contextos o que contribui para a compreensão do papel da cultura sobre o fenômeno investigado (Olatundun, 2009).

Compreendendo a importância dos estudos transculturais, a presente pesquisa tem como objetivo identificar as semelhanças e diferenças na percepção de professores brasileiros e espanhóis no que tange aos problemas de comportamentos apresentados no TRF/6-18 de estudantes de duas amostras clínicas. Os objetivos específicos foram: a) Verificar se haverá diferença significativa em relação as Escalas de Internalização e Externalização; b) Averiguar se haverá diferença significativa nos escores dos professores de ambas as nacionalidades no que corresponde as oito síndromes avaliadas pelo TRF.

## MÉTODO

Trata-se de uma investigação documental do tipo exploratória-descritiva, retrospectiva e transversal, em que se recorreu a análise de prontuários de crianças e adolescentes entre os anos de 2013 e 2014

diagnosticados com TDAH em duas unidades clínicas de psicologia: A Unidade Clínica da Infância e Adolescência do Hospital Universitário Virgen de la Arrixaca, vinculado à Universidad de Murcia na Espanha; e na Unidade de Psicologia do Serviço de Crescimento e Desenvolvimento CAMINHAR voltada para o atendimento infantil do Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza, incorporado a Universidade Federal do Pará, no Brasil.

### Participantes

Foram revisados minuciosamente 751 prontuários na Espanha e 805 no Brasil. Destes, foram selecionados 13 na Unidade Hospitalar de Murcia e 24 na Unidade do Bettina. Com o cuidado de uniformizar a amostra, a seleção dos prontuários baseou-se nos seguintes critérios de inclusão: o paciente de 6 a 18 anos devem apresentar o diagnóstico fechado de TDAH; o instrumento TRF/6-18 anos deve estar devidamente respondido pelo professor; o professor respondente deveria conhecer o escolar por pelo menos 2 meses, conforme se determina no manual do instrumento (Achenbach & Rescorla, 2001).

Por sua vez, foram excluídos os prontuários que não registravam o diagnóstico de TDAH; prontuários sem o TRF/6-18; pacientes com TDAH e outras comorbidades; TRF/6-18 com mais de 8 itens em branco conforme consta no manual (Achenbach & Rescorla, 2001), como também, prontuários de pacientes que apresentavam apenas a sintomatologia do transtorno, mas não cumpriam a todos os critérios estabelecidos no DSM-IV ou CID-10. A amostra total foi de  $N = 37$  prontuários de crianças e adolescentes. Na Tabela 1 observa-se a caracterização sociodemográfica da amostra.

**Tabela 1.**  
*Caracterização sociodemográfica dos escolares*

|              | <b>Brasil</b><br><b>N</b> | <b>Espanha</b><br><b>N</b> | <b>%</b> |
|--------------|---------------------------|----------------------------|----------|
| Sexo         |                           |                            |          |
| Feminino     | 4                         | 1                          | 13,5%    |
| Masculino    | 20                        | 12                         | 86,5%    |
| Total        | 24                        | 13                         | 100%     |
| Faixa etária |                           |                            |          |
| 6-10 anos    | 18                        | 12                         | 81%      |
| 11-14 anos   | 5                         | 2                          | 19%      |
| Total        | 23                        | 14                         | 100%     |

\*N= participantes.

### Instrumento

O TRF/6-18 é um instrumento destinado ao professor, compondo uma lista de 113 itens que avaliam os problemas de comportamentos/emocionais e habilidades sociais, cujas respostas variam entre 0(zero) que equivale a comportamento ausente; 1(um) comportamento às vezes presente; e 2(dois) comportamento frequentemente presente (Achenbach & Rescorla, 2001). Os 113 itens geram escores em três escalas amplas que englobam oito síndromes, sendo elas: Ansiedade/Depressão; Retraimento/Depressão; Queixas somáticas; Problemas de sociabilidade; Problemas de pensamento; Problemas de atenção; Violação de regras; e Comportamento agressivo. As três primeiras síndromes (Ansiedade/Depressão; Retraimento/Depressão; Queixas somáticas) compõem a escala maior intitulada de Escala de Internalização, as duas últimas (violação de regras e comportamento agressivo) compõem a Escala de Externalização, e as duas síndromes (Problemas de pensamento e Problemas de atenção) integram a escala ampla de Outros Problemas (Achenbach & Rescorla, 2001).

### Implicações éticas

Com o compromisso de manter o caráter confidencial e sigiloso dos dados, solicitou-se a autorização do Comitê de Ética do Hospital Virgen de la Arrixaca

(CEIC Virgen de la Arrixaca), do qual se recebeu o parecer favorável (*DICTAMEN FAVORABLE*) na Ata 08/15 para a coleta de dados. Repetiu-se o mesmo procedimento no Hospital Bettina Ferro de Souza, onde submeteu-se a solicitação de autorização no Comitê de Ética do Núcleo em Medicina Tropical da UFPA, obtendo-se assim a liberação por meio do Protocolo CAAE 45316515.3.0000.5172.

### Análise dos dados

Na análise descritiva foram elaboradas tabelas contendo valores absolutos e relativos. Foram aplicados os testes Shapiro-Wilk e o de Levene para testar os pressupostos de Normalidade, seguidos do teste *t* de Student e Análise de Variância (ANOVA) para a comparação das médias, considerando o nível de significância  $\alpha = 0,05$ . Para a construção do banco de dados utilizou-se o programa estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Science*) na versão 22.0. E as respostas do TRF foram avaliadas por meio do software *Assessment Data Manager (ADM 7.2b)*.

## RESULTADOS

Na análise total dos escores do TRF foram considerados satisfatórios os testes Shapiro-Wilk e o de Levene. Na Tabela 2 observa-se a caracterização dos escores apresentados pelos professores brasileiros e espanhóis por meio do Test T independente e ANOVA.

**Tabela 2.**

*Escores do TRF por país*

| Síndromes/Escalas          | Brasil<br>(N=24) | Espanha<br>(N=13) | F     | P      |
|----------------------------|------------------|-------------------|-------|--------|
|                            | Média (DP)       | Média (DP)        |       |        |
| Ansiedade/Depressão        | 5,83(4,371)      | 6,08(3,883)       | 0,028 | 0,868  |
| Retraimento/Depressão      | 4,83(3,144)      | 4,31(3,301)       | 0,228 | 0,636  |
| Queixas Somáticas          | 1,71(1,829)      | 2,08(1,935)       | 0,329 | 0,570  |
| Problemas de Sociabilidade | 4,38(3,512)      | 7,08(4,192)       | 4,357 | 0,044* |
| Problemas de Pensamento    | 2,63(2,763)      | 3,23(2,127)       | 0,471 | 0,497  |
| Problemas de Atenção       | 23,25(8,674)     | 31,54(9,980)      | 6,930 | 0,013* |
| Violação de Regras         | 3,33(3,679)      | 3,69(3,594)       | 0,097 | 0,757  |
| Comportamento Agressivo    | 10,67(10,120)    | 14,08(9,287)      | 1,012 | 0,321  |
| Escala de Internalização   | 12,38(7,282)     | 12,46(7,468)      | 0,001 | 0,973  |
| Escala de Externalização   | 14,00(13,322)    | 17,77(11,439)     | 0,742 | 0,395  |

\* $p < 0,05$  (Teste *t* de Student)

Em termos gerais, embora a amostra espanhola (N=13) fosse menor a brasileira (N=24), mesmo não alcançando um nível de significância, verificou-se que na maioria das síndromes (ver Tabela 2), os escores obtidos pelos professores espanhóis em relação aos problemas de comportamento elencados no TRF, foram superiores aos dos brasileiros.

As síndromes e Escalas (ver Tabela 2) que apresentaram maiores escores coincidentemente em ambos os países foram: Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão, Problemas de Sociabilidade, Problemas de Atenção, Comportamentos Agressivo, Escala de Internalização e Externalização. Ao passo que, os que sinalizaram os menores escores foram: Queixas Somáticas, Problemas de Pensamento e Violação de Regras. Tais dados possivelmente sugerem que os professores dos dois países, percebem um repertório comportamental semelhante nos alunos com o diagnóstico de TDAH.

Em relação a variável país (ver Tabela 2), encontraram-se diferenças significativas apenas em duas síndromes: Problemas de Sociabilidade e Problemas de Atenção. Na síndrome de Problemas de sociabilidade, os escores dos professores espanhóis (M=7,08, DP=4,192) sobressaíram-se significativamente aos dos brasileiros (M=4,38 DP=3,512),  $t=2,087$ ,  $p<0,05$ . Este resultado indica maior tendência dos professores espanhóis observarem comportamentos aversivos no contexto social, e dificuldades no desenvolvimento das habilidades sociais por parte dos alunos com TDAH.

Por sua vez, na síndrome de Problemas de Atenção (ver Tabela 2), a média apresentada pelos professores espanhóis (M=31,54 DP=9,980) foi significativamente superior à média dos brasileiros (M=23,25 DP=8,674),  $t=2,632$ ,  $p<0,05$ , sugerindo que os professores espanhóis examinam com mais frequência os problemas de atenção dos estudantes em atividades que demandam o sustento da atenção, uma vez comparados aos professores brasileiros.

## DISCUSSÃO

Estudos transculturais são relevantes na compreensão das expressões comportamentais dos indivíduos em diferentes contextos ambientais (Cole, 2003; Olatundun, 2009; Valsiner, 2012). Apesar da importância desses estudos, a escassez de investigações científica tendo os professores como informantes, se constitui um dos principais entraves na análise dos resultados. Com o objetivo de preencher essa lacuna, o presente estudo comparou os problemas de comportamento em

escolares com o diagnóstico de TDAH sob a perspectiva de professores brasileiros e espanhóis.

A análise exploratória-documental do instrumento TRF/6-18 anos das duas amostras clínicas independentes permitiu verificar alguns padrões comportamentais apontados por outros estudos que utilizaram diferentes instrumentos de rastreamento, como também, sintomas percebidos com diferenças significativas nos dados da amostra espanhola em comparação aos escores obtidos com os professores brasileiros.

Os resultados sinalizaram que tanto nas escalas amplas de Internalização e Externalização, quanto nas síndromes que integram tais escalas (Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão e Comportamentos agressivo), os escores foram relativamente similares entre o Brasil e a Espanha, não alcançando, portanto, nível de significância. Tais resultados corroboram com o estudo realizado em Porto Rico (Rivera et al., 2005) cujo professores foram um dos informantes, apontou que os problemas internalizantes e externalizantes são evidentes em alunos com TDAH (Rivera et al., 2005). Como também, com a pesquisa desenvolvida no Irã (Eimani-oshnari, Amiri-majid, & Babakhany, 2014), que sinalou altos escores de problemas de comportamento nas crianças com TDAH, tendo também os professores como um dos principais informantes dos comportamentos das 55 crianças de 7 a 12 anos.

Um outro dado a se salientar, foi que embora não se tenha alcançado diferença significativa entre as Escalas de Externalização e Internalização, os escores da Escala de Externalização foram superiores em ambos os países. Este dado é coerente com a literatura ao apontar que os problemas externalizantes são mais sobressalentes nos indivíduos com TDAH (Bennett, Marini, Berzenski, Carmody, & Lewis, 2012; Jacob et al., 2014; López Soler et al., 2009; Roessner, Becker, Rothenberger, Rohde, & Banaschewski, 2007; Tureck, Matson, May, A, & Turygin, 2013).

Os problemas externalizantes evidentes nos dois países, refletem a violência e agressividade interpessoal tanto na relação professor-aluno quanto na relação entre pares, comportamentos antissociais, indisciplina, hostilidade, rebeldia, indiferença à figura do professor, irritabilidade, mentira, inquietação psicomotora, entre outros (Achenbach & Rescorla, 2001; Pedrini & Frizzo, 2010; Trianes Torres, Sánchez, & Muñoz Sánchez, 2001). Alguns pesquisadores sinalizam que são os comportamentos mais frequentemente percebidos pelos professores devido aos conflitos e prejuízos que podem causar no ambiente escolar, uma vez comparados aos problemas internalizantes que são de

ordem privada (Alves et al., 2008; Bauermeister, 2014; Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira, & Manfrinato, 2006; Efstratopoulou et al., 2012; Pedrini & Frizzo, 2010; Trianes Torres et al., 2001).

Os resultados apontaram diferenças significativas nas síndromes de Problemas de Sociabilidade e Problemas de Atenção em que escores dos professores espanhóis sobrepujaram ao dos brasileiros. Essa discrepância possivelmente está relacionada ao contexto escolar de ambos os países. No Brasil, por exemplo, o baixo nível salarial dos professores, as longas jornadas de trabalho para uma melhor remuneração, a defasagem das condições de trabalho, o estresse ocupacional, distúrbios de voz, entre outras variáveis, podem interferir na observação acurada dos professores em relação aos comportamentos dos alunos (Canova & Porto, 2010; Dieguez, 2007; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005; Giannini, Latorre, & Ferreira, 2012; Koga et al., 2015).

Em relação aos problemas de sociabilidade, considera-se que a competência social é imprescindível no processo de adaptação da criança nas interações afetivas com os outros, o valores sociais, autocontrole, planejamento, tomada de decisões, autoimagem e competência cultural (Alves et al., 2008; Fernández-Daza & Fernández-Parra, 2013). A literatura aponta que o êxito e a motivação escolar estão relacionados às habilidades sociais e emocionais, visto que, a criança apresentará dificuldades na resolução de problemas das atividades escolares se não tiver uma boa relação com seus pares, e se não souber autorregular as suas emoções (Bauermeister, 2014; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007).

Problemas de sociabilidade podem estar relacionados a exclusão social. A exemplo disso, um estudo realizado na Espanha (Mata, Conrado, & Calero, 2016) com 126 adolescentes de 13 a 17 anos, por meio de instrumentos de socialização e problemas interpessoais, constatou que os adolescentes que viviam em ambientes com risco de exclusão social apresentaram mais problemas de comportamento e pobre repertório de habilidades sociais.

Por sua vez, no Brasil, um estudo (Alves et al., 2008) avaliou a influência do treino das habilidades sociais na relação díade professor-aluno utilizando o TRF e o YSR (*Yulf Self Report*). A amostra foi composta de 113 alunos e 4 professores. Os pesquisadores averiguaram que antes e após o treinamento, os professores não identificaram problemas na faixa clínica por parte dos alunos. Enquanto que, os alunos antes do treinamento se percebiam pior do que os professores os viam, avaliação que mudou após o treinamento. Os

pesquisadores apontaram que possivelmente a desmotivação por parte dos professores com as precárias condições de trabalho, podem ter influenciado nos resultados dos testes, que discordavam da verbalização dos próprios professores em relação ao comportamento dos alunos (Alves et al., 2008).

No que tange a síndrome de Problemas de Atenção, a diferença nos escores possivelmente estiveram relacionadas ao estilo de vida dos professores brasileiros, a sobrecarga de papéis, a pobre infraestrutura do ambiente de trabalho, e ao excesso de alunos em sala de aula (Dieguez, 2007; Gasparini et al., 2005; Pedrini & Frizzo, 2010). Uma vez que, para se identificar os problemas de atenção nos alunos, será necessária mais proximidade e ambiente mais estruturado de avaliação.

Com base no que já foi mencionado, observa-se como os problemas de comportamento podem interferir no desenvolvimento da criança no contexto da sala de aula, ainda mais quando esta apresenta o diagnóstico de TDAH, transtorno que compromete o funcionamento das funções executivas, repercutindo no comprometimento da memória de trabalho, na autorregulação das emoções, na capacidade de planejamento, na perseverança da resolução de problemas e na motivação de permanecer na escola (Abad-mas et al., 2011; Vélez-van-Meerbeke et al., 2013).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal contribuição deste estudo foi comparar a percepção de professores residentes em diferentes países, e constatar que independente das características geográficas e diferenças culturais, vários comportamentos foram identificados de maneira similar nos indivíduos com o diagnóstico de TDAH. Fato que sinaliza um determinado padrão comportamental em relação a comorbidade de problemas de comportamento com o TDAH, conforme aponta a literatura científica. Demonstrando assim, que os professores são observadores e informantes válidos no que tange ao comportamento dos alunos no ambiente escolar.

Não obstante, algumas limitações necessitam ser apontadas: Primeiro, as amostras clínicas em ambos os países não representam a população escolar geral do Brasil e da Espanha. Segundo, realizar estudo intercultural demanda tempo e trâmites burocráticos das unidades de pesquisas, variáveis que interferem diretamente na coleta de dados. Terceiro, a amostra do estudo foi predominantemente masculina, por isso não se analisou o efeito do gênero na incidência dos problemas de comportamentos. De igual modo, devido a

desigualdade na faixa-etária entre crianças e adolescentes não se realizaram comparações estatísticas entre os grupos. Sugere-se para futuras pesquisas a comparação do nível de concordância entre pais e professores, como também, a verificação do efeito do gênero nos problemas de comportamento.

### REFERÊNCIAS

- Abad-mas, L., Ruiz-andrés, R., Moreno-madrid, F., Sirera-conca, M. Á., Cornesse, M., Delgado-mejía, I. D., & Etchepareborda, M. C. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52(Supl 1), 77–83.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(3), 251–275. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: Research Centre for Children, Youth and Families, University of Vermont.
- Alves, D., Maria, S., Ferreira, A. E., Silves, M., Neste, R., Sociais, H., ... Report, Y. S. (2008). Influência do Treino em Habilidades Sociais na relação professor-aluno: uma contribuição psicopedagógica para professores. *Revista ACOALFApl: Acolhendo a Alfabetização Nos Países de Língua Portuguesa*, 3(5), 68–90.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (Am. Psychi). Washington: Am. Psychiatr. Publ. 4th ed., text rev.
- Azevêdo, P. V. B. e. (2012). *Prevalência de Problemas de Saúde Mental em População de Crianças e Adolescentes Indígenas Karajá da Amazônia Brasileira*. Tese de Doutorado. Program de Ciências da Saúde. Universidade Federal de Goiás. Goiás, Brasil.
- Barkley, R. A. (2008). *Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bauermeister, J. J. (2014). *Hiperactivo, Impulsivo, Distráido ¿Me conoces?* (3ª). New York: The Guilford Press.
- Bennett, D. S., Marini, V. A., Berzenski, S. R., Carmody, D. P., & Lewis, M. (2012). Externalizing problems

in late childhood as a function of prenatal cocaine exposure and environmental risk. *Journal of pediatric psychology*, 38(3), 296–308. doi:10.1093/jpepsy/jss117sh

- Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A., & Fuentes, M. J. (2012). Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 615–621. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.12.003>
- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 297–303. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.004>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares : Comparando Avaliações de Mães e de Professoras Preschooler's Social Skills and Behavior Problems : Comparison between Mother and Teacher Assessments. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 19(3), 460–469. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300015>
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V, Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silves, E. F. M. (2013). Child Behavior Checklist ( CBCL ), Youth Self- Report ( YSR ) and Teacher's Report Form ( TRF ): an overview of the development of the original and Brazilian. *Cad Saucide Publica*, 29(1), 13–28.
- Canova, K. R., & Porto, J. B. (2010). O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: um estudo com professores de ensino médio. *Revista de Administração Mackenzie (Online)*, 11(5), 4–31. <http://doi.org/10.1590/S1678-69712010000500002>
- Cardo, E., Servera, M., Vidal, C., Azua, B., Redondo, M., & Riutort, L. (2011). Influencia de los diferentes criterios diagnósticos y la cultura en la prevalencia del trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *Rev Neurol*, 52(Supl 1), 109–117.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2a). Madrid: Morata.
- Curtis, D. F., Pisecco, S., Hamilton, R. J., & Moore, D. W. (2006). Teacher perceptions of classroom interventions for children with ADHD: A cross-cultural comparison of teachers in the United States and New Zealand. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 171–196. <http://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.2.171>

- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 43–51.
- Diegues, F. (2007). Professores, elo frágil da educação. *Estudos Avançados*, 21(60), 105–115. <http://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200008>
- Dumas, J. E. (2011). *Psicopatologia da infância e da adolescência* (3ª). Porto Alegre: Artmed.
- Efstratopoulou, M., Janssen, R., & Simons, J. (2012). Agreement among physical educators, teachers and parents on children's behaviors: A multitrait-multimethod design approach. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1343–1351. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.015>
- Eimani-oshnari, M., Amiri-majd, M., & Babakhany, V. (2014). A Comparison of emotional and behavioral problems in children with ADHD at home and school. *J Anal Res Clin Med*, 2(2), 64–70. <http://doi.org/10.5681/jarcm.2014.011>
- Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36, 159–165. <http://doi.org/10.1017/S003329170500471X>
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fernández-Daza, M. P., & Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 1. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.pccp>
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação E Pesquisa*, 31(2), 189–199. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>
- Giannini, S. P. P., Latorre, M. do R. D. de O., & Ferreira, L. P. (2012). Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle Voice disorders related to job stress in teaching: a case-control study. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(11), 2115–2124. <http://doi.org/10.1590/S0102-311X2012001100011>
- Guttmanova, K., Szanyi, J. M., & Cali, P. W. (2008). Internalizing and Externalizing Behavior Problem Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 68(4), 676–694. <http://doi.org/10.1177/0013164407310127>
- Jacob, C., Gross-Lesch, S., Jans, T., Geissler, J., Reif, A., Dempfle, A., & Lesch, K. P. (2014). Internalizing and externalizing behavior in adult ADHD. *ADHD Atten Def Hyp Disord*, 6, 101–110. <http://doi.org/10.1007/s12402-014-0128-z>
- Jiménez, E. P. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 1(10), 325–345. <http://doi.org/ISSN:1698-7799>
- Kindermann, T. A. (2011). Commentary: The invisible hand of the teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 304–308. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.005>
- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G. dos, Sant'Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. de. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos Saúde Coletiva*, 23(3), 268–275. <http://doi.org/10.1590/1414-462X201500030121>
- Kostelnik, M. ., Gregory, K. ., Soderman, A. ., & Whiren, A. . (2012). Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança (7ª edição). São Paulo: Cengage Learning.
- López Soler, C., Castro Sáez, M., Alcántara López, M. V., Fernández Fernández, V., López Pina, J. A., López-Soler, C., ... López Pina, J. A. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21(3), 353–358. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3024951&orden=219384&info=link\nhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3024951>
- Mata, S., Conrado, M., & Calero, M. . (2016). Sociabilidad y problemas de conducta en Adolescentes con riesgo de exclusión social. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 24(1), 127–139.
- Olatundun, I. O. (2009). What is Cross-cultural Research? *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 82–96. <http://doi.org/10.5539/ijps.v1n2p82>
- Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. (Editora Artes Médicas, Ed.). Porto Alegre.
- Pedrini, J. R., & Frizzo, G. B. (2010). Avaliação de indicadores de problemas de comportamento infantil relatados por pais e professores. *Aletheia*, (33), 1–11.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345–365. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Rivera, O., Martínez, A., & Pérez, J. (2005). Comparación de la sintomatología internalizante y externalizante en un grupo de niños y niñas con y sin trastorno de déficit de atención con hiperactividad. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 16, 27–50.
- Roessner, V., Becker, A., Rothenberger, A., Rohde, L., & Banaschewski, T. (2007). A cross-cultural comparison between samples of Brazilian and German children with ADHD / HD using the Child Behavior Checklist. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 257, 352–359. <http://doi.org/10.1007/s00406-007-0738-y>
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389–412. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Serrano-troncoso, E., Guidi, M., & Alda-Díez, J. A. (2013). ¿ Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad ( TDAH )? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Esp Psiquiatr* 41(1), 44–51.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012). Parent, Teacher and Student Cross Informant Agreement of Behavioral and Emotional Strengths: Students With and Without Special Education Support. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 682–690. <http://doi.org/10.1007/s10826-011-9520-x>
- Soler, C. L., Alcántara, M. V., Fernández, V., Castro, M., & López Pina, J. a. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (Child Behavior Checklist). *Anales de Psicología*, 26(2), 325–334. <http://doi.org/10.6018/analesps.26.2.109301>
- Trianes Torres, V., Sánchez, A. S., & Muñoz Sánchez, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (11), 73–93. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404106.pdf>
- Tureck, K., Matson, J. L., May, A., & Turygin, N. (2013, feb.). Externalizing and tantrum behaviours in children with ASD and ADHD compared to children with ADHD. *Developmental Neurorehabilitation*, 16, 52–57. <http://doi.org/10.3109/17518423.2012.719245>
- Valsiner, J. (2012). Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed.
- Vélez-van-Meerbeke, a., Zamora, I. P., Guzmán, G., Figueroa, B., López Cabra, C. a., & Talero-Gutiérrez, C. (2013). Evaluación de la función ejecutiva en una población escolar con síntomas de déficit de atención e hiperactividad. *Neurología*, 28(6), 348–355. <http://doi.org/10.1016/j.nrl.2012.06.011>
- Whitbourne, S. ., & Halgin, R. . (2015). *Psicopatologia: perspectivas clínicas dos transtornos psicológicos*. Porto Alegre: AMGH.
- World Health Organization. (2002). *Relatório mundial da saúde - Saúde mental: nova concepção, nova esperança*.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210.

**Endereço para correspondência:**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Universidade Federal do Pará  
Rua Augusto Corrêa, 01  
Campus Universitário do Guamá  
Belém, PA  
CEP 66.075.110  
Ana Flávia Lima Teles Da Hora  
anaflaviadahora@hotmail.com

Recebido em 19/09/2018

Aceito em 29/10/2018