

CAMPUS DE BAURU  
FACULDADE DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO  
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

**MARIA LUIZA MARIANO**

**ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE  
PROFESSORES NA INTERAÇÃO COM ALUNOS COM E  
SEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO**

Bauru

2011

**MARIA LUIZA MARIANO**

**ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE  
PROFESSORES NA INTERAÇÃO COM ALUNOS COM E  
SEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, como parte das exigências para o título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

Bauru

2011

Mariano, Maria Luiza  
Análise de Práticas Educativas de Professores na  
Interação com alunos com e sem Problemas de  
Comportamento/ Maria Luiza Mariano, 2011

162 f

Orientadora: Prof. Adj. Alessandra Turini Bolsoni-  
Silva

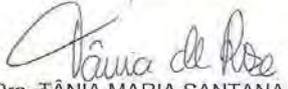
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE MARIA LUIZA MARIANO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.**

Aos 26 dias do mês de agosto do ano de 2011, às 13:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ALESSANDRA T BOLSONI SILVA do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. TÂNIA MARIA SANTANA DE ROSE do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIA LUIZA MARIANO, intitulada "Análise de Práticas Educativas de Professores na interação com alunos com e sem problemas de comportamento". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ALESSANDRA T BOLSONI SILVA



Profa. Dra. TÂNIA MARIA SANTANA DE ROSE



Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

**MARIA LUIZA MARIANO**

**ANÁLISE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE  
PROFESSORES NA INTERAÇÃO COM ALUNOS COM E  
SEM PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, como parte das exigências para o título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

**Comissão Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva  
UNESP – Faculdade de Ciências – Bauru

---

Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria SantanaDe Rose  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos

---

Dr<sup>a</sup>. Lúcia Pereira Leite  
UNESP – Faculdade de Ciências - Bauru

BAURU  
2011

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha orientadora, Alessandra, que sempre esteve pronta a fornecer ajuda nesta trajetória e também me transmitiu confiança, credibilidade e paciência em todos os momentos desta construção, como também descobri a pessoa maravilhosa que é e, sem ela, este trabalho não teria sido possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela sustentação espiritual, pois sem ele nada seria possível.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou e esteve comigo nesta jornada e nesta conquista, que entendeu algumas ausências em momentos familiares.

Agradeço a todos os professores do Programa que, de certa forma, ajudaram na minha formação enquanto aluna e profissional.

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup>. Lúcia Pereira Leite e Dr<sup>a</sup>. Tânia De Rose que aceitaram o convite prontamente para compor as bancas de qualificação e defesa e pela competência nas sugestões e excelentes contribuições.

Agradeço às amigas Cássia e Débora, que me acompanharam em todos os momentos de estudos; agradeço-lhes também pela amizade e companheirismo com suas palavras de apoio.

Agradeço em especial à amiga Andrea Rodrigues pela amizade, preocupação, conforto e participação em diversos momentos da minha trajetória de vida.

Agradeço a todos os colegas e amigos que conheci e conquistei neste curso de Mestrado.

Agradeço à Secretaria da Educação que me apoiou para realizar a pesquisa.

Agradeço às escolas que favoreceram meu contato e em que fui bem recebida.

Agradeço às professoras que aceitaram prontamente participar da pesquisa, dando depoimentos valiosos de suas práticas, pois sem elas nada seria posto em análise.

Aos funcionários da Pós-graduação pelo apoio, informações e compreensão dada nos momentos oportunos.

Aos amigos pessoais e colegas de trabalho que acompanharam esta etapa e deram apoio e ajuda constante.

Aos meus pais, para os quais, se aqui estivessem, esta etapa seria motivo de orgulho e admiração.

Aos alunos que já tive: crianças e jovens que muito contribuíram para minha experiência na sala de aula.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, pois a cada etapa da vida escolar, muitos conhecimentos são construídos para fazer de nós pessoas capazes de transformar o mundo.

OBRIGADA!

**DEDICO...**

**Dedico este trabalho para quatro pessoas especiais:  
Duas de onde vim, meus pais, que já não estão mais presentes,  
mas se sentiriam orgulhosos em saber que foram os pilares  
da minha formação e que nunca imaginaram que  
um filho pudesse chegar até aqui.  
E a outras duas pessoas, meus filhos: Felipe e Natan,  
os quais gerei e sou o pilar de suas formações.**

## PERCEPÇÕES

### *O Menestrel*

*Depois de algum tempo você aprende a diferença, a sutil diferença entre dar a mão e acorrentar uma alma. E você aprende que amar não significa apoiar-se. E que companhia nem sempre significa segurança. Começa a aprender que beijos não são contratos e que presentes não são promessas.*

*Começa a aceitar suas derrotas com a cabeça erguida e olhos adiante, com a graça de um adulto e não com a tristeza de uma criança.*

*Aprende a construir todas as suas estradas no hoje, porque o terreno do amanhã é incerto demais para os planos, e o futuro tem o costume de cair em meio ao vão. Depois de um tempo você aprende que o sol queima se ficar exposto por muito tempo.*

*E aprende que, não importa o quanto você se importe, algumas pessoas simplesmente não se importam... E aceita que não importa quão boa seja uma pessoa, ela vai feri-lo de vez em quando e você precisa perdoá-la por isso. Aprende que falar pode aliviar dores emocionais.*

*Descobre que se leva anos para construir confiança e apenas segundos para destruí-la... E que você pode fazer coisas em um instante das quais se arrepende pelo resto da vida. Aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias.*

*E o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida. E que bons amigos são a família que nos permitiram escolher.*

*Aprende que não temos de mudar de amigos se compreendemos que os amigos mudam...*

*Percebe que seu melhor amigo e você podem fazer qualquer coisa, ou nada, e terem bons momentos juntos. Descobre que as pessoas com quem você mais se importa na vida são tomadas de você muito depressa... por isso sempre devemos deixar as pessoas que amamos com palavras amorosas; pode ser a última vez que as vejamos. Aprende que as circunstâncias e os ambientes têm influência sobre nós, mas nós somos responsáveis por nós mesmos. Começa a aprender que não se deve comparar com os outros, mas com o melhor que pode ser.*

*Descobre que se leva muito tempo para se tornar a pessoa que quer ser, e que o tempo é curto.*

*Aprende que não importa onde já chegou, mas para onde está indo... mas, se você não sabe para onde está indo, qualquer caminho serve.*

*Aprende que, ou você controla seus atos, ou eles o controlarão... e que ser flexível não significa ser fraco, ou não ter personalidade, pois não importa quão delicada e frágil seja uma situação, sempre existem, pelo menos, dois lados. Aprende que heróis são pessoas que fizeram o que era necessário fazer, enfrentando as consequências. Aprende que paciência requer muita prática.*

*Descobre que algumas vezes a pessoa que você espera que o chute quando você cai é uma das poucas que o ajudam a levantar-se. Aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que você aprendeu com elas do que com quantos aniversários você celebrou. Aprende que há mais dos seus pais em você do que você supunha.*

*Aprende que nunca se deve dizer a uma criança que sonhos são bobagens...*

*Poucas coisas são tão humilhantes e seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.*

*Aprende que quando está com raiva tem o direito de estar com raiva, mas isso não te dá o direito de ser cruel. Descobre que só porque alguém não o ama do jeito que você quer que ame não significa que esse alguém não o ama com tudo o que pode, pois existem pessoas que nos amam, mas simplesmente não sabem como demonstrar ou viver isso.*

*Aprende que nem sempre é suficiente ser perdoado por alguém...*

*Algumas vezes você tem de aprender a perdoar a si mesmo.*

*Aprende que com a mesma severidade com que julga; você será em algum momento condenado.*

*Aprende que não importa em quantos pedaços seu coração foi partido, o mundo não pára para que você o conserte. Aprende que o tempo não é algo que possa voltar.*

*Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, em vez de esperar que alguém lhe traga flores.*

*E você aprende que realmente pode suportar... que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. E que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida! Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar se não fosse o medo de tentar.*

*William Shakespeare*

## RESUMO

Diante da importância das relações interpessoais de professores e alunos no contexto escolar e da necessidade de intervir nos problemas de comportamento, buscou-se descrever, analisar e discutir práticas educativas e comportamentos infantis nesse contexto. Assim, este estudo tem como objetivo descrever a prática educativa do professor em lidar com o repertório infantil, considerando crianças com ou sem problemas de comportamento. Para tanto, realizou-se pesquisa de campo descritiva com abordagem quanti-qualitativa dos dados. Participaram desta pesquisa 16 professoras que indicaram 16 alunos com problemas de comportamento e 16 sem esses problemas, frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizados três instrumentos de investigação: Habilidades sociais educativas do professor (RE-HSE-PR), que investigam frequência e qualidade de HSE, além de variáveis de contexto; TRF (6-18) para identificar/confirmar os alunos com problemas de comportamento mediante escores considerados clínico e não clínico. E, por último, o Questionário de Respostas Socialmente Habilidade para Professores (QRSH-PR), para descrever habilidades sociais das crianças. Os resultados confirmam parte das hipóteses do estudo, pois as professoras parecem reforçar comportamentos inadequados, mesmo que em suas práticas educativas apresentem comportamentos habilidosos, no entanto, não houve diminuição dos problemas de comportamento dos alunos. A habilidade de maior expressividade na prática do professor refere-se ao fato de se comunicar; trata-se de uma prática pedagógica satisfatória, porém, apresentada de forma diferenciada para ambos os grupos. Nesse sentido, para o grupo clínico, dá-se maior ênfase à conversa sobre o comportamento inadequado do aluno e, para o grupo não clínico, estende-se para conversas relacionadas a temas diversos e pessoais. Isto identificou que as professoras exercem práticas diferenciadas entre os alunos que apresentam problemas de comportamento e os que não os apresentam e, mesmo quando são habilidosas, estão propondo combinados sobre o comportamento. Os resultados apontam, então, para as relações funcionais entre as práticas. Ao final, são apresentadas algumas limitações e contribuições sugeridas a partir deste estudo.

**Palavras-chave:** Prática educativa. Problemas de comportamento. Habilidades sociais educativas. Habilidades sociais infantis.

## ABSTRACT

Given the importance of interpersonal relationships of teachers and students in the school context and the need to intervene in behavioral problems, we sought to describe, analyze and discuss educational practices and child behavior in this context. Thus, this study aims to describe the educational practice of teachers in dealing with the repertoire for children, considering children with and without behavior problems. To this end, we carried out field research approach with descriptive quantitative and qualitative data. 16 teachers participated in this survey indicated that 16 students with behavioral problems and 16 without these problems, attending the first grade of elementary school. We used three research instruments: Social skills education teacher (RE-HSE-PR), who investigate the frequency and quality of HSE, and context variables; TRF (6-18) to identify / confirm students with behavior problems scores considered by clinical and non clinical. And lastly, the Socially Savvy Quiz Answers for Teachers (QRSH-PR), to describe social skills of children. The results confirm some of the hypotheses of the study, because the teachers seem to reinforce bad behavior, even in their educational practices have skilled behavior, however, there was no decrease in behavior problems of students. The ability to increase the expressiveness of the teacher in practice refers to the fact communicate, it is a satisfactory practice teaching, but presented differently for both groups. Accordingly, for the clinical group, there is greater emphasis on conversation about the student's inappropriate behavior, and for non-patients, extends to discussions related to various topics and personal. This exercise identified that teachers practice differentiated between students who have behavior problems and those who do not have them and even when they are savvy, they are proposing on the combined behavior. The results suggest, then, to the functional relationships between the practices. At the end are some limitations and suggested contributions from this study.

**Keywords:** Educational practice. Behavior problems. Social skills education. Children's social skills.

## LISTA DE SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
HS	Habilidades Sociais
PC	Problemas de Comportamento
HSE	Habilidades Sociais Educativas
PM	Prefeitura Municipal
SE	Secretaria da Educação
RE-HSE-PR	Roteiro de Entrevistas sobre Habilidades Sociais Educativas para Professores
QRSH-PR	Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores
TRF	Teste de Desempenho Escolar

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de crianças indicadas que atenderam os critérios de seleção.....	63
Tabela 2 -	Comparações dos itens de frequência do RE-HSE-PR entre Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar).....	74
Tabela 3 -	Comparações dos itens de conteúdo do RE-HSE-PR entre os Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar) Item: “ <i>Conversar</i> ”.....	75
Tabela 4 -	Comparações dos itens de frequência e de conteúdo do RE-HSE-PR entre os Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar) Item: “ <i>Sentimento Negativo</i> ”.....	79
Tabela 5-	Comparações dos itens de frequência e de conteúdo do RE-HSE-PR entre os Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar) Item: “ <i>Aluno faz o que Não gosta</i> ”.....	84
Tabela 6-	Comparações dos itens de frequência e de conteúdo do RE-HSE-PR entre os Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar) Item: “ <i>Identifica erros</i> ”.....	87
Tabela 7-	Comparações de escores totais do RE-HSE-PR entre os Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar).....	90
Tabela 8-	Análise entre os Grupos: clínico e não clínico do Instrumento QRSH-PR.....	91
Tabela 9-	Comparação entre as habilidades infantis do RE-HSE-PR e as habilidades do QRSE-PR.....	93
Tabela 10-	Comparações entre os Grupos sobre perguntas complementares Escola/Família.....	96
Tabela 11-	Perguntas complementares: comportamento da criança em casa.....	97
Tabela 12-	Concepção das professoras sobre problemas de comportamento.....	97
Tabela 13-	Concepção das professoras sobre bom comportamento.....	98
Tabela 14-	Perguntas complementares na comparação entre Grupos: contato com a família.....	98
Tabela 15-	Comparações entre os Grupos: conhecimento da professora sobre o ensino infantil e o tratamento dado à criança.....	99
Tabela 16-	Classificações do TRF para o Grupo clínico (com problema de comportamento).....	124
Tabela 17-	Apresentação dos itens do QRSH e seus fatores.....	125
Tabela 18-	Tabela de codificação do RE-HSE-PR relacionada às habilidades sociais das práticas educativas do professor HSE-PR.....	126

Tabela 19-	Tabela de codificação do RE-HSE-PR relacionada às Práticas Negativas do professor.....	128
Tabela 20-	Tabela de codificação do RE-HSE-PR relacionada às Práticas Negativas do professor referente ao item: “ <i>identifica erros</i> ”.....	130
Tabela 21-	Tabela de codificação do RE-HSE-PR relacionada às habilidades sociais infantis.....	130
Tabela 22-	Tabela de codificação do RE-HSE-PR relacionada aos problemas de comportamento contingentes às práticas educativas do professor.....	134
Tabela 23-	Tabela de codificação do RE-HSE-PR relacionada às variáveis contextuais contingentes aos comportamentos dos professores.....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Comparação da frequência dos Itens de “HSE-PR” para Grupos: clínico e não clínico.....	73
Gráfico 2 -	Comparação do item: “Conversar” da categoria “Comunicação” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	75
Gráfico 3 –	Comparação do item: “Perguntar” da categoria “Comunicação” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	76
Gráfico 4 –	Comparação do item: “Perguntar sobre sexualidade” da categoria “Comunicação” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	77
Gráfico 5.1-	Comparação do item “Expressa sentimento Positivo” da categoria “Expressividade de Sentimento e Enfrentamento” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	78
Gráfico 5.2-	Comparação do item: “Sentimento Negativo” da categoria “Expressividade de Sentimento e Enfrentamento” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	78
Gráfico 5.3-	Comparação do item: “Expressa opiniões” da categoria “Expressividade de Sentimento e Enfrentamento” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	80
Gráfico 5.4-	Comparação do item: “Faz Carinhos” da categoria “Expressividade de Sentimento e Enfrentamento” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	81
Gráfico 6.1-	Comparação do item: “Seu aluno Faz o que você gosta” da categoria “Estabelecimento de Limites” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	82
Gráfico 6.2-	Comparação do item: “Aluno faz o que você Não gosta” da categoria “Estabelecimento de Limites” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	83
Gráfico 6.3-	Comparação do item: “Estabelece Limites” da categoria “Estabelecimento de Limites” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	85
Gráfico 6.4-	Comparação do item: “Identifica erros” da categoria “Estabelecimento de Limites” do RE-HSE-PR para Grupos: clínico e não clínico.....	86
Gráfico 7-	Totais de categorias RE-HSE-PR frequência e conteúdo na comparação entre Grupos: clínico e não clínico.....	88
Gráfico 8-	Comparações dos escores totais de HSE-PR para os Grupos clínico e não clínico.....	89

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 <b>O atendimento e os olhares para a criança de seis anos ingressantes no ensino fundamental.....</b>	<b>24</b>
1.1.1 <b>O Ensino de nove anos.....</b>	<b>26</b>
1.2 <b>O universo dos problemas de comportamento.....</b>	<b>27</b>
1.3 <b>A importância das habilidades sociais no contexto escolar.....</b>	<b>36</b>
1.4 <b>Análise aplicada do comportamento.....</b>	<b>43</b>
1.5 <b>Relações interpessoais no contexto escolar.....</b>	<b>52</b>
1.6 <b>Problema de pesquisa e objetivos.....</b>	<b>58</b>
<b>2 MÉTODO.....</b>	<b>59</b>
2.1 <b>Participantes e cuidados éticos .....</b>	<b>61</b>
2.2 <b>Instrumentos.....</b>	<b>65</b>
2.2.1 <b>Roteiro de entrevista sobre habilidades sociais educativas para professores (RE-HSE-PR).....</b>	<b>65</b>
2.2.2 <b>Questionário de respostas socialmente habilidosas, versão para professores (QRSH-Pr).....</b>	<b>69</b>
2.2.3 <b>Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.....</b>	<b>69</b>
2.3 <b>Procedimentos de coleta de dados.....</b>	<b>69</b>
2.4 <b>Procedimentos de tratamento e análise de dados.....</b>	<b>70</b>
<b>3 RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
<b>4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>100</b>
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>109</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para professores.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B – Tabela 16 - Classificação do TRF .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE C – Tabela 17 - Itens do QRSH e seus fatores.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE D – Tabelas de codificação (18 a23).....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE E – Resumo da pesquisa para a escola (Diretoras).....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE F – Resumo do Projeto Piloto.....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO A – Instrumento RE-HSE-PR.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO B – Instrumento TRF.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO C – Instrumento QRSH-PR.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO D – Comitê de Ética.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO E – Autorização da Secretaria da Educação.....</b>	<b>162</b>

*Preparar o aluno em termos de habilidades e conhecimentos é imprescindível à sua sobrevivência enquanto espécie, indivíduo e ser cultural. (Skinner, 1972)*

## APRESENTAÇÃO

Os problemas de comportamento de crianças ingressantes no Ensino Fundamental constituem preocupação dos profissionais da educação quanto à formação integral do aluno, especificamente, sobre a boa convivência escolar, porque se refletem na construção do conhecimento.

Sabe-se que a competência social é importante para a qualidade de vida das pessoas e, no contexto escolar, tal tema tem sido apontado como de grande importância. Graminha (1994) ressalta que o problema de comportamento é apenas um dentre muitos outros no contexto escolar, no entanto, merece maior consideração, pois os estudos têm mostrado que ele é condição importante, frequentemente, associada a outras questões, tais como baixo rendimento, o que afeta as relações interpessoais, de forma geral, acarretando desordens emocionais.

Nesse sentido, Leme (2008), por meio de revisão da literatura, afirma que os problemas de comportamento podem apresentar uma determinada função para o indivíduo e tornam-se prejudiciais, porque possibilitam evitar aversivos ou até auxiliá-lo a obter reforçadores. A título de exemplo, as atitudes dos educadores (tanto pais como professores), diante dos problemas de comportamento, podem manter ou não tais problemas, se propiciar atenção excessiva à criança. Assim, as habilidades sociais desses educadores, no manejo com os problemas de comportamento, podem favorecer a manutenção ou a extinção dos comportamentos considerados problema.

Segundo Del Prette, Z. e Del Prette, A (2009) os educadores (pais ou professores), frequentemente, se sentem confusos diante das diversas formas que a infância e a juventude vêm se comportando e isto reflete diretamente no contexto escolar e na sala de aula. Dessa forma, avaliar e identificar as práticas educativas dos profissionais da educação é um caminho para saber o que realmente acontece nesse cenário, pois, muitas vezes, eles podem, inadvertidamente, estimular tais comportamentos, seja com modelos de agressividade, seja oferecendo atenção.

A fim de articular e promover uma situação educacional que permeie a prática do professor com propósito de oferecer ações que pode configurar

satisfatória a todos, e que possa, de fato, trazer benefícios significativos para a relação professor-aluno, dessa forma houve interesse em conduzir a presente pesquisa.

Enquanto trajetória profissional, que permitiu a entrada no Mestrado, tem-se que, após o término do Magistério, busquei, no ano de 1987, formação em Psicologia na UNESP – Bauru que conclui no ano 1991. A partir daí, dei atenção à primeira infância em atendimentos psicológicos e, também, no mesmo ano a minha atuação como professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de ensino.

Logo em seguida, em 1994, senti necessidade de continuar na formação acadêmica, optando por Pedagogia, como segunda graduação. Além disso, cursei Especialização em Psicopedagogia no ano de 2003, na Universidade do Sagrado Coração (USC); depois, iniciei nova especialização em Educação Especial (USC), como busca de soluções para dúvidas quanto à relação professor-aluno e à prática do professor.

Ainda, realizei vários cursos de formação continuada para buscar respostas a questões no que concerne à relação professor-aluno e, também, vivenciei a prática educacional com inúmeros questionamentos sobre comportamento do aluno, como: indisciplina, limites, comportamentos-problema, entre outros.

Atuei, também, na gestão educacional na rede pública, onde pude observar que a prática educativa tem impacto na relação do processo desenvolvimental do comportamento infantil. Portanto, surgiu o interesse em pesquisar, de modo mais criterioso e em âmbito acadêmico, a relação entre comportamento do aluno e prática pedagógica, o que permitiu a aprovação do projeto no Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru em 2009. Ano este em que também procurei cursar licenciatura em Filosofia no intuito de obter fundamentação teórica de maior suporte para a pesquisa, curso realizado na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

De forma a situar o leitor sobre os temas aqui abordados, informo que este estudo está organizado em seções; inicia com a introdução, como um dos critérios de pesquisa, aborda-se a criança de seis anos e o ensino de nove anos, uma vez que, atualmente, o atendimento a essa faixa etária ocorre no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida são discutidos problemas de comportamento na escola, apresentadas definições e conceitos e, nos tópicos subsequentes, que são discutidos as questões mais significativas para a prática educativa do professor.

Então, a importância das habilidades sociais no contexto escolar e pesquisas na área, como também as interações entre professor-aluno em outro tópico. Na continuidade ao desenvolvimento do trabalho, há um tópico específico sobre o Behaviorismo Radical de Skinner, trazendo contribuições para fundamentar a discussão dos resultados encontrados quanto à prática educativa e o comportamento do aluno

Neste texto, pelo interesse de pesquisa foram selecionados autores e obras que visam, principalmente, à avaliação da prática educativa e à investigação da relação entre os interlocutores desse contexto.

Na seção 2, intitulada *Método*, encontram-se os participantes da pesquisa, os procedimentos e cuidados éticos e a trajetória empreendida na realização do estudo. Nesse sentido, para investigar a temática descreve-se o instrumento utilizado, pois este apresenta uma estrutura de respostas com antecedentes e consequentes, sendo observados os construtos da interação social entre professor e aluno com características positivas e negativas da prática educativa, na interação escolar. Na seção 3, os resultados da pesquisa, são apresentados, e discutidos na seção 4.

São colocadas, então, as Considerações a que se chegou com este estudo e a lista de autores e obras consultados que deram sustentação aos argumentos. Finalmente, para melhor elucidar este trabalho, acrescentam-se os apêndices e os anexos.

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 O atendimento e os olhares para a criança de seis anos ingressante no ensino fundamental

A entrada no primeiro ano é conhecida como marco de transição na vida da criança, como afirma Marturano (2008), principalmente porque está ocorrendo mais cedo, a partir da legislação sobre Ensino fundamental de 9 anos. Santos, L. e Vieira (2006) esclarecem que a escola dispõe de um prazo maior para socializá-las e promover sua inserção num universo cultural novo, criando oportunidades de aprendizado. Além disso, destacam outros aspectos como: razões políticas, demográficas e financeiras dentre outras.

Esta transição de modalidade se tornou não só para as instituições, como para os profissionais da educação e, especialmente, para a criança um momento de mudanças, mobilizando todo um ajustamento. Marturano (2008) considera uma transição ecológica, pois altera o meio e a mudança de papel, sendo que antes, nessa idade, a criança estava sendo assistida por outro tipo de modalidade de ensino: a Educação Infantil.

A autora considera que, no plano das interações interpessoais, há exigência de negociar interações não só com crianças da mesma idade, como com as crianças mais velhas em seu ciclo, ou até em anos mais avançados, sem contar que, no plano acadêmico, a criança se depara com o papel de aluno com uma extensa agenda de atribuições e tarefas. Isto significa que pode ser considerado como uma transição de vida, interligada a outros estágios.

Marturano (2008) informa que tais estágios exigem o desempenho de tarefas específicas que desencadeiam um processo de transição qualitativa e de competências para lidar com os problemas e as contingências de cada etapa da vida. Assim, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, precisa adaptar-se ao novo ambiente, como também atender às expectativas de desempenho escolar que lhe são cobradas.

No ciclo da vida, a transição entre o estágio da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental é caracterizada como um momento instigador de processos de desenvolvimento em que são cobradas novas competências, acarretando um momento de incertezas e dificuldades. Esta transição da Educação Infantil ao 1º

ano também está associada ao estresse, segundo a autora, um hemisfério de hipóteses na vida psicossocial da criança.

Marcello e Bujes (2011) ressaltam que o Ensino Fundamental de nove anos vem sendo justificado a partir de dois argumentos centrais: estratégia de inclusão e garantia da qualidade da educação. O primeiro, de que ele se impõe como estratégia de inclusão das crianças de 6 anos na escola, pois no ano de 2000, pelo Censo do IBGE, das 81,7% das crianças dessa faixa etária estavam na escola, sendo apenas 29,6% já frequentavam o Ensino Fundamental e as demais ainda estavam na Educação Infantil. E o segundo se refere às discussões políticas, sociais e educacionais quanto a propor a qualidade de ensino.

Nesse sentido, encontram-se alguns desdobramentos sobre o que é entendido pelo conceito de criança, e a questão da escolarização como obrigatoriedade no Ensino Fundamental, estando associada à prevenção dos riscos de uma faixa etária vulnerável e com condições sociais precárias. Continuam as autoras, que o tempo de frequência escolar poderia, adicionalmente, responder por uma trajetória bem-sucedida.

É inegável que o ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental produziu uma série de efeitos não só nos modos de conceber esta etapa de ensino e suas práticas, como também convocou a se pensar, mais uma vez, nas relações, tensões e desafios que se estabelecem entre essas duas etapas iniciais da Educação Básica.

As pesquisas de Oliveira e Biasoli-Alves (2005) apresentam dados sobre percepção de professores do Ensino Fundamental, a respeito do entendimento do papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola. Tomam como referência os que lecionam de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, visando verificar suas concepções sobre representação de “bom professor” e “bom aluno”; quais as variáveis associadas à estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola, se a boa relação professor-aluno mostra-se potencializadora do interesse do aluno e, por fim, se a satisfação profissional docente é percebida por eles como interveniente em sua capacidade de estimular e manter o interesse do aluno pela escola. Quanto aos resultados, as autoras perceberam a necessidade de instrumentalizar esses docentes para atuarem como mediadores no processo de

ensino-aprendizagem, buscando coerência entre concepções dos professores e dos alunos, evitando desinteresse, processos de fracasso e evasão escolar. Muitas das queixas e angústias das professoras a respeito do desempenho escolar das crianças referem-se à disciplina em sala de aula ou a questões fora do âmbito da atuação docente. Segundo Rubem Alves (2001, p. 68) “todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto do conhecimento, você não precisa pedir.”

### **1.1.1 O Ensino de nove anos**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 2006), prescreveu o Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Já a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que torna o Ensino Fundamental de 9 anos meta da educação nacional. Finalmente, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), altera a redação dos artigos 6, 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.

Com um período de transição para implantação e implementação da lei de quatro anos, até 2010, todas as escolas públicas e privadas deveriam se adequar à nova legislação, tornando obrigatório para a criança de seis anos de idade ser atendida no Ensino Fundamental e não mais pela Educação Infantil; passa então a ser parte de seu contexto dois microsistemas (a família e a escola).

Em alguns estados brasileiros esta prática já estava acontecendo (como é o caso de Minas Gerais), e outros se encontravam em adaptação e ajustes, como é o caso do estado de São Paulo (SANTOS, L.; VIEIRA, 2006).

A escola constitui-se em um espaço interativo que proporciona o desenvolvimento interpessoal da criança, como confirma o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) que ampara as crianças de seis anos de idade (BRASIL, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocam entre seus objetivos que, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver diversas habilidades, dentre elas: expressar seus sentimentos,

experiências, ideias, e opções individuais e as questões éticas para todos os envolvidos (professor-aluno): “valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas”. (BRASIL, 1997).

O artigo 32 da LDB/96 destaca o “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Esse mesmo artigo prossegue afirmando “o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”, trazendo benefícios nesse processo no qual a criança está inserida, fazendo parte das suas interações, com redação dada pela lei nº 11.274, de 6.2.2006 (BRASIL, 2004/2006).

No entanto, Gorni (2007) constata em suas pesquisas que muito pouco se sabe acerca da proposta de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pairando muitas dúvidas e preocupações, afirmando que não se trata apenas de uma mudança política e estrutural. Continua a autora que, enquanto as condições necessárias para tal não estiverem asseguradas, as escolas devem avaliar suas condições e suas necessidades com proposição de transferir a educação do âmbito da “prioridade do discurso” para o da “prioridade da ação”, sem perder de vista a melhoria da qualidade de ensino.

Flach (2009) acrescenta que o direito à educação no Brasil tem um longo caminho ainda a percorrer até conseguir ultrapassar os limites impostos pelas condições existentes em seu processo de formação que abrange não somente questões estruturais. Não basta o direito estar assegurado, mas sim a efetividade deve ser garantida em todo o território nacional, como também a formação dos professores deve ser trabalhada de forma efetiva. A grandeza do território brasileiro demonstra o quão árdua pode ser essa luta histórica.

## **1.2 O universo do problema de comportamento**

Nesse universo escolar, o estudo de problemas de comportamento torna-se relevante no contexto escolar por serem comportamentos que se têm tornado cada vez mais objeto de preocupação de professores e dos demais membros ligados à instituição escolar.

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem quase sempre apresentam problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e

emocionais, havendo assim concomitância entre esses fenômenos escolares (LINHARES et al., 1993). Segundo Stevanato et al. (2003), as crianças que apresentam dificuldades comportamentais, além de dificuldades de aprendizagem, podem apresentar também autoconceito mais negativo do que aquelas que só demonstram dificuldades de aprendizagem.

Conforme Rock e cols. (1997), quando existe concomitância entre dificuldade de aprendizagem e desordens comportamentais, as crianças podem apresentar declínio no progresso acadêmico, produzindo com maior frequência os comportamentos mal adaptativos ao longo do tempo. (STEVANATO et al., 2003).

Rutter (1987) afirma que, desde 1920, já foram encontrados padrões de comorbidade entre saúde física e problemas psicológicos ou educacionais, em que foram identificados, com alta frequência, problemas emocionais e comportamentais em crianças entre seis e doze anos de idade, com sintomas de desatenção, hiperatividade, depressão e comportamentos desviantes, associados a problemas emocionais e à leitura.

No Brasil, Carvalho, Linhares e Martinez (2001) pesquisaram crianças com idade entre oito e dez anos, que apresentavam maior frequência de repetência escolar e, também, alguns indicadores de problemas de comportamentos como recusa em estudar e agitação entre outros. Dessa forma, faz-se necessário dar atenção ao universo de pesquisas que tiveram um olhar específico sobre problemas de comportamento. Não se pode esquecer quanto a isso que escola e família devem trabalhar conjuntamente para que ocorram mudanças comportamentais (FREITAS & ROCHA, 2003).

Estudos recentes apontam para a importância em pesquisas dos problemas de comportamento em pré-escolares (ANDRIOLA; CAVALCANTE, 1999). Bolsoni-Silva, Del Prette, Z., Del Prete, A e Oishi (2003) afirmam que não há consenso quanto à definição de problemas de comportamento, nem também quanto ao seu diagnóstico. Achenbach e Edelbrock (1979) classificam os problemas de comportamento como externalizantes, por exemplo: agressividade, desobediência, depredação e, internalizantes: ansiedade, timidez, depressão.

Dentro dos conceitos de excessos ou *déficits* comportamentais, encontram-se outras categorias mais amplas, apontadas por Bolsoni-Silva

(2003) e identificadas em outras pesquisas (HINSHAW, 1992; PACHECO; ALVARENGA; REPPOLD; PICCININI & HUTZ, 2005 citados por BOLSONI-SILVA, 2006), que se caracterizam como internalizantes e externalizantes. Esses padrões comportamentais foram propostos por Achenbach e Edelbrock (1979), com sistema de critérios, e os diagnósticos são feitos por intermédio de escalas empíricas que diferenciam as dificuldades comportamentais em síndromes Externalizantes e Internalizantes.

A síndrome *Internalizante* é descrita em termos de padrões comportamentais privados e desajustados, denominados também problemas emocionais, como tristeza e isolamento (ACHENBACH & EDELBROCK, 1983).

Comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas; problemas centrados na própria criança, como inibição social, podendo privá-la de interagir com o ambiente. Já a síndrome externalizante é descrita em termos de padrões comportamentais denominados desajustados, como: condutas agressivas, hiperativas, agitação, impulsividade e com características antissociais (ACHENBACH & EDELBROCK, 1979).

A Associação de Psiquiatria Americana (APA, 1996) à luz do *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM), cuja versão mais recente é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2000) que recebeu apenas uma revisão textual da versão anterior de 1994, estabelecendo o significado clínico dos problemas e alterações de comportamento, baseando-se no modelo médico de ordem externalizante caracterizado como perturbações. O DSM-IV, refere-se a comportamentos desde *déficits* de atenção até atos antissociais, e esses comportamentos estão separados dos problemas emocionais ou tendências internalizantes, que dizem respeito à depressão, ansiedade e medos.

Na literatura internacional, diversas pesquisas tentaram caracterizar um conjunto específico de distúrbios comportamentais, denominado de problemas de comportamento, bem como descrever fatores que poderiam influenciar seu surgimento e/ou sua manutenção (ACHENBACH & EDELBROCK, 1979). Esses autores procuraram definir os problemas de comportamento de forma funcional, tais classificações propostas parecem identificar padrões de respostas que prejudicam as interações sociais. Alguns pesquisadores afirmam que são

mantidos porque têm uma função para o indivíduo, ou seja, podem evitar aversivos e/ou obter reforçadores (STURMEY, 1996; GOLDDIAMOND, 2002).

Weiner (1982) conclui que problemas de comportamento, em determinadas fases do desenvolvimento infantil, não são sinônimos de distúrbios. A idade em que ocorrem os comportamentos desviantes deve também ser considerada, em comparação com a incidência de outros distúrbios de desenvolvimento na fundamentação da avaliação clínica.

Anselmi et al. (2004) afirmam que os problemas de comportamento não só podem ser determinados isoladamente por fatores individuais e/ou por fatores sócio-demográficos existentes no nascimento da criança, como também por condições presentes, especialmente, em experiências no ambiente familiar.

Patterson, Degarmo e Knutson (2000) associam a hiperatividade na infância com o comportamento antissocial e procuram analisar mais funcionalmente os problemas de comportamento. Profissionais da primeira infância têm relatado aumento de problemas de comportamento, como agressividade na sala de aula (CAMPBELL, 2002 citado por STORMONT; SMITH; LEWIS, 2007).

Patterson, Reid e Dishion (1992, 2000) demonstraram que os problemas de comportamento podem ser aprendidos durante a infância ou mais tardiamente na adolescência. Esses autores afirmam que a interação da criança com os membros da sua família e com os pares contribui para a aquisição dos problemas de comportamento.

Também Morris e Robins (citados por GELFAND; JENSON; DREW, 1988) estimam que entre 70% a 80% das crianças com comportamentos antissociais, terão vários tipos de dificuldades quando adultos: problemas psiquiátricos, precariedade laboral, casamentos múltiplos e detenções.

Benavente (2002) aborda a importância das relações com os pares e os significados de alguns tipos de comportamento como a mentira e o furto. Também, diagnóstico, avaliação e intervenção, com crianças que apresentam perturbações de comportamento na realidade portuguesa, têm sido uma das preocupações da comunidade técnica e científica.

Não existem dados estatísticos organizados em Portugal quanto à prevalência desse tipo de patologia e, foi devido à procura na prática clínica, que se indicou o crescimento desse tipo de perturbação entre a população

portuguesa. A autora (2008) afirma que existem influências da família, da escola e do grupo de pares, propondo intervenções no âmbito da terapia familiar, com recurso a programas de orientação parental, para as questões de problemas comportamentais.

Outras investigações acerca do assunto, na Suécia, Stattin e Magnusson (1996) constataram que problemas de comportamento exercem comportamentos de oposição, de desobediência, de desafio, agressão, teimosia e tendem a ser estáveis no tempo, porém, este tipo de comportamento pode aparecer em todas as crianças, dependendo da fase do seu desenvolvimento.

Bordim e Offord (2000) afirmam que, na literatura internacional, o tema do comportamento antissocial é abordado sob diferentes pontos de vista, levando em conta os aspectos legais e psiquiátricos. Os comportamentos antissociais de crianças têm sido atribuídos a fatores constitucionais e ambientais. São fatores associados a comportamento antissocial na infância: ser do sexo masculino, receber cuidados maternos e paternos inadequados, viver em meio à discórdia conjugal, ser criado por pais agressivos, ter mãe com problemas de saúde mental, residir em áreas urbanas e ter nível sócio-econômico baixo (OFFORD, 1989). Alguns autores destacam que a baixa renda está associada ao problema de comportamento da criança e também à personalidade antissocial materna; além disso, a negligência dos pais favorece aos problemas de comportamento (KOLVIN et al., 1988).

Shaw e Emery (1988) demonstraram que o conflito entre os pais e a depressão materna estava associado a comportamentos agressivos e antissociais em escolares. No entanto, é preciso considerar a contribuição da criança para a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, pois crianças difíceis de lidar, desobedientes e agressivas favorecem a desorganização do ambiente familiar e o desequilíbrio de um relacionamento conjugal mais frágil.

Graminha (1994) relata que é difícil caracterizar o momento certo de a criança apresentar ou não algum problema de comportamento, que para a autora caracteriza como “distúrbio comportamental”. Afirma que a infância é um período de constantes mudanças e, dessa forma, um comportamento que pode ser considerado indicativo de problema em uma determinada idade, pode não o ser considerado em outra faixa etária. Para isso, continua a autora, o que

importa na realidade, é conhecer quais são as habilidades esperadas das crianças em cada nível etário num determinado contexto sócio-cultural.

Sob essa ótica, para diagnosticar problemas comportamentais, é preciso lembrar que estes apresentam inúmeras características ou até algumas comorbidades relacionadas. Bolsoni-Silva (2003, p.10) sugere uma definição a respeito do tema: “[...] problemas de comportamento seriam aqueles que dificultariam o acesso da criança a novas contingências reforçadoras e, conseqüentemente, a aquisição de repertórios relevantes de aprendizagem”.

Em outro estudo, a autora Bolsoni-Silva (2006) faz uma comparação com “saltos” comportamentais, citando Rosales e Baer (1997), que usam esse termo para promover as competências sociais do indivíduo, pois entram em contato com as contingências relevantes para a aprendizagem tanto no aspecto social quanto no acadêmico. Nesta comparação, Bolsoni-Silva (2006, p. 461) caminha para o lado dos problemas de comportamento afirmando que estes seriam excessos ou *déficits* comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento.

Bolsoni-Silva (2006) afirma que ambas as categorias dificultam os saltos comportamentais no desempenho da criança, como podem evitar uma interação entre seus pares e com os adultos, chegando até a provocar rejeição de pais ou cuidadores e professores, em casos de comportamentos externalizantes e antissociais.

Achenback (1992) afirma que, desde os anos 70, os problemas de comportamento bem como outras perturbações na infância e na adolescência são objeto de ampla investigação no âmbito da Psicopatologia do desenvolvimento. Nesse sentido, dois importantes contextos fazem parte do desenvolvimento infantil: a família e a escola, sendo que as investigações sobre o repertório de problemas de comportamento em crianças são baseadas em relatos e queixas de mães e professores, uma vez que esses são os observadores diretos dos comportamentos infantis.

De acordo com Santos e Graminha (2006), na literatura sobre problemas de comportamento e aprendizagem, há indicações de avaliação mais consistente sobre comportamento, ao considerar tanto a percepção dos pais quanto a dos professores sobre a criança. Afirmam, ainda, que as diferenças na

percepção de pais e professores, tanto sobre comportamento quanto sobre habilidades sociais, decorrem de uma perspectiva diferente da dos avaliadores. Entretanto, essa medida precisa ser levada em consideração nos processos de avaliação e na interpretação das informações sobre o comportamento analisado.

Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009) afirmam que existe uma lacuna de conhecimento para caracterizar repertórios de pais e filhos quanto às queixas comportamentais que motivam a procura por atendimento, pois são escassos os estudos nessa direção na realidade brasileira. Nesse mesmo estudo, as autoras investigaram as queixas sobre problemas de comportamento de um grupo de cuidadores primários que buscou o serviço de atendimento com o objetivo de melhorar essa interação, em que percebeu a falta de consistência dos pais em avaliar o comportamento dos seus filhos.

Nessa perspectiva, verificou-se a importância da caracterização dos comportamentos das pessoas que se dispõem a esse tipo de atendimento, tanto para os adultos quanto para as crianças, a fim de alcançar estratégias mais eficazes ao lidar com problemas externalizantes e práticas negativas. De acordo com as autoras, essas intervenções se fazem necessárias, no intuito de reduzir e/ou prevenir os problemas comportamentais, devido à alta incidência de dificuldades interpessoais quando se avalia funcionalmente o repertório de pais e filhos.

O estudo de Marturano, Magna e Murtha (1992) aponta que as crianças com queixa escolar, além das queixas relativas ao comportamento também apresentam queixas aos processos cognitivos, como dificuldades de aprendizagem e de atenção. Nas queixas, também são citados pelas mães problemas relativos à fala, aos tiques, à enurese e à dificuldade em adquirir novos comportamentos, sendo que prevalecem sinais de autorregulação pobre e dificuldades interpessoais nessas crianças.

A procura significativa de crianças com queixa escolar por serviços de atendimento psicológico pode estar relacionada à coexistência da dificuldade de aprendizagem com outros problemas adaptativos (GRAMINHA, 1992; DEL PRETTE, Z; DEL PRETTE, A. 2003). Sete em cada dez crianças encaminhadas à rede de saúde com queixa escolar apresentam sintomas emocionais e/ou comportamentais em âmbito clínico (ELIAS, 2003).

No contexto educacional, a queixa escolar continua sendo um dos principais motivos de encaminhamento de crianças à rede pública de saúde e às clínicas-escola de Psicologia (D'ABREU, 2010).

Como se pode observar, são muitas as pesquisas que abordam o tema de problema de comportamento e, especificamente, no contexto escolar (CARR, DURAND, 1985; GRAMINHA 1992; SILVARES, 1994; FANTUZZO et al, 1998; DEL PRETTE, Z & DEL PRETTE, A, 2003; ELIAS, 2003; SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004 ) entre outros.

A escolha por esta temática traz análises e importâncias para o universo das interações, ou seja, a rede de relações em que as pessoas (professor-aluno) estão envolvidas. Não se trata de organismo isolado em análise, mas sim de toda uma relação em que a temática existe e é examinada, como também das ações decorrentes e associada aos comportamentos operantes e respondentes de professores e seus alunos.

Medeiros e Viecele (2002) afirmam que existem professores que mantêm certa distância entre eles e seus alunos e se utilizam de disciplina rígida ou de notas para controlar o comportamento deles, pois acreditam que estes sejam os critérios, incluindo a reprovação, que caracterizam um bom professor.

Nas pesquisas de Freitas e Rocha (2003), foi realizado um programa com todos os alunos da sala de aula e não apenas com aqueles que apresentavam queixas, para não fortalecer o estigma de “aluno-problema”. Na análise da prática educativa constataram que os professores comportavam-se de forma inconsistente em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos, reforçando comportamentos inadequados, além de atribuí-los a tipos predeterminados de personalidades (rótulos). Após a intervenção (passaram a aguardar a vez para falar, respeitando quem estava falando; cooperar com os colegas quando solicitados ou por iniciativa própria; receber críticas e não reagir agressivamente ou retraindo-se; buscar formas alternativas de expressar sentimentos e elogiar/criticar comportamentos alheios; solicitar ajuda do professor), observaram-se mudanças comportamentais tanto em relação às interações interpessoais como quanto às atividades acadêmicas (administração do tempo para realizá-las; realizar tarefa em casa; resolver exercícios individualmente, sem copiar do colega). Tais resultados auxiliaram a promover a

diminuição da indisciplina em sala de aula, já que se tornaram reforçadores no ambiente escolar e no engajamento nas atividades escolares da criança.

Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006), em suas pesquisas, constataram que, em situação de sala de aula, os alunos disseram sentir tédio às vezes, ficando, então, com dificuldades em se manter na atividade ou ficar quieto no lugar. O sentimento de inutilidade parece relacionado a críticas dos professores (e da mãe) e à nota baixa. No geral, não foram observadas diferenças entre os relatos de preferências dos alunos na escola, no que se refere ao comportamento dos professores e conteúdos de disciplinas, por exemplo. Também disseram gostar mais das atividades propostas pela escola e aos professores que organizavam atividades lúdicas (jogos) e que apresentavam comportamentos empáticos eram preferidos àqueles que faziam críticas, gritavam e ameaçavam punir a indisciplina.

Já Stormont et al. (2007) usaram uma abordagem diferenciada para trabalhar com problemas de comportamento cuja eficácia se dá com populações em idade escolar. Esta abordagem serve de apoio para se buscar comportamentos positivos (SW-PBS), é um processo para trabalhar com problemas de comportamento que reconhece as múltiplas influências e fornece suporte baseado na escola.

Stratton, Reid e Stoolmiller (2008) propuseram, para as questões de ordem comportamental, incluir no currículo escolar conteúdos sociais e emocionais, propiciando aos professores habilidades eficazes em sala de aula. Uma intervenção desses professores para fazer com que as crianças pequenas vivenciem hábitos, atitudes e apropriem-se de valores, que levem não só ao sucesso acadêmico como também à prevenção do desenvolvimento de transtornos de conduta. Afirmam que, infelizmente, há outros fatores como, por exemplo, a pobreza que aumenta as chances de que as crianças demonstrem maior incidência de desregulação emocional, menos habilidades sociais, menor envolvimento professor/pai. A partir desse ponto de vista, a intervenção docente torna-se crucial na regulação das crianças pequenas, para futuro bom relacionamento interpessoal e sucesso acadêmico.

Howic et al. (2010), ao analisarem a transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, deram atenção aos problemas de comportamento e perceberam que o treinamento de comunicação não é

normalmente usado como método para controlar esse tipo de problema. Em seus estudos, frases comunicativas foram cuidadosamente escolhidas de modo que servissem de funções sociais para substituir os problemas de comportamento.

Não se pode, pois, permitir que se forme um círculo vicioso ao tentar diagnosticar e buscar justificativas para os comportamentos desviantes ou problema; o que se faz necessário é o trabalho efetivo com práticas positivas para possibilitar o aumento das habilidades sociais no contexto educacional e/ou familiar.

### **1.3 A importância das habilidades sociais no contexto escolar**

Uma área dentro da Psicologia que se dedica ao estudo das interações sociais e de sua importância é o campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais.

A expressão *habilidades sociais* refere-se a um campo de pesquisa e aplicação do conhecimento psicológico destinado ao desempenho das pessoas nas interações sociais em diversos contextos.

Na área das habilidades sociais (HS), sabe-se que não há consenso quanto à sua definição. Esta expressão, usualmente, é empregada para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais (CABALLO, 1996; DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 1999). Apontam Del Prette, Z. e Del Prette, A. (1999, 2001), que o campo das habilidades vem-se desenvolvendo em torno de alguns conceitos importantes na avaliação e na promoção interpessoal, apresentados como: desempenho social, habilidades sociais e competência social. Para os autores, as habilidades sociais são aprendidas e abrangem as dimensões: pessoal, situacional e cultural (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 1999).

Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2001, p. 31), ressaltam que a expressão *habilidades sociais* "aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas".

Numa revisão das publicações de Del Prette, Z. e Del Prette, A., percebe-se a indicação e explicação de termos relacionados às habilidades sociais,

sendo que o desempenho social (DS) refere-se à emissão de um comportamento ou vários comportamentos, apresentados pela pessoa em uma situação qualquer, em que as diferentes classes de comportamentos do repertório contribuem para a competência social. No entanto, apesar de possuir um bom repertório de habilidades sociais, este não garante, por si só, um desempenho socialmente competente. Ainda, a competência social (CS) possui um sentido avaliativo (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 2006).

Para Del Prette, Z. e Del Prette, A. (1999), as HS abrangem relações interpessoais, incluindo a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos) e as habilidades de comunicação, de resolução de problemas, interpessoais, de cooperação e de desempenhos interpessoais nas atividades profissionais.

Silva (2000) apresenta outra expressão: *Habilidades Socialmente Educativas* (HSE), e as classifica como o conjunto de habilidades sociais dos pais, ou educadores no caso, aplicáveis à prática educativa das crianças. Pode-se dizer, segundo a autora, que um educador com HSE para estabelecer limites, por exemplo, podem envolver várias práticas de habilidades sociais, como as explicações sobre o “não”. Portanto, deve-se pedir mudança de comportamento e também outros componentes não verbais que possibilitariam as HS das crianças, de forma adequada, e não com práticas negativas.

Habilidades sociais promovem o desenvolvimento e previnem o surgimento de problemas de comportamento à medida que possibilitam que as crianças interajam mais positivamente com colegas, professores e familiares, aumentando a chance de acesso a reforçamento social, como elogios e atenção.

Desse modo, os comportamentos socialmente habilidosos podem prevenir o surgimento de problemas de comportamento, pois garantem a interação da criança, de forma mais positiva, com os outros e, também, com chances de aumentar o reforçamento social e interagir de forma satisfatória com o ambiente e, efetivamente, resolverem seus próprios problemas.

É interessante apontar e fazer articulações de pesquisas sobre interações entre pais e filhos com as relações professor-aluno, que destacam o manejo com habilidades sociais e os problemas de comportamento, apontando suas formas e práticas educativas.

Bolsoni-Silva e Marturano (2004) destacam a relação entre pais e filhos e a importância de conversar e de orientar sobre o que é certo e errado, visto que ouvir suas opiniões e sentimentos possibilita oferecer modelos de comportamentos socialmente habilidosos para as crianças. Nessa linha de pensamento, supõe-se que esses comportamentos também possam favorecer a relação professor-aluno no âmbito das habilidades sociais e dos comportamentos de alunos.

As autoras afirmam ainda que, na interação pais e filhos, é importante agir de forma que se desenvolva a relação de proximidade e de confiança, possibilitando enfrentar sentimentos e até resolver conflitos; pode contribuir para o autoconhecimento, e a criança terá a oportunidade de aprender a descrever contingências. Com isso, aprendem quais comportamentos devem apresentar em determinadas situações e quais devem ser reforçadas no contexto social, possibilitando o aumento do referencial para outros contextos como, por exemplo, o contexto escolar.

Leme (2008), ao investigar mães e filhos verificou que, de um lado, as mães dedicavam pouca atenção e elogios ao comportamento habilidoso das crianças com problemas de comportamento. Por outro lado, exerciam a punição, apresentando repertórios escassos nas práticas educativas positivas, que são práticas que podem estar sendo exercidas também no âmbito escolar.

De um lado, a maneira como os pais educam seus filhos parece promover comportamentos socialmente adequados, se houver a existência da competência social (CS); para isso, os pais necessitam ter habilidades sociais educativas, tais como expressar sentimentos e opiniões, por exemplo. Por outro lado, quando os pais não possuem essas práticas, acabam estimulando comportamentos inadequados por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança (SILVA, 2000).

O cumprimento de promessas também é uma HSE importante, uma vez que os pais, ao prometerem e não cumprirem faz com que os filhos sintam-se enganados, prejudicando o relacionamento entre eles. Em contrapartida, os pais, ao cumprirem as promessas, estão servindo de modelo aos filhos, os quais provavelmente reproduzirão tal habilidade, além de aumentarem sua confiança

no relato dos pais (SILVA, 2000). Da mesma forma, é preciso que os professores conheçam e trabalhem com seus alunos as HSE.

A competência social e a participação em grupo estão intimamente relacionadas como afirmam os autores Freitas e Rocha (2003). Ao adquirirem habilidades interpessoais e de relacionamento com outros, as crianças aprendem a colocar seus sentimentos em palavras, a compartilhar, a revezar, a formar e manter amizades. Além disso, melhoram suas habilidades de observação de sentimentos e de comportamentos dos outros, o que, por sua vez, ajuda a melhorar seu autoconhecimento e seus relacionamentos.

Bolsoni-Silva e Marturano (2004) com relação à comunicação concordam que manter a conversação é um mecanismo muito importante para desenvolver a habilidade inicial de interação, sendo considerado um repertório para o desenvolvimento de outras habilidades. Assim, o trabalho com as habilidades sociais educativas conduz o processo de ensino-aprendizagem; isto quer dizer que as HSE constituem uma classe de habilidades sociais utilizada na prática do professor e está relacionado à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, o que exigirá do professor a mediação das interações e atuação no processo do ensinar e do aprender (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 1999).

Considera-se que existe um benefício em promover as habilidades sociais na escola, já que o investimento da escola nesta promoção de habilidades sociais pode ser defendido com base em, pelo menos, três argumentos: 1- função social da escola; 2- evidências de relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico; 3- políticas de inclusão (DEL PRETTE, Z & DEL PRETTE, A., 2009). Para os autores esses três argumentos são pontuados da seguinte forma: A função social da escola que definem os planos e políticas educacionais para o ensino fundamental com termos de preparar futuros cidadãos, críticos e construtores, pautados em uma ética, normas e que desempenham habilidades interpessoais para relacionamentos satisfatórios em diferentes contextos. Para o segundo argumento, os autores afirmam que existe um delineamento correlacional entre habilidades sociais e desempenho acadêmico. Apesar de que a natureza dessa relação ainda não esteja bem fundamentada, mas afirmam que há uma multiplicidade de fatores que influem sobre o rendimento escolar. Salientam que: “essa posição é apoiada por

evidências de que as habilidades sociais das crianças em idade pré-escolar constituem importantes preditores de desempenho acadêmico” (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A. 2009, p. 237).

Com relação ao terceiro argumento para se promover as habilidades sociais na escola diz respeito às políticas de inclusão, que de um modo geral os comportamentos pró-sociais é componente indispensável para tal. Portanto, a inclusão apresenta como parte de seus objetivos, e entre outros, a melhoria da qualidade do relacionamento entre pessoas e a promoção de atitudes de compreensão e aceitação dos diferentes membros envolvidos no hemisfério escolar.

Pesquisas realizadas por Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2001) com uma amostra de professores de uma escola pública, sobre as percepções destes com relação à necessidade e à viabilidade de implantação de um currículo de habilidades sociais na escola. Os resultados demonstraram que mais da metade dos professores relatou acontecimentos de conflitos interpessoais semanais (ameaça, xingamentos, agressões físicas, gritos e discussões entre os alunos, e registro de ocorrências diárias, em média, de 5 a 6 alunos agressivos, e outros dependentes em cada sala), ainda, encontraram pouca efetividade no manejo dessas situações. Todas as habilidades foram avaliadas acima da média, especialmente as pró-sociais (boas maneiras, cooperar, compartilhar, desculpar-se, ouvir o outro, pedir favor ou ajuda, fazer perguntas e a elas responder), e as classificadas como as mais baixas foram atribuídas às habilidades de enfrentamento em situações de conflito potencial (expressar desagrado, discordância, corrigir informação, negociar, discordar). Os autores concluem, a partir dos resultados obtidos, que os professores tenham uma compreensão equivocada das habilidades sociais, restrita às habilidades de comunicação e de civilidade, em detrimento de habilidades de enfrentamento e de resolução de problemas. Então, eles sugerem para os professores um treinamento sobre manejo dos comportamentos de seus alunos e investimentos em habilidades sociais, além de habilidades de enfrentamento em situações conflituosas dentro do contexto escolar.

As habilidades sociais educativas do professor são mediadas pela cultura, pelo contexto, por sua singularidade, na história de vida e pela relação

estabelecida. Assim, a definição do que é ser socialmente habilidoso é funcional (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 2001).

Biasoli-Alves (1995) afirma que a escola é um ambiente de desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos, dentre outros modelos na rede de relações da criança.

Gomes (2003) propõe, com seu trabalho, analisar a relação entre atividade lúdica e desenvolvimento infantil; afirma que, para ocorrer a aprendizagem, as estratégias de resolução de problemas aprimoram-se. Dessa forma, recomendam que sejam ensinadas estratégias de resolução de problemas, usadas por especialistas com as crianças, e que a generalização seja o objetivo último desta empreita. Ressalta que os jogos propiciam aos alunos espaço lúdico e significativo. Criam condições para que eles obtenham reflexão acerca das próprias jogadas e estratégias quanto aos objetivos do jogo, podendo avaliar o êxito ou o fracasso e seus determinantes e, especialmente, generalizar sua aprendizagem para a vida familiar, escolar e social (desenvolvendo, por exemplo, disciplina, concentração, perseverança, flexibilidade, organização, cooperação, observação e participação), ou seja, o lúdico é um recurso favorável à aquisição de habilidades infantis adequadas.

Gomes (2003) destaca, também, que o educador tem importância indiscutível no planejamento das aulas, adaptação dos jogos às necessidades, interesses e habilidades dos sujeitos, incentivo ao conhecimento das regras, na análise das jogadas para elaboração de estratégias, proposição de situações-problema, formas de registro e anotação, avaliação dos meios e procedimentos utilizados, oferta de *feedback* e correção. Procedendo assim, o educador usa estratégias de ensino que pretende ensinar os alunos a desenvolverem.

Para se promover essas habilidades nesses contextos, é fundamental a integração de esforços entre todos os profissionais que lidam com as crianças, inclusive a participação da família e de seus cuidadores. A infância parece ser um período crucial para desenvolver habilidades sociais, e o professor é parte desse desenvolvimento que pode incentivá-las ou enfraquecê-las (CASTRO; BOLSONI-SILVA, 2008).

Na literatura internacional, a temática tem sido focada com ações em sala de aula para promover as habilidades sociais. Nas pesquisas de Fantuzzo et al (1998) foi utilizado um sistema de avaliação, com o objetivo de investigar a

confiabilidade e a validade da versão publicada para professor, do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais pré-escolar (SSRS), a fim de analisar a competência social de pré-escolares. Os resultados denotaram fatores de carga positiva e negativa na avaliação das crianças.

Outro estudo de Fantuzzo et al (2000), da Universidade da Pensilvânia, analisou as interações de pré-escolares entre seus pares e a disposição para o aprender, ou seja, competências das crianças nas interações em jogar entre pares. O estudo utilizou técnicas de análise multivariadas para examinar se as crianças de baixa renda denotam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, e se existe diferença conforme idade e gênero. Os resultados demonstraram que as meninas apresentam maior nível de interação em jogos de pares do que os meninos, e as mais velhas exibiam os mais altos níveis.

Comportamento interativo e jogo positivo foram associados com o envolvimento ativo na aprendizagem em sala de aula, ao passo que a desconexão em jogos – abrangendo desatenção, passividade e falta de motivação – ficou caracterizada mais em crianças que evidenciaram problemas de conduta e hiperatividade.

Bomtempo (1999) salienta diferentes formas de brincar durante o desenvolvimento humano: variam as formas de repetição para o faz-de-conta e o jogo, que propiciam à criança conhecer melhor o mundo do adulto, experimentar e refletir sobre si mesma. Essas interações favorecem a competência social e o desenvolvimento das habilidades sociais.

Uysal et al (2010), a fim de sugerir habilidades sociais/*social skills* (SS) em ambientes naturais e ensiná-las aos indivíduos que apresentam deficiências sociais, propuseram um estudo, feito com professores, para determinar suas práticas de ensino sobre habilidades sociais em Educação Especial.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados utilizando-se procedimentos de análise indutiva. Os resultados demonstraram que os professores estavam tendo sérios problemas e inadequações em relação à instrução sobre essas habilidades (SS).

Continuam os autores, afirmando que há necessidade de serviços de apoio para o planejamento sistemático da instrução em habilidades para a pré-serviço e em serviço dos professores. Indivíduos com deficiências de

desenvolvimento precisam de experiências, com ensino sistemático sobre como aprender, assim como as outras habilidades necessárias em sua vida cotidiana.

A apropriação da habilidade social está relacionada com a adequação de suas competências cognitivas e habilidades de comunicação. Especialmente para crianças entre 0 e 3 anos, as práticas devem focar as habilidades que são importantes em sua vida. Os autores concluíram que o repertório sobre comportamento social aumentou após o ensino para os professores, pois é mediante a aprendizagem que se pode instalar repertórios de habilidades sociais.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento das habilidades sociais e da assertividade é primordial para as interações sociais. Para serem bem sucedidas, as crianças precisam ter comportamento assertivo, pois este contribui para melhorar a comunicação interpessoal, expressar sentimentos e necessidades (BANDEIRA; QUAGLIA, 2006).

Para tanto, ao analisar esse contexto das habilidades sociais e o universo dos problemas do comportamento se faz a luz da análise do comportamento.

#### **1.4 Análise aplicada do comportamento**

O surgimento do Behaviorismo se deu em 1913, a partir de Watson, com o propósito de substituir o estudo das consciências pelo estudo do comportamento, tendo este como foco e objeto de estudo. Sua pretensão fundamental era limitar a pesquisa psicológica às reações objetivamente observáveis. Abbagnano (2007) informa que o Behaviorismo, nas suas primeiras manifestações, estava ligado à corrente mecanicista, para qual o estímulo externo é a causa do comportamento.

No decorrer dos tempos, foram surgindo interferências na sua constituição, pois, alguns estudiosos apontaram que Watson teria sido um behaviorista ortodoxo por não considerar determinados conteúdos internos à natureza humana. Assim, recebendo algumas influências positivistas, o behaviorismo sinalizou um sentido de ciência objetiva e unificada, mas esta nova fase não teve êxito por ter sido considerada fase metodológica (CARRARA, 2004).

A tese de Skinner, em 1930, trazia uma teoria da revisão da história do reflexo, apontando para os estudos filosóficos de Descartes, Marshall Hall e

Wallace, no qual esses estabeleciam relação entre mente e corpo. A partir da fundamentação de Descartes sobre o ato do pensamento, que segue a ordem da razão, foi possível prosseguir pelo exame da representação, ou seja, o exame de representação envolve explicação da distinção entre conteúdo determinado de representação (sua realidade objetiva) e o ato de representar (sua realidade formal).

Descartes busca analisar a representação em sua realidade, na medida em que é esta que distingue uma representação da outra, já que toda representação tem a mesma realidade formal que consiste em ser certo tipo de ato do pensamento (ROCHA, 2008, p. 221). Dessa forma, Descartes fez separar “mente de matéria”, pois a qualidade da “mente” destaca os seres humanos dos demais animais, colocando uma linha divisória entre espécie humana e animais.

Knapp, Vargas e Vargas (2007) afirmam que Skinner desconsiderava qualquer noção de uma mente como norteadora do comportamento do organismo devido a averiguações experimentais. Para Skinner, a teoria é tão importante quanto o trabalho em laboratório, pois afirmava que qualquer representação dos fenômenos comportamentais deve ser compreendida dentro do sistema de seleção de contingências, desde eventos neurofisiológicos até a linguagem cultural. Esse aspecto constitui o cerne da ciência do Behaviorismo, mas Skinner manteve a continuidade de características entre espécie humana e outras espécies.

Com indicadores e pressupostos filosóficos, a proposta de Skinner abre-se para a análise experimental dos conteúdos como importantes e pertencentes à natureza humana, recebendo a denominação de Behaviorismo Radical. Como afirma Carrara (2004, p. 110):

A expressão Radical, ao invés de sinonimizar qualquer edifício teórico impenetrável, reducionista ou intransigente, representa abertamente a ideia de que o comportamento “*behavior*” constitui, por excelência, a raiz epistemológica por via da qual se pode melhor compreender, com transparência de dados e procedimentos replicáveis, alguns dos mais fundos enigmas humanos

Esta expressão “Radical”, nas palavras de J. Robinson, (citado por CARRARA, 2004, p. 130), de um modo explicativo, denota uma filosofia humanista:

O Behaviorismo radical é uma filosofia humanista, não considerando os seres humanos como máquinas que respondem a estímulos, senão como pessoas que interagem com seu meio afetando-se e sendo afetadas por ele.

Abib (1993) afirma que a dimensão ética de Skinner teve influências na Filosofia do Pragmatismo, como também teve influências na ação e resposta de Darwin. Abbagnano (2007) destaca que o Pragmatismo se refere a uma doutrina exposta por Peirce, num ensaio em 1878, e que, enquanto doutrina, é justamente uma proposta experimentalista. O autor define ainda que o Pragmatismo, da qual Skinner teve influências, “não pretende definir a verdade ou a realidade, mas apenas um procedimento para determinar o significado dos termos, ou melhor, das proporções” (ABBAGNANO, 2007, p. 920).

O princípio dessa regra metodológica é que “a função do pensamento é produzir hábitos de ação, portanto, sugerida por Pierce para achar um procedimento experimental ou científico para fixar as crenças” (ABBAGNANO, 2007, p. 920).

O estabelecimento de uma definição para o Behaviorismo Radical deve abranger seus compromissos filosóficos, especificamente, para o comportamento, considerando a pluralidade de interpretações dessa filosofia da ciência do comportamento. Desse modo, Abib (2004) indica que Skinner prioriza uma teoria do comportamento que seja interacionista e consequencialista.

Os estudos de Lopes (2008) apontam para um caminho percorrido de definições de comportamento, dentro da proposta behaviorista radical. Em termos mais técnicos, na construção de uma hermenêutica filosófica sobre o comportamento, Lopes (2008) coloca algumas notas para a interpretação do comportamento e os efeitos produzidos por ele, e os compromissos do behaviorismo radical para a visão-de-mundo relacional, defendendo que não é possível falar de estímulo *fora* de uma relação comportamental. Assim, a primeira investida em direção a uma definição de comportamento aponta para a relação organismo-ambiente. “É preciso, portanto, investigar o *funcionamento* dessa relação, ou seja, como se dá a dinâmica da relação organismo-ambiente” (LOPES, 2008, p. 4).

Knapp, Vargas e Vargas (2007, p. 178) referem-se ao organismo e ambiente: “A ligação entre dois eventos caracteriza e determina a sua relação e a relação pode ser classificada de acordo com suas propriedades.”

A segunda investida em direção a uma definição de comportamento ocorre pela importância da coordenação sensório-motora, pois, o que há de mais elementar em um comportamento é a coordenação sensório-motora, referindo-se ao complexo comportamental do ser humano, responsável pela integração dos sistemas motor e sensorial. Contudo, a natureza sensório-motora da relação organismo-ambiente faz concluir que o comportamento é dinâmico.

Outra característica é o fluxo comportamental que, para Lopes (2008, p. 5): “o comportamento não se trata de uma relação estática, mas de uma relação mutável.” Ainda, outra definição de comportamento, apontada pelo autor, refere-se à relação entre eventos, estados e processos. Lopes (2008, p. 8), citando Skinner (1969) afirma que:

A formulação adequada da relação organismo-ambiente é especificada pela contingência, que dita a organização da relação entre eventos ambientais e eventos comportamentais. Isso quer dizer que a contingência é uma “ferramenta” que possibilita a compreensão e a modificação do comportamento. Portanto, quando o analista do comportamento olha para o fluxo comportamental, ele vê uma relação entre estímulos antecedentes, respostas e consequências.”

A análise aplicada do comportamento, com pressupostos filosóficos, proporciona centrar a atenção nas interações entre organismos e ambiente de forma ativa, agindo e intervindo nessa relação. Nessa perspectiva, Mattos (1999) informa que o comportamento é a própria relação entre organismo e ambiente. Sturney (1996) indica a utilização de alguns termos como: análise funcional, avaliação funcional, formulação de caso e análise funcional descritiva. Andery e Micheletto e Sérgio (2001) destacam a expressão *análise de contingências*. O termo contingências aparece após a tese de Skinner, quando afirmou a relação da correlação entre dois eventos, sendo que esta relação determina o valor de um evento pela forma de sua conexão com o outro evento.

Assim, a análise aplicada do comportamento caracteriza-se pela intervenção nas contingências do ambiente natural onde o problema ocorre. Não faz sentido falar de comportamento sem mencionar as circunstâncias em que ele ocorre, como não tem sentido falar em circunstâncias sem a especificação do

comportamento que circunstanciam. A partir dessa compreensão, a análise do comportamento utiliza a noção de contingência e a de relação funcional para descrever as leis que regem as interações organismo-ambiente (GOSCH; VANDENBERGHE, 2004).

No Behaviorismo Radical, o comportamento é a relação entre organismo e ambiente, apresentando *simultaneidade*, que Lopes (2008, p. 11) esclarece:

Comportamento é, portanto, a relação organismo-ambiente, que pode ser entendida do ponto de vista de sua dinâmica como uma coordenação sensório-motora e, do ponto de vista da Análise do Comportamento, como uma relação de interdependência entre eventos ambientais, eventos comportamentais, estados comportamentais e processos comportamentais.”

A análise de relações funcionais representa um modelo de interpretação e investigação dos fenômenos naturais que estará presente no projeto skinneriano de constituição da Psicologia, como ciência do comportamento, originalmente, o conceito empregado por Skinner. Nas palavras de Neno (2003, p. 151):

“Na ciência skinneriana, a busca de relações funcionais estará sempre associada ao reconhecimento da multideterminação do fenômeno comportamental e à seleção de um recorte específico como domínio da análise do comportamento e das relações do organismo como um todo com eventos do ambiente à sua volta.

Sidman (1986) aponta para uma tríplice relação das contingências: o comportamento ocorre *diante de* e é *alterado por* condições ambientais e também *altera* o ambiente.

A análise funcional passa a ser, então, aquela que identifica relações de tríplice contingência responsáveis pela aquisição e manutenção de repertórios comportamentais (NENO, 2003). Melhor dizendo, a relação funcional é a relação entre resposta e sua consequência, indicada pela condição antecedente; juntas (condições antecedentes e consequentes) constituem a variável independente e, a resposta em questão, a variável dependente (NENO, 2003).

Nos últimos vinte anos, ao se debruçar sobre as relações funcionais da natureza humana e seu estudo, a análise do comportamento investigou-se as condições que favorecem a aprendizagem e o ensino de repertórios e como se dá esse processo. Nas palavras de Skinner (2000, p. 23-24):

Estamos interessados então, nas causas do comportamento humano. Queremos saber por que os homens se comportam da maneira como fazem. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrimos e analisando estas causas poderemos prever o comportamento na medida que possamos manipular. Mesmo presumindo que o comportamento seja ordenado que os métodos das ciências irão revelar as leis que o governam, podemos ser incapazes de fazer qualquer uso tecnológico dessas regras, a menos que se possa trazer sob controle certas condições.

O analista do comportamento, como comenta Carrara (2004), ao dirigir seu olhar para as relações funcionais, não adota um enfoque tradicional como aquele que Skinner inicialmente tomou como base, fundamentando-se em Mach, em 1915 (modelo machiano), cuja explicação “descrever é explicar”, mas sim passa a observar, registrar e sistematizar todos os eventos concomitantemente ao contexto e suas classes de respostas.

Em 1957, Skinner publicou o trabalho sobre contingências das ações da linguagem e do comportamento verbal, cujo foco era a análise do comportamento linguístico. O comportamento verbal leva em consideração que os conteúdos das falas têm múltiplas determinações, e presta atenção a sutilezas de autoclíticos. Meyer et al (2008, p. 106) definem autoclíticos como: “um comportamento verbal que depende de e modifica os efeitos de outro comportamento verbal, ou seja, ele pode alterar a resposta do ouvinte aos operantes verbais que ele acompanha de diversas formas”.

Para esses autores, a função dos autoclíticos é indicar ao ouvinte as condições sob as quais o comportamento está sendo emitido na identificação de variáveis controladoras que o comportamento verbal reforça composições complexas, ou é indicador de força e circunstâncias que controlam a produção desse comportamento verbal. A possibilidade de obter reforçamento positivo, até uma das razões para a rejeição de uma resposta pelo falante, é o fato de ela ter sido antes punida, pois afirmam que a punição não enfraquece a resposta, mas sim ela pode fortalecer formas incompatíveis de resposta.

O emprego de autoclíticos pode servir não só para a pessoa analisar seu próprio comportamento, como também apresenta outra função que são os efeitos no relacionamento interpessoal. Nessa dinâmica, a tarefa do analista do comportamento tem a função de identificar respostas ou classes de respostas que produzem efeitos importantes e que controlam a resposta selecionada,

partindo assim para uma intervenção que possa produzir mudança. Meyer et al (2008, p. 12) ensinam que: “os instrumentos básicos do analista do comportamento são a observação direta do comportamento e seus controles, e a manipulação dessas variáveis de controle”.

Dentro dessa perspectiva, existe a preocupação dos analistas do comportamento com os fenômenos sociais, porém, não basta tê-los como objeto de estudo apenas, mas sim deve abarcá-los diante de uma série de problemas em seu conjunto para que de fato possa fazer a análise do comportamento. Andery, Micheletto e Sérgio (2005, p. 150) reforçam:

O problema da unidade de análise se coloca aqui porque a expressão “fenômeno social” é um rótulo aplicado a um enorme número de fenômenos que abarcam, desde aquilo que tem sido chamado de comportamento social, até aquilo que tem sido chamado de prática cultural.

Apontar ou reconhecer as peculiaridades do ambiente social, faz com que se identifiquem os elementos do fenômeno social e também os elementos das contingências desse fenômeno que se apresentam no comportamento social. Para Skinner (1953, p. 297): “o comportamento social é o comportamento de duas ou mais pessoas, uma em relação à outra e, em conjunto, em relação a um ambiente comum.”

Dessa forma, quando se analisa o comportamento social, verifica-se também a interação entre duas ou mais contingências, ou seja, esse comportamento social envolve contingências entrelaçadas. Essas contingências entrelaçadas são mantidas porque outras contingências fornecem suporte para o entrelaçamento por meio da manutenção do comportamento social dos participantes. Andery, Micheletto e Sérgio (2005, p. 150), citando Guerin (1994) destacam que:

O comportamento social é quando uma pessoa estiver envolvida em qualquer dos três elementos (estímulos antecedentes, respostas, ou estímulos subsequentes) ou quando estiverem diante de contingências com propriedades sociais, ou seja, diante de quaisquer contingências como estímulo contextual, como determinante, ou parte do próprio comportamento do grupo.

Na interação entre pessoas, os estímulos antecedentes operam com efeitos significativos sobre as respostas de outros, produzindo outras emissões nessa interação. O entrelaçamento de contingências para Skinner apresenta

quatro possibilidades: 1- comportamento social (o indivíduo se comporta sob controle do comportamento de outro); 2- as respostas de cada um dos participantes estarão sob controle das respostas dos outros; 3- possibilidade de contingência entrelaçada: as consequências que selecionam o comportamento de cada um dependem do comportamento conjunto dos indivíduos; 4- envolve dois ou mais indivíduos que se comportam sob controle de responder uns dos outros, mas as contingências de cada um deles são diferentes, ou seja, a contingência que descreve o comportamento do líder é diferente da do seguidor.

Para Andery, Micheletto e Sérgio (2005), as consequências de uma resposta agem sobre o grupo, como no caso de seleção de comportamentos operantes, ou seja, com o efeito dessas respostas sobre o grupo, efeitos esses produzidos pelo conjunto de comportamentos dos membros do grupo, está-se falando em práticas sociais que resultam do comportamento agregado nas contingências comportamentais entrelaçadas. Nesta prática social, destaca-se a lógica do sistema ético skinneriano ligado a um modelo de seleção de comportamentos por consequências.

Essa análise comportamental também descreve um sistema ético apontado por Dittrich e Abib (2004) que destaca os bens éticos de Skinner, em que o comportamento humano só pode ser compreendido a partir da conjugação de variáveis atuantes em três diferentes níveis seletivos, como: filogenético, ontogenético e cultural, como a influência dos bens pessoais, bens dos outros e bens culturais. Ainda, o comportamento ético de qualquer ser humano define-se por sua relação com a produção desses três tipos de bens.

Em suma, do ponto de vista behaviorista, a análise do comportamento pode trazer contribuições ao cenário educacional, levando em consideração a prática social e o sistema ético proposto por Skinner no apoio a iniciativas múltiplas na área do ensino e da aprendizagem. Muitos problemas educativos que existem hoje derivam de concepções mentalistas sobre o comportamento humano, principalmente, no que concerne a práticas educativas de professores, apoiando-se em filosofia mentalista que explica o comportamento a partir de uma mente “boa ou ruim”.

Carrara (2004) cita alguns princípios destacados pela comunidade “Los Horcones” na abordagem comportamental, envolvendo o professor e o aluno que, resumidamente, são: o comportamento do professor e do aluno são

eventos naturais: trata-se de fenômenos observáveis e mensuráveis; o comportamento do professor e do aluno tem causas; seu comportamento é resultado de interação com o meio educativo; os comportamentos do professor e do aluno estão sujeitos a explicações com bases científicas como objeto de estudo do behaviorismo; o professor aprende a ensinar efetivamente pelas consequências que recebe ao ensinar; a relação entre professor e aluno é bidirecional, afetando-se reciprocamente, daí a importância de manejo do meio que afeta seus comportamentos; os professores também ensinam certos eventos como reforçadores, neutros ou aversivos.

Todos os professores e alunos são dignos e tidos como únicos para a ciência behaviorista, com utilização de métodos de ensino e sistemas de avaliação não comparativos.

Desse modo, o cenário educacional tem sido investigado por meio de pesquisas qualitativas, com base na abordagem comportamental, apontando para avaliações e análises de comportamento entre professor e aluno, como recurso metodológico de interpretação das contingências.

Algumas pesquisas, como a de Myers e Holland (2000), buscaram medir diferenças significativas entre professores da Educação Básica e de Educação Especial sobre o manejo adequado em sala de aula na sua prática educativa com problemas de comportamento. Outra pesquisa foi de Iwata et al (2000) que verificaram se era possível ensinar habilidades a partir de um treino com poucas instruções e em curto espaço de tempo. Foi feita avaliação funcional sobre se eram capazes de indicar contingências de reforçamento positivo e negativo que ocorrem na sala de aula.

Já as pesquisas de Cerqueira (2009) e de Tavares (2009) visaram ensinar os professores das séries iniciais a identificar comportamentos inadequados dos alunos em relação a contingências definidas como “atenção dos professores e esquiva de tarefas escolares”. Eles trabalharam com as professoras por meio de treino oral, acompanhado de um conjunto de ações para identificar a função do comportamento entre antecedentes, respostas e consequentes.

Em suma, a pesquisa, na abordagem comportamental, tem trazido forte contribuição, visando detectar as características metodológicas quanto às tentativas de intervenção junto às escolas. Nesse sentido, a avaliação funcional

seria uma alternativa para se analisar as relações interpessoais nesses contextos.

### **1.5 Relações interpessoais no contexto escolar**

As relações entre professores e estudantes podem contribuir para a melhoria de atitudes positivas em relação ao conteúdo das disciplinas escolares e aos professores que as ministram (ESPINOSA, 2002; DIAS, 2003, citados por RIBEIRO, 2010). Os estudos constataram que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas cujos professores mantêm relação satisfatória, ou seja, fazem elogios, incentivando, conversando, trocando ideias sobre seus deveres e questionam sobre suas vidas, demonstrando afeição ou, ao menos, não são agressivos.

O desenvolvimento profissional contínuo dos futuros professores e a apropriação de competências como “analisar situações e relações interpessoais [...] identificando características cognitivas, afetivas e físicas” são características apontadas nos documentos curriculares do MEC para as competências do professor (BRASIL, 1999, p. 83) e apontadas nas versões atuais.

Meira (1998) afirma que, entre professor-aluno em um processo pedagógico, o papel das relações sociais está presente não só nas construções do conhecimento, mas ainda é capaz de produzir desenvolvimento e ampliar as potencialidades humanas de professores e alunos, e isto só é possível a partir das relações que se estabelecem em sala de aula. Muitas vezes, essas relações só vêm contribuir para aumentar a qualidade das práticas educativas de professores. Essa autora acrescenta que o professor não está apenas transmitindo conteúdos e conhecimento, mas sim está formando indivíduos. Dessa forma, é mais que um processo intersubjetivo, ou seja, as relações interpessoais têm forte peso nas relações entre professor e aluno.

Dias e Vasconcellos (1999) apontam para algumas dificuldades comuns ao contexto escolar, entre elas, o fato de que muitos professores, às vezes, não consideram o aprendizado do aluno como consequência da relação entre eles; assim, o aluno é o responsável pelo seu próprio desempenho.

Segundo Coll e Solé (2004), o professor é o elemento-chave da aprendizagem dos alunos, assim o rendimento dos alunos está diretamente

ligado às características do professor, aos seus comportamentos e às metodologias ou estilos de ensino utilizados por ele. Essa relação entre professor e aluno tem sido objeto de pesquisas de questões teóricas, metodológicas e aplicadas no que se refere ao ensinar e aprender.

Ainda, de acordo com esses autores, o conceito de interação se caracteriza por situações em que os interlocutores atuam no contexto, procurando atingir objetivos em que uma ação realizada por um sujeito pode ser percebida por outro na situação e, assim, emitir uma reação imediatamente.

Meira e Zonta (2007) afirmam que, na escola, as experiências sociais que determinam a afetividade na relação do aluno com o conhecimento, como também experiências vividas em sala de aula, podem determinar a natureza afetiva da relação do aluno com a aprendizagem, que pode ser positiva ou negativa. As experiências aversivas no relacionamento com professores e colegas acarretam impactos sobre a aprendizagem dos alunos.

A condição descrita acima justifica investimento em pesquisas acerca dessa relação, bem como elaborar procedimentos e instrumentos de avaliação das variáveis e fazer análise funcional, segundo Del Prette, Z. e Del Prette, A., (2001). Esses autores classificam e definem interações sociais a partir de respostas habilidosas. Bolsoni-Silva e Marturano (2006) identificaram habilidades de interações positivas em seus estudos com pais, e as denominaram como Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P).

Para Del Prette, Z. e Del Prette, A., (2001), a interação interpessoal entre professores e alunos estabelecida no contexto escolar pode contribuir para a aprendizagem por meio de trocas sociais.

A interação professor-aluno consiste em relacionamentos fundamentais para se promover o desenvolvimento da criança de forma integrativa, pois o professor, enquanto mediador das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula pode, de alguma forma, estabelecer a manutenção ou o fortalecimento de comportamentos socialmente habilidosos entre aluno-aluno e professor-aluno. Del Prette, Z. e Del Prette, A., (2009) concluem que algumas habilidades sociais do professor podem favorecer o aumento de oportunidades de interação dos alunos. Possibilitar o aumento de interações seria uma maneira de incentivar os relacionamentos horizontais e auxiliar o aluno a desenvolver novas habilidades por intermédio de seus pares.

A interação tanto entre alunos como entre professor e aluno é considerada aspecto fundamental para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem: a natureza e a qualidade dessa relação influem decisivamente sobre as características do processo da escola (DEL PRETTE, PAIVA; DEL PRETTE, A., 2005).

Para esses autores, existem dois tipos diferentes de interação no âmbito escolar: a complementaridade disfuncional e a luta simétrica, sendo que a primeira interação consiste em situações em que a criança se torna passiva; quanto mais o professor a ajuda, mais ela precisa dessa ajuda, e a luta simétrica surge quando nas relações ocorrem tensões. No primeiro caso, o problema é que a prática se torna repetitiva, e o aluno cada vez mais passivo, então, aqui o professor deve constatar que essa prática não está sendo eficiente e averiguar qual o procedimento mais eficaz para o caso, realizando pequenas ajudas até um nível de exigência mais efetiva.

O âmbito escolar é um espaço de socialização e existem vários tipos de situações que podem até ser considerado de risco, então, o papel da escola pode ser o de atuar também na prevenção de problemas de comportamento e de outros transtornos, devido à complexidade da vida moderna e à extensa jornada de trabalho dos pais; essas condições são indicativas de riscos iniciais e que se articulam com outros fatores do ambiente da criança (GOMIDE, 2003).

Para Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2006), apesar das condições favoráveis que a escola tem na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno, este não está totalmente isento de receber um conjunto de influências de fatores de risco, relacionadas ao fracasso escolar, como também a outros problemas sócio-emocionais.

Ainda os autores afirmam que os professores convivem com inúmeros problemas relacionados à sua prática e que enfrentam outros como a resolução de problemas interpessoais, idade, tempo de serviço, sobrecarga de trabalho com jornadas duplas, rotatividade, modelagem de comportamentos de esquiva, indisciplina e alta manifestação de comportamentos desafiantes entre outros; contudo, a função com a qual mais devem preocupar-se é a de alfabetizar e ensinar.

Também é interessante registrar que o aluno deixa várias atividades mais interessantes, como: brincar no quintal, na rua, a televisão e o computador para

ficar confinado diariamente, por horas, sentado em uma sala de aula, sendo obrigado a permanecer com a atenção controlada em atividades, muitas vezes, desprazerosas. Os problemas de comportamento e de dificuldades de aprendizagem na escola, segundo Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2006), acarretam prejuízos pessoais em termos de desenvolvimento sócio-emocional.

Nas pesquisas de Marturano e Loureiro (2003), há indicação de que as escolas mantêm ou acentuam os comportamentos indesejáveis e *déficits* em habilidades sociais. Dentro desse contexto, os autores Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2006) afirmam que, na base dessas organizações, se houver uma subcultura de recompensas e punições, e estas não forem adequadas ao serem utilizadas, podem constituir fatores de problemas de comportamento.

Fatores como comportamentos internalizantes (passividade) e externalizantes (agressividade) favorecem a agressividade para alguns alunos e, para outros, a passividade, timidez. Nesse sentido, observa-se a dificuldade dos professores em lidar com essas situações, principalmente com as crianças que apresentam alta frequência de comportamentos opostos e, decorrentes disso, possuem *déficits* de habilidades sociais. Isto reforça modelos inadequados ou a ausência de modelos para comportamentos mais adaptativos (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 2006).

Castro e Bolsoni-Silva (2008) afirmam que o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula pode manter fortalecer ou até tornar extintos os comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais. Castro e Bolsoni-Silva (2008), citando Melchiori e Biasoli-Silva (2001), afirmam que a forma como os professores concebe seu papel pode influenciar sua interação com os alunos, e que há algumas incoerências entre o que relatam e o que fazem nas interações com os alunos.

Castro e Bolsoni-Silva (2008) em suas pesquisas com professoras e crianças, afirmam que as práticas e os relatos das educadoras apontam *déficits* de habilidades bem desenvolvidas com relação ao desenvolvimento interpessoal. Estes resultados – apesar de as professoras dizerem algo em parte diferente do que faziam em sala de aula, no que se refere às estratégias coercitivas – apresentam reservas comportamentais à medida que emitem diversas habilidades sociais educativas que são conseqüenciadas positivamente

pelos alunos. Bolsoni-Silva (2003) esclarece que a inconsistência na prática educativa pode gerar padrões de birra e de desobediência.

Sidman (1986) ensina que a coerção é um comportamento aprendido e uma prática comum, passada de geração a geração, que se encontra presente em todas as relações: família, escola, pequenos ou grandes grupos; sua desvinculação é extremamente difícil, mesmo que as consequências de sua aplicação sejam desastrosas, pois está profundamente inserida na sociedade. Então, fica evidente que o efeito dessa contingência depende muito das relações interpessoais e da importância que o professor possui nessa relação.

Uma alternativa é o trabalho em grupo que pode favorecer o aumento da competência social, em que as crianças aprendem a compartilhar, expressar sentimentos, como também melhoram suas habilidades de observação de sentimentos de si mesmas e dos comportamentos dos outros, ajudando no autoconhecimento e em seus relacionamentos (FREITAS & ROCHA, 2003).

Na pesquisa realizada por Freitas e Rocha (2003) por meio de entrevistas com os pais das crianças, com o objetivo de obter informações sobre o ambiente familiar e de suas práticas educativas, constataram que, nas interações entre a criança e os familiares, existia uma prática inconsistente: severa, negligente e/ou autoritária. Descreveram várias contingências dos participantes, como: o envolvimento afetivo entre pais e filhos era pobre, abandono de um dos genitores, alcoolismo e excessiva pobreza entre outras. A partir desses dados, foi possível compreender as consequências dessas práticas parentais para o aprendizado de comportamentos incompatíveis com um bom desempenho escolar.

Sisto e Martinelli (2006) afirmam que o aluno que apresenta prejuízos em desempenhar suas funções sociais e está propenso a obter resultados emocionais negativos, ou seja, baixa autoestima ou percepção negativa de si próprio. O aluno que se percebe como não querido pode alterar seu padrão de comportamento e afetar suas relações interpessoais.

Martinelli e Schiavoni (2009) realizaram uma pesquisa com alunos do Ensino Fundamental, entre 9 e 10 anos de idade, com o objetivo de verificar a percepção deles sobre as expectativas de seus professores. Os resultados indicaram que os alunos que acreditam que seu professor tem uma percepção

positiva sobre eles, também obtiveram médias maiores de aceitação por seu grupo de amigos.

Os participantes que demonstraram percepção de expectativas negativa também foram mais rejeitados por seus pares. Então, o estudo aponta para a necessidade de se considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promove reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Já, nos estudos de Castrell e Prinz (1985), com aplicação de teste sociométrico sobre a percepção de interações, verificaram que a popularidade do aluno estaria combinada a problemas de comportamento, ou seja, sujeitos rejeitados nas interações sociais apresentavam maiores índices de problemas de comportamento.

Ribeiro (2010), com foco na afetividade na relação educativa, considera a importante para a aprendizagem escolar. A autora constata que a afetividade é negligenciada não só por professores do Ensino Fundamental, como também nos currículos de formação no Ensino Superior, além da falta de interrelação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

Também verificou insuficiência de obras a esse respeito, e alertou para que os formadores discutam possibilidades de buscar caminhos de equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva na prática educativa para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

## 1.6 Problema de pesquisa e objetivos

Como descrito na revisão da literatura, os estudos indicam necessidade de averiguações no contexto escolar, devido à alta frequência de problemas de comportamentos, o que pode interferir no desempenho acadêmico. Nesse contexto, investigar que tipos de comportamentos os alunos emitem diante da prática educativa das professoras e quais práticas são mais eficazes nessa relação e as torna relevantes.

**Objetivo Geral** - Analisar a prática educativa do professor e comportamentos de alunos com (Grupo clínico) e sem problemas de comportamento (Grupo não clínico), em alunos ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos.

### Objetivos Específicos

- a) descrever práticas positivas do professor na relação estabelecida com crianças com e sem problemas de comportamento;
- b) descrever práticas negativas do professor na relação estabelecida com crianças com e sem problemas de comportamento;
- c) descrever repertório comportamental (habilidades sociais e problemas de comportamento) de crianças com e sem classificação clínica para problemas de comportamento conforme TRF;
- d) descrever o relato dirigido e o não dirigido.

Uma vez delineada a fundamentação teórica que dá sustentação aos argumentos e, apresentados o problema de pesquisa e os objetivos estabelecidos para dar tratamento aos dados, em busca da solução para esse problema, na próxima seção, é colocado o percurso realizado durante a pesquisa.

## 2 MÉTODO

Para que os objetivos fossem alcançados, realizou-se pesquisa de campo. A pesquisa de campo, segundo Lakatos e Marconi (2008, p.186), “é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Quanto ao fato de ser *descritiva*, esta autora salienta que ela abarca dados coletados por meio de instrumentos (questionários, entrevistas, formulários de observação), sem interferência do pesquisador e consiste em levantamentos ou observações sobre fatos, fenômenos ou problemas que devem ser registrados, analisados, classificados e interpretados.

Nessa perspectiva, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados está intimamente ligada com o problema a ser investigado, a natureza do fenômeno, os objetivos definidos, assim como com o tipo de informantes com que se entrou em contato. Destaca-se que o rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa torna-se fator fundamental para se evitar erros, tanto do pesquisador quanto dos informantes, caso ocorram informações tendenciosas. Conforme reforça Almeida, (2001, p. 3.),

É importante que o pesquisador respeite e compreenda os significados que o informante (professor) dá aos eventos, pois são estes que propiciam o desvelamento dos complexos problemas que estão presentes na sala de aula.

Dessa forma, neste estudo, optou-se por usar entrevista por abarcar um número maior de informações, propiciando visão panorâmica do problema. Destaca-se que o Roteiro de Entrevistas é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, a que os informantes devem responder na presença do pesquisador.

Escolheu-se trabalhar com esse instrumento por apresentar algumas vantagens que, de acordo com Lakatos e Marconi (2008, p. 202-203), são:

[...] economia de tempo; maior número de informantes; abrangência de uma área geográfica mais ampla; respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade nas respostas em razão do anonimato; mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; há mais tempo para responder e em hora mais favorável; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento e obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Para Laville e Dione (1999, p. 186), além das vantagens enumeradas por Lakatos e Marconi (2008), num questionário com questões abertas, o interrogado tem seu espaço para emitir opiniões.

Tem, assim, a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzindo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso, quando o leque das respostas possíveis é amplo ou, então, imprevisível, mal conhecido. Permite, ao mesmo tempo, ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas.

Juntamente com os questionários, foram também realizadas entrevistas com as professoras, objetivando-se captar não só a percepção delas sobre o trabalho que realizam em sua prática pedagógica, como também seus sentimentos com relação aos alunos com problemas de comportamento.

No que se refere ao uso da entrevista com roteiro semiestruturado de perguntas, baseou-se nos ensinamentos de Laville e Dione (1999, p. 187-188)

Esta [a entrevista] não estando irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. [...] Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas.

Para sua elaboração, foram tomados certos cuidados, dentre eles: o tipo de perguntas que não induzissem as respostas; o tipo de mensuração a se efetuar na análise dos dados; uma única pergunta para cada característica a ser observada e perguntas suficientemente claras. Foi efetuado o pré-teste, objetivando-se evitar possíveis falhas existentes e reformular-se-ão as questões caso apresentem jargões técnicos, pois poderão dificultar o entendimento das perguntas.

Na redação das perguntas, alicerçada nas vantagens acima enunciadas, foram seguidas as orientações de Manzini (2003, p.13), quando ensina que, ao se elaborar um roteiro, deve-se "garantir, por meio das perguntas a se fazer, a abrangência total dos conceitos a se estudar". E, ainda: "os conceitos poderão ser investigados por uma questão única ou por um conjunto de questões que se relacionam".

## **2.1 Participantes e cuidados éticos**

A pesquisa foi realizada de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, com os cuidados éticos nas pesquisas envolvendo seres humanos, submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, aprovado sob o nº 2567/46/01/09 (ANEXO D).

Participaram deste estudo 16 professoras que indicaram 32 alunos, sendo 16 com problemas de comportamento e 16 sem esses problemas, matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em dez escolas municipais, provenientes de Ensino Fundamental (EMEFs), distribuídos geograficamente em lugares centrais e periféricos de uma cidade em torno de 360 mil habitantes, localizada no centroeste do Estado de São Paulo. Dessas dez escolas, duas encontram-se localizadas em bairros bem próximos ao centro e, as demais, distribuídas nas periferias e lugares mais distantes.

Os participantes são caracterizados em dois grupos: o Grupo clínico com problemas de comportamento e o Grupo não clínico sem problemas de comportamento.

Foi critério de inclusão no estudo, as crianças indicadas pelas professoras e que tiveram confirmação diagnóstica pelo TRF. Entre os alunos apontados pelas professoras como tendo problemas de comportamento, três que não tiveram indicação pelo instrumento, automaticamente foram excluídos, juntamente com seus pares, sem problemas de comportamento.

O Quadro 1 apresenta o total de participantes selecionados e excluídos e seus respectivos motivos:

**Quadro 1 – Total de crianças eliminadas da amostra e a natureza das seleções**

<b>Critérios de seleção de professores</b>	<b>N</b>
Professores efetivos .....	20
Tempo de serviço entre 3 e 10 anos na PM <sup>(*)</sup> .....	20
Dar aulas no 1º ano do EF <sup>(**)</sup> .....	20
Participação espontânea na pesquisa.....	20
<hr/>	
<b>Critérios de seleção de alunos</b>	<b>N</b>
Idade de 6 anos de idade.....	40
Crianças com indicativos de PC <sup>(***)</sup> .....	20
Crianças sem indicativos de PC.....	20
Atingir os escore de clínico no TRF(6-18).....	16
Não possuir comorbidades no comportamento.....	39
Total de exclusões de alunos.....	08

<sup>(\*)</sup> PM = Prefeitura Municipal; <sup>(\*\*)</sup> EF = Ensino Fundamental; <sup>(\*\*\*)</sup> PC = Problema de Comportamento

Para serem incluídos na amostra, os alunos com indicativos de comportamento (Grupo clínico) deveriam atingir o escore clínico no TRF (6-18) e também nos relatos das professoras; já os alunos do Grupo não clínico não deveriam atingir indicativos clínicos em nenhuma das escalas do TRF (problemas internalizantes, externalizantes e total).

De acordo com o Quadro 1, foram excluídos 12 participantes no total: 4 professores, 4 alunos com indicação de problemas de comportamento que não tiveram sua confirmação no TRF e 4 alunos sem problemas, por serem pares dos alunos indicados como tendo problemas de comportamento, e seus respectivos professores.

Nota-se, então, que as professoras acertaram para a maioria dos casos as indicações das crianças como tendo ou não problemas de comportamento. Além dos critérios de seleção apresentados anteriormente, os alunos deveriam ter seis anos de idade, ou seja, serem ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos. Outro critério era que esses não poderiam apresentar comorbidade, razão por que um dos excluídos pelo TRF também apresentava comorbidade.

Os critérios de seleção apresentados para professores se referem a: vínculo efetivo na Rede Municipal de Ensino; dar aulas para os alunos do 1º ano; possuir tempo de serviço entre 3 e 10 anos. Essa demarcação no tempo de serviço decorre dos dados levantados na pesquisa piloto: a professora não poderia estar no estágio probatório exigido pela rede municipal (três primeiros anos de trabalho), correspondendo ao tempo inicial da carreira e também não poderia estar muito próximo de se aposentar. Outro critério é que a professora tinha que participar espontaneamente da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta o nº. de escolas com a quantidade de alunos indicados e selecionados.

<b>Tabela 1 – Número de crianças indicadas, que atenderam os critérios de seleção que participaram do projeto</b>		
<b>EMEFs</b>	<b>Nº de crianças indicadas</b>	<b>Nº de crianças selecionadas</b>
1	4	2
2	4	4
3	6	6
4	4	4
5	2	2
6	2	2
7	4	2
8	4	4
9	4	4
10	2	0
11	4	2
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>32</b>

De onze escolas, foram indicadas 40 crianças, mas, após as exclusões, ficaram selecionadas 32 crianças pertencentes a dez escolas. Conclui-se, então, a amostra: dezesseis professoras pertencendo a dez EMEFs e com idades entre 23 e 50 anos, com média de 33,56 anos. Quanto à escolaridade, todas eram professoras com Pedagogia e seis possuíam especialização *lato sensu* na área

de Educação. Três delas também eram graduadas em uma segunda área: Artes, Letras e Ciências/Matemática, e o tempo de serviço variou entre 3 e 10 anos.

A quantidade de alunos por sala de aula variou entre 20 e 32 crianças, com média de 28 por classe. Uma grande maioria das professoras (12) exercia função em outro período, ou seja, apenas quatro das dezesseis professoras trabalhavam em apenas um período, em somente uma escola. No total de dezesseis participantes, doze eram casadas, duas solteiras, uma divorciada e outra separada. A renda familiar relatada variou de 3 a 5 salários mínimos.

Como as professoras foram solicitadas a indicar alunos e avaliar o comportamento deles, foi questionado o quão bem os conheciam. As 16 professoras afirmaram que: conheciam seus alunos *moderadamente bem*, apontando para 26 dos 32 alunos no total, conheciam *muito bem*, apontando para 4 alunos, e uma professora relatou que *não* conhecia 2 alunos.

As classificações diagnósticas da amostra clínica encontram-se na Tabela 16 no Apêndice B, apresentando os resultados de cada criança. Para esse diagnóstico, o aluno do Grupo clínico tinha que apresentar um dos problemas internalizantes, externalizantes e/ou total (o total representa outros problemas), ou até todas as categorias concomitantemente.

A amostra apresentou a seguinte classificação: 8 casos de externalizantes + total, 3 casos de internalizantes + externalizantes + total, 2 casos somente externalizantes, 1 caso de limítrofe na categoria externalizante + total, e 3 casos de externalizante + limítrofe em total. O Grupo não clínico não se enquadrou em nenhuma das escalas do TRF, por isso este Grupo não aparece na Tabela 2.

Os alunos receberam códigos de A1 até A32, onde os ímpares representam os alunos com PC e os números pares sem PC. De acordo com a Tabela 2, dos 20 pares indicados pelas professoras, quatro alunos foram excluídos: um por apresentar comorbidades, sendo este um fator de exclusão apresentado no método (aluno identificado sob o código A5 com síndrome), e os outros três alunos (com os códigos A23, A33 e A39) foram excluídos de acordo com o instrumento TRF, que demonstrou um resultado de não clínico para esses alunos; conseqüentemente seus pares foram também excluídos.

## 2.2 Instrumentos

### 2.2.1 Roteiro de entrevista sobre habilidades sociais educativas para professores (RE-HSE-PR) Adaptação de Bolsoni-Silva, A. T.; Loureiro & Marturano, (2011).

O instrumento denominado *Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas de professores*, recebendo a sigla RE-HSE-PR, foi adaptado a partir do instrumento de Pais (RE-HSE-P, BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2011). O referencial teórico da Análise do Comportamento tem por objetivo descrever as interações estabelecidas entre professor e aluno.

O instrumento contém 12 perguntas-guias pertencentes a três grandes categorias: “*Comunicação*”, “*Expressão de Sentimentos e Enfrentamento*” e “*Estabelecimento de Limites*”. Em cada categoria ampla citada incluem-se comportamentos de professores, de seus alunos e variáveis de contexto.

Na categoria *Comunicação* apresentam-se três perguntas básicas para análise da prática educativa de professores e comportamentos de seus alunos: Você conversa com seu aluno(a)? Você faz perguntas a seu aluno(a)? E seu aluno(a) faz perguntas sobre sexo/sexualidade?

A partir dessas questões, é solicitado ao respondente indicar a frequência com que tais comportamentos são emitidos (F- Frequentemente, A- Algumas vezes, N- Nunca ou quase nunca), segundo instruções já contidas no instrumento. Diante do respondido: frequentemente, ou algumas vezes, são conduzidas perguntas adicionais para investigar as interações entre professores e alunos, quanto às ocorrências e às contingências entre os comportamentos dos analisados.

Dessa forma, as respostas são agrupadas em sete subcategorias:

1- variáveis de contexto que englobam diversos momentos do dia; sobre temas diversos; diante dos comportamentos dos alunos; conversas sobre relacionamento sexual e DST's;

2- o conteúdo das conversas: concepção de certo e errado; 3- comportamentos dos alunos: habilidoso e problema de comportamento relacionadas às respostas das professoras.

Na categoria *Expressão de Sentimento e Enfrentamento* apresentam-se quatro perguntas: Você expressa sentimentos positivos a seu(sua) aluno(a)?

Você Expressa sentimentos negativos a seu(sua) aluno(a)? Você expressa suas opiniões a seu(sua) aluno(a)?

A partir das respostas às questões, as professoras são solicitadas a relatar sobre a frequência com que tais comportamentos são emitidos e, subsequentemente, são adicionadas perguntas acerca da qualidade das interações entre professor-aluno quanto às ocasiões em que ocorrem respostas e consequentes. As respostas, fundamentadas na análise de conteúdo, são agrupadas em subcategorias:

1- variáveis de contexto: situações diversas ou temas diversos e, também, em diversos momentos do dia; descuido com o ambiente e com as próprias coisas; problemas pessoais; quando o aluno faz algo bom, ou que os professores gostam; depois que deu bronca, comportamentos externalizantes (*Outro*)<sup>1</sup>; situações de lazer; quando o aluno não está bem, e contexto (*Outro*).

2- forma do comportamento das professoras, recebendo duas classificações de HSE-PR: *comunicando-se e expressa sentimento; enfrentamento*; prática negativa (não habilidoso ativo e não habilidoso passivo).

3- comportamentos dos alunos: Habilidoso (HS- disponibilidade social e cooperação e HS- expressão de sentimento e enfrentamento) e problemas de comportamento (internalizante e externalizante).

A categoria *Estabelecimento de Limites* apresenta a prática educativa de professores e comportamentos dos alunos que pertencem a quatro perguntas do RE-HSE-PR: Em sua opinião, é importante estabelecer limites? Seu aluno faz coisas de que você gosta? Seu aluno faz coisas de que você não gosta? Acontece de você fazer algo em relação ao seu aluno e considerar como errado?

Na sequência, as professoras respondem a perguntas adicionais que envolvem a qualidade das interações quanto aos comportamentos delas e dos alunos subsequentes aos das professoras. As respostas, a partir da análise de conteúdo prevista no instrumento, são agrupadas em subcategorias:

1- variáveis de contexto: para ter controle sobre o comportamento do aluno; porque há limites e regras em todas as esferas da vida; para preservar a saúde

---

<sup>1</sup> (*Outro*): Itens adicionados ao Roteiro devido às respostas das professoras.

dos alunos; para orientar concepções de certo e errado; descuido com o ambiente e com as próprias coisas; lazer; alimentos; problema; habilidades sociais.

2- a resposta (forma do comportamento das professoras), prática educativa habilidosa (*comunicando-se e sentimento e enfrentamento*) e prática negativa (*não habilidoso ativo e não habilidoso passivo*).

3- Comportamentos dos alunos: habilidades infantis (*disponibilidade e cooperação e sentimento e enfrentamento*) e problema de comportamento (*internalizante e externalizante*).

As respostas das professoras são, então, somadas e organizadas em: HSE-PR (comunicando-se e expressa sentimento e enfrentamento); Prática negativa (não habilidoso ativo e passivo); habilidades infantis; Problema de comportamento e contexto.

Finalmente, essas informações são organizadas em: características positivas (habilidades educativas, habilidades infantis, variáveis de contexto e sua frequência), e características negativas (práticas negativas e problemas de comportamento) na interação.

No final do instrumento para professores, foram acrescentadas perguntas complementares ao contexto escolar, totalizando cinco questões investigativas: (a) frequência da comunicação entre escola e família, se há conflitos e como faz para resolvê-los (quais estratégias), se esses forem confirmados; (b) se tem conhecimento do comportamento do aluno em casa. Saberia dar exemplos; (c) Concepção de comportamento (O que é considerado bom comportamento e problema de comportamento); (d) se o aluno frequentou a Educação Infantil; (e) se sabe qual tratamento dado à criança na Educação Infantil (fez contatos).

De acordo com os resultados encontrados por Bolsoni-Silva e Loureiro (2011), a utilização do instrumento validado permitiu identificar estatisticamente diferenças de frequência e da qualidade nas interações estabelecidas entre pais e filhos. Bolsoni-Silva e Loureiro (2011, p. 24) afirmam:

Destacam-se as implicações desses dados para o atendimento clínico e educacional que tenham como foco a promoção de competência social de pais e filhos, além da redução dos problemas de comportamento das crianças e das práticas negativas de educação dos pais.

Para tanto, esse Roteiro viabiliza avaliações das relações interpessoais, que buscam identificar e consequenciar comportamentos dos envolvidos: pais/filhos, professor/aluno e outras redes de relações.

Diante do exposto este estudo objetiva comparar práticas educativas de professores e comportamentos de crianças (alunos), considerados grupo clínico (com problema de comportamento) e grupo não clínico (sem problema de comportamento) mediante relato das professoras.

Essas classificações podem ser analisadas para cada uma das 66 perguntas constantes no instrumento (vide APÊNDICE C), que podem ser organizadas em: *Comunicação* (conversa, faz perguntas, faz perguntas sobre sexualidade); *Expressão de Sentimentos e Enfrentamento* (expressa sentimentos positivos, negativos, opiniões), e *Estabelecimento de Limites* (identifica comportamento apropriado, identifica comportamento inapropriado, relata estabelecer limites, cumpre promessa, admite erros).

De forma a sumarizar os resultados, organiza-se em Total Positivo somando-se Habilidades Sociais Educativas, Habilidades Sociais infantis e Variáveis Contextuais. De forma análoga, o Total Negativo é resultado da soma das Práticas Negativas de educação e Problemas de Comportamento.

A partir do instrumento RE-HSE-P, (teste original – BOLSONI-SILVA; LOUREIRO & MARTURANO, 2011), aplicado, essas classes de respostas puderam ser classificadas nessas categorias. Algumas classes de respostas foram iguais ao teste original, e outras classes foram incluídas de acordo com os relatos das professoras, que se referem às Tabelas de codificação utilizadas na presente pesquisa (APÊNDICE D).

Esse instrumento teve algumas alterações, após ter sido feito um estudo piloto para testar e averiguar seu conteúdo e sua aplicabilidade (ANEXO A). Dessa forma, foram acrescentadas perguntas complementares sobre o contexto escolar e sobre a prática educativa, como também abrangeu opinião sobre a concepção de bom comportamento e de comportamento problema.

Esse estudo piloto também foi desenvolvido na rede pública abarcando três grandes Grupos: 5 professoras da Educação Infantil, 5 professoras do Ensino Fundamental e 5 professoras da Educação Especial, todas atendendo à faixa etária de 6 e 7 anos, com o objetivo principal de verificar a aplicabilidade do

instrumento e a comparação entre os Grupos. Esse estudo piloto encontra-se descrito no APÊNDICE F.

### **2.2.2 *Questionário de respostas socialmente habilidosas, versão para professores (QRSH-Pr). Adaptado de Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, (2009)***

Este instrumento contém 24 questões em que o respondente deve escolher entre três, uma alternativa que mais se encaixa ao comportamento de seu aluno. Se a criança apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos frequentemente, responda “se aplica um pouco”; se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresentou o comportamento, responda “não se aplica (ANEXO C).

### **2.2.3 *Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos – Relatório para professores (TRF 6-18)***

É solicitado que a professora responda, da melhor maneira que puder, mesmo que não tenha a informação completa, acerca de 113 perguntas sobre comportamentos dos alunos. Os escores nos itens individuais são combinados para identificar padrões gerais de comportamento: externalizante, internalizante e total.

A professora é orientada para escrever quaisquer comentários adicionais sobre cada questão, nos espaços livres da página 2 do instrumento (ANEXO B). O TRF vem acompanhado um *software* que oferece uma avaliação por intermédio de índices e curvas, identificando ou não problemas de comportamento. Este instrumento, ainda que amplamente utilizado no Brasil e no exterior, ainda carece de validação para o contexto nacional e, por isso, a presente pesquisa utilizou as normas de referência do instrumento original.

## **2.3 Procedimento de coleta de dados**

Após a aprovação do Comitê de Ética, foi solicitada à Secretaria de Educação Municipal permissão para a realização da pesquisa em escolas

municipais de Ensino Fundamental (ANEXO E). As escolas foram visitadas pessoalmente pela pesquisadora, que levou as autorizações dos órgãos anteriormente descritos, assim como o resumo de pesquisa, com as orientações cabíveis; foram apresentados os objetivos e os benefícios que a pesquisa poderia trazer para a reflexão sobre a prática do professor (APÊNDICE E).

Logo após as explicações sobre a pesquisa para o diretor da escola, e ter obtido sua autorização, foi investigado se havia professores do 1º. ano com interesse em participar espontaneamente da pesquisa. Para as escolas que aceitaram participar e que preencheram os requisitos da pesquisa, ou seja, professor ministrar aulas para o 1º. ano e que atendessem crianças de seis anos de idade, foi solicitado que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Tais professores indicaram uma criança com indicativos de problemas de comportamento e outra que não os apresentasse. Na sequência, agendou-se a coleta de dados de acordo com a disponibilidade do professor e da pesquisadora. Nesse dia, também foram entregues os formulários do instrumento TRF (6-18) (um para cada aluno) para que as professoras respondessem a ele, em um prazo de, aproximadamente, três dias para entrega.

A pesquisa foi realizada em 11 EMEFs do município investigado e o tempo de duração da coleta de dados variou de 50 a 90 minutos.

#### **2.4 Procedimento de tratamento e análise de dados**

Conduzida a análise do TRF (Teste de Desempenho Escolar) e as exclusões dos participantes, iniciou-se a tabulação dos outros dois instrumentos de acordo com os protocolos dos 16 alunos com problemas de comportamento e 16 sem problemas de comportamento. A aplicação da pesquisa foi a partir do instrumento: Roteiro de entrevista para pais (RE-HSE-P).

As entrevistas foram gravadas e transcritas e, em seguida, tabuladas de acordo com sistema de categorias previamente estabelecido. A tabulação permitiu fechar o sistema de categorias adaptado a partir do teste RE-HSE-P e do Estudo Piloto; este sistema de categorias encontra-se no APÊNDICE D.

Os resultados individuais do RE-HSE-PR, conforme categorias descritas na subseção *Instrumentos* foram exportadas para uma planilha do SPSS, o que permitiu obter médias que foram utilizadas na elaboração de gráficos. A mesma

planilha SPSS favoreceu a condução de análises estatísticas de comparação entre grupos independentes (Teste de Desempenho Escolar), considerando os resultados com nível de significância menor ou igual a 0,05. Os dados do TRF foram lançados no *software*, permitindo obter as curvas de classificação dos participantes, conforme já mencionado previamente.

Os resultados encontram-se apresentados na forma de gráficos e tabelas para apontar as comparações entre os Grupos: clínico e não clínico. Cada gráfico indica uma categoria do RE-HSE-PR. As Tabelas de 2 a 7 apresentam os resultados das comparações estatísticas em comparação com os itens analisados nos Gráficos do próprio instrumento (RE-HSE-PR).

Em relação ao instrumento QRSH-PR, foram realizadas análises estatísticas quanto aos fatores (sociabilidade e expressividade emocional, iniciativa social e busca de suporte) e demais itens do instrumento. Cada resposta recebeu uma codificação, ou seja, o *Não* recebeu a codificação zero, *se aplica um Pouco* 1 e, *certamente se aplica, recebeu o escore* 2.

Na sequência, os dados foram exportados para a planilha SPSS para a condução das análises estatísticas de comparação entre grupos independentes (teste de Desempenho Escolar), considerando os resultados com nível de significância menor ou igual a 0,05; resultados apresentados na Tabela 8.

Na Tabela 9, encontra-se a análise de dados com relação à comparação entre as categorias do instrumento *dirigido* e *não dirigido*, envolvendo os resultados da tabulação das habilidades infantis do RE-HSE-PR com as habilidades do QRSH-PR. E, para finalizar, encontra-se nas Tabelas 10 a 15 a tabulação correspondente às perguntas complementares na comparação entre os Grupos.

Nessas Tabelas são apontados diversos conteúdos, como: o contato que a escola estabelece com a família; se existem conflito e qual estratégia que a escola busca para resolvê-los; como a criança se comporta em casa. Ainda, abrangem as concepções que as professoras possuem sobre problema de comportamento e bom comportamento; a participação da escola; se a professora tem conhecimento se a criança frequentou a Educação Infantil e qual o tratamento recebido.

Uma vez descritos os dados, na próxima seção, colocam-se os resultados.

### 3 RESULTADOS

Os dados coletados nas questões fechadas receberam tratamento estatístico, dos quais se extraíram inferências. Já os das questões abertas e semiestruturadas passaram por tratamento qualitativo. Quanto aos aspectos qualitativos, Ludke e André (1986, p. 18) destacam que “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, [...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O tratamento dos dados, utilizando-se a análise de conteúdo, consiste no conjunto de técnicas de análise das comunicações, empregando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. Chizzotti (2000, p. 43) ressalta que ela deve ser entendida

como um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento; a técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

Assim, nesta seção apresentam-se, em forma de gráficos e tabelas, as comparações entre os Grupos: clínico e não clínico, a partir das categorias previstas no RE-HSE-PR. Em primeiro lugar, encontram-se os Gráficos (1 a 8) referentes a todos os itens avaliados pelo RE-HSE-PR. Na sequência, estão as Tabelas de 2 a 6 que descrevem, respectivamente, os itens do RE-HSE-PR que discriminam as crianças com ou sem problemas de comportamento.

A Tabela 7 apresenta os escores totais do instrumento também na comparação das crianças com ou sem problemas de comportamento a partir do TRF. A Tabela 8 descreve os comportamentos de habilidades sociais na comparação entre os grupos. A Tabela 9 descreve uma comparação entre as categorias de habilidades infantis mediante relato não dirigido (RE-HSE-PR) e dirigido (QRSE-PR).

Finalmente, as Tabelas de 10 a 15 correspondem às perguntas complementares do instrumento RE-HSE-PR sobre o contexto escolar e concepções de comportamentos que as professoras possuem.

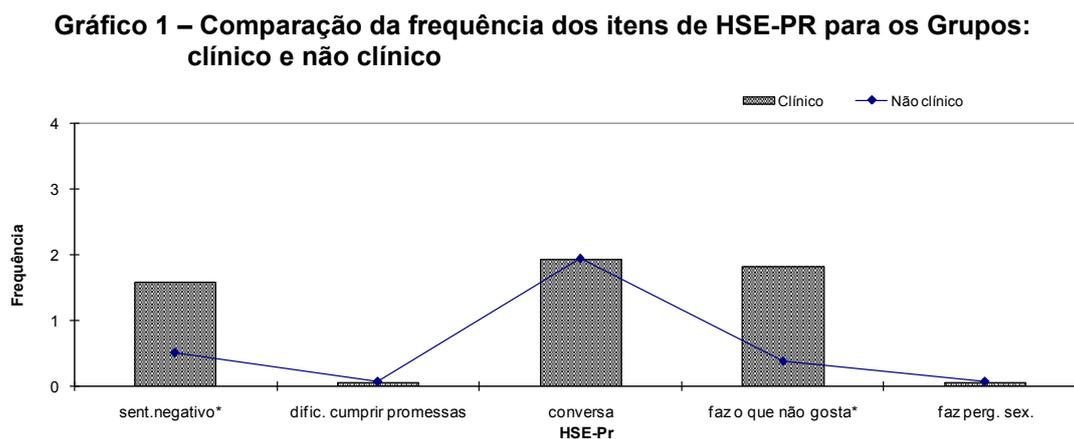
O Gráfico 1 descreve os resultados gerais do instrumento RE-HSE-PR e os itens que referem à avaliação da frequência com que as respostas ocorrem, a partir do relato das professoras. Os Gráficos de 2 a 4 congregam os itens da categoria ampla de habilidades sociais educativas, denominada “*Comunicação*”.

O Gráfico 5 aponta os itens da categoria ampla de habilidades sociais educativas, denominada “*Expressão de Sentimento e Enfrentamento*” correspondendo aos Gráficos numeradas como: 5.1 Sentimento positivo, 5.2 Sentimentos negativos, 5.3 Expressa opinião e 5.4 Faz carinhos.

O Gráfico 6 elucida os itens da categoria ampla de habilidades sociais educativas, denominada “*Estabelecimento de Limites*”, com os itens: 6.1 Seu aluno faz o que você gosta, 6.2 Aluno faz o que você Não gosta, 6.3 Estabelece limites e, 6.4 Identifica erros.

O Gráfico 7 denota os escores totais do HSE-PR comparando-se os resultados dos Grupos clínico e não clínico. O Gráfico 8, os escores totais positivos e negativos do HSE-PR na comparação entre os Grupos: clínico e não clínico.

A seguir, encontra-se o Gráfico 1 com as frequências dos itens do HSE-PR: “*sentimento negativo*”, “*dificuldades para cumprir promessas*”, “*conversa*”, “*faz o que não gosta*” e “*faz perguntas sobre sexualidade*”.



**\*itens com diferença estatisticamente significativa**

Nota-se que alguns comportamentos são igualmente frequentes nos Grupos clínico e não clínico. “*Conversar*” ocorre com alta frequência e,

“dificuldades de cumprir promessas” e “fazer perguntas sobre sexualidade”, com baixa frequência. Os comportamentos para *expressar sentimentos negativos* e *identificar comportamentos de que não gosta* foram estatisticamente mais frequentes para o grupo clínico (Tabela 2).

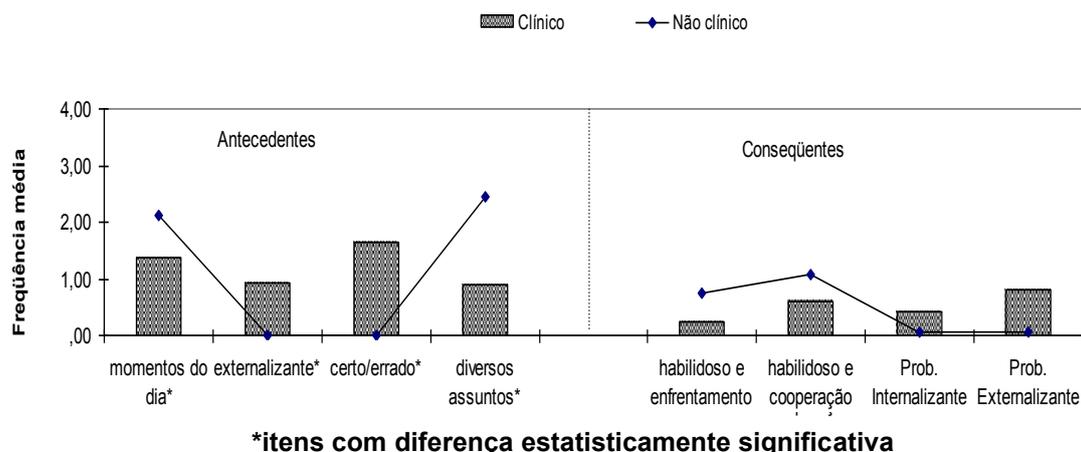
**Tabela 2 – Comparações dos itens de frequência do RE-HSE-PR entre os grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar)**

RE-HSE-PR	Clínico	Não clínico	Valor de $p$
	Mediana		
	<b>Frequência</b>		
Expressar sentimentos negativos	2	0	0,00
Identificar comportamentos de que não gosta (do aluno)	2	0	0,00

A análise de conteúdo acerca dos comportamentos utilizados pelas professoras para expressar sentimentos negativos revela, sobretudo, práticas negativas (gritar, retirar da sala, dar bronca), então, os resultados apontam que, diante de comportamentos que desaprovam, elas tendem a utilizar-se de práticas negativas de educação. Conclui-se, desse conjunto de dados que, no Grupo não clínico, há interações positivas de comunicação e pouca prática negativa, e as crianças emitem poucas respostas de que as professoras não gostam. Já no Grupo Clínico, há repertório de comunicação, mas alta frequência de comportamentos que as professoras desaprovam, momentos em que se valem de práticas negativas para estabelecer limites.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 2 com os conteúdos e as frequências do item “*Conversar*”, da categoria “*Comunicação*”.

Gráfico 2 – Comparação entre os Grupos, item: Conversar



São apresentadas as análises da categoria “Comunicação” do RE-HSE-PR, em que a prática das professoras com relação ao Grupo clínico, apresenta com mais frequência, o conversar diante de concepção de certo e errado e comportamentos externalizantes. Para o Grupo não clínico, destacam-se o conversar sobre diversos assuntos e em diferentes momentos do dia.

Como consequência às respostas das professoras, não se verificam diferenças estatísticas quanto à ocorrência de comportamentos das crianças, ainda que no Grupo clínico tenha mais relato de problemas de comportamento e, ao contrário, no Grupo não clínico, de habilidades sociais das crianças. As medianas/ médias e os valores de  $p$  encontram-se na Tabela 3.

**Tabela 3 - Comparações dos itens de conteúdo do RE-HSE-PR entre os grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Esolar) Item “Conversar”**

RE-HSE-PR	Clínico Mediana (média)	Não clínico	Valor de $p$
<i>Conteúdo</i>			
Conversa: Temas diversos	0,5	2	0,000
Conversa: diante de externalizante	0(0,94)	0(0,00)	0,000
Conversa: em diversos momentos do dia	1,5	2	0,000
Conversa: concepção de certo e errado	2	0	0,000

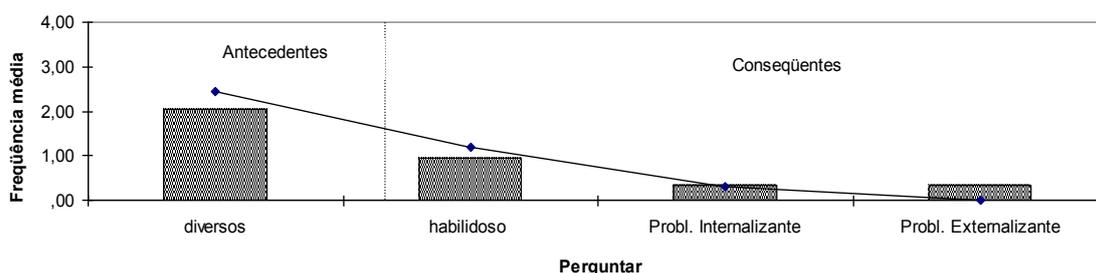
A partir do Gráfico 2 e da Tabela 3, conclui-se que o conteúdo das *conversas* na prática das professoras evidencia que no Grupo clínico, a professora utiliza o conversar para corrigir problemas de comportamento, o que pode manter os problemas de comportamentos com maior frequência.

As respostas dos alunos nessas conversas se mostraram variadas em ambos os grupos, sendo que, no não clínico, as respostas se encaixaram em *habilidoso cooperativo e de enfrentamento* (aceita opiniões, cumpre as regras, reage bem), não apresentando respostas de problemas comportamentais. No Grupo clínico, as crianças emitem respostas conseqüentes à prática da professora de conversar, com índices de problemas de comportamento externalizantes (não aceitam a opinião do professor, não obedecem às regras, olham outra situação). E um pouco menos de internalizantes (ficam calados, finge que não é com eles); em contrapartida, também obtiveram respostas comportamentais habilidosas cooperativas (presta ajuda, diz compreender, mostra arrependimento), demonstrando reservas comportamentais.

Percebe-se que a qualidade de *conversar* entre os grupos é diferenciada, devido às atitudes das professoras. Apresenta também o reforço intermitente na prática educativa de manter forte o problema de comportamento.

Dando continuidade à categoria “*Comunicação*” na prática do professor o Gráfico 3 apresenta o item “*Perguntar*”.

**Gráfico 3 – Comparação entre Grupos item: Perguntar**



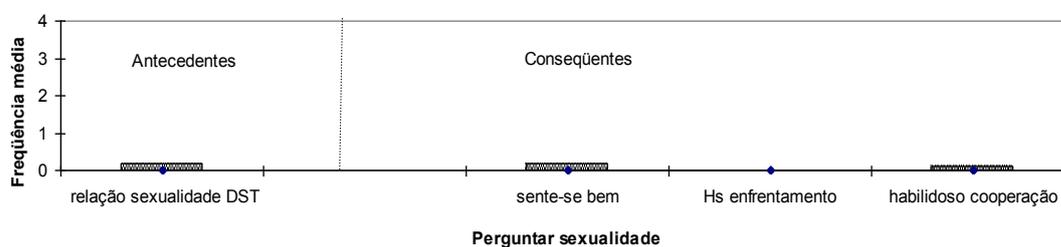
**\*itens com diferença estatisticamente significativa**

Nota-se que alguns comportamentos são frequentes nos Grupos clínico e não clínico (diversos e comportamento habilidoso da criança). As professoras utilizam a comunicação, favorecendo que as crianças respondam, sobretudo, com comportamentos habilidosos, ainda que problemas internalizantes e

externalizantes apareçam com baixa frequência. O item “*habilidoso*” corresponde a: acata, interage, responde com clareza. Os problemas “*internalizantes*” são: *ficar tímidos diante de perguntas e se fecham*, enquanto que os “*problemas externalizantes*” são de *agredir o professor e ficar de mau humor*.

Ainda na categoria “*Comunicação*”, o Gráfico 4 apresenta o item “*Perguntar sobre sexualidade*”.

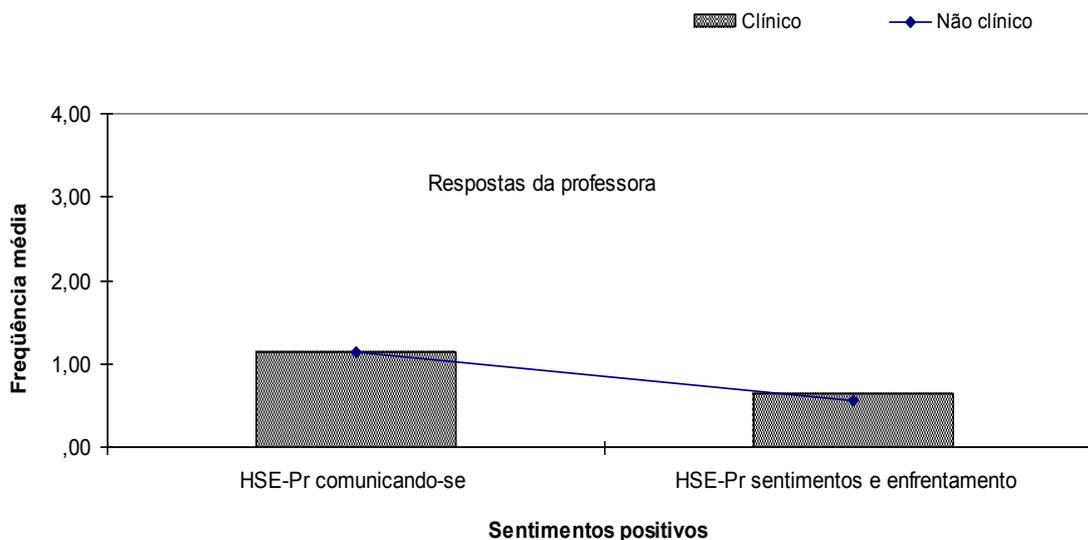
**Gráfico 4 – Comparação entre Grupos item: Perguntar sobre sexualidade**



Com relação à “*sexualidade*”, o Grupo não clínico não obteve nenhum resultado, ou seja, com percentual zerado. Já no Grupo clínico, o *fazer perguntas* apresentou índices baixos. Sobretudo, os comportamentos conseqüentes do professor afirmavam ter sentimentos de bem-estar ao responder suas argumentações ou curiosidades. De algum modo, é possível perceber que, após o questionamento sobre sexualidade, a professora se sentia bem ao responder aos alunos do Grupo clínico e estes apresentavam comportamentos habilidosos de cooperação como o de prestar atenção, escutar, participar, atender ao pedido.

A seguir descrevem-se os itens da categoria ampla de habilidades sociais educativas, denominada “*Expressão de Sentimento e enfrentamento*”.

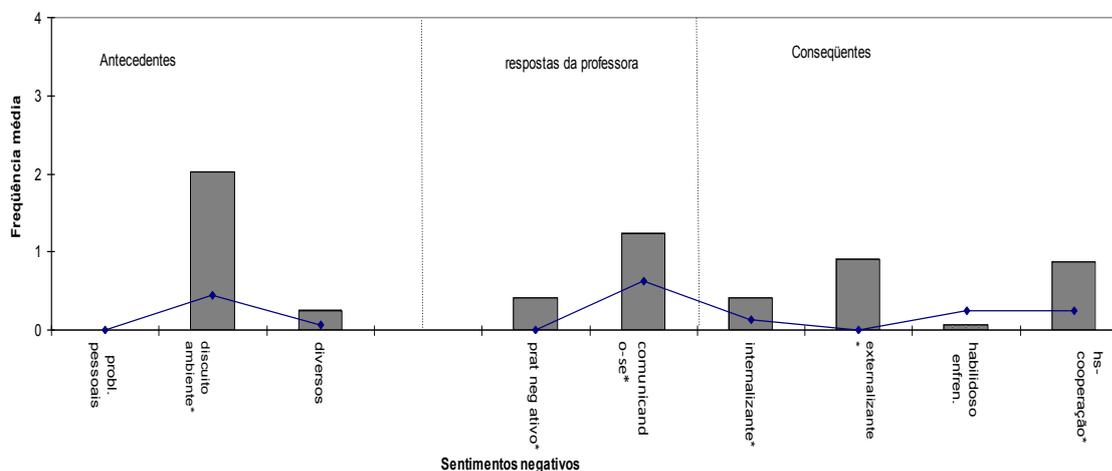
Gráfico 5.1 – Expressa sentimento Positivo



No primeiro item de análise desse Gráfico 5.1 os “*sentimentos positivos*” mostram resultados bem parecidos para ambos os Grupos, e a maneira como as professoras se expressam caracterizam-se de duas formas habilidosas: de “*HSE-PR comunicando-se*” (elogio, conversando) e o “*HSE-PR sentimento enfrentamento*” (abraçando, toque, beijo, incentivo). Conclui-se que as professoras de ambos os grupos são habilidosas na forma de expressar sentimentos.

No Gráfico 5.2 e na Tabela 4 encontram-se os conteúdos e frequências referentes ao item “*Sentimento Negativo*” da categoria “*Expressividade de sentimento e enfrentamento*”.

Gráfico 5.2 - Sentimento Negativo



\*itens com diferença estatisticamente significativa

**Tabela 4 – Comparações dos itens de frequência e de conteúdo do RE-HSE-PR entre os grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar). “Sentimento Negativo”**

RE-HSE-PR	Clínico	Não clínico	Valor de <i>p</i>
Mediana (média)			
<i>Conteúdo</i>			
Sent. Negativo: De que forma expressa sentimento negativo: comunicando-se.	1	0	0,009
Sent. Negativo: Expressa sent. negativo - frequência de conteúdo: não habilidoso ativo.	0(0,53)	0(0,00)	0,017
Sent. Negativo: Expressa sent. negativo-frequência de conteúdo: comunicando-se.	2	0	0,000
Sent. Negativo: Quando você expressa sent. neg. como seu aluno se comporta? - frequência de conteúdo: disponibilidade social e cooperação.	1	0	0,029

Os “*sentimentos negativos*” dos professores estão diretamente relacionados ao comportamento emitido pelo aluno.

As situações pelas quais as professoras do Grupo Clínico *expressam sentimentos negativos* correspondem à categoria “*descuido com o ambiente e com as próprias coisas*”. Ambos os grupos o fazem, ora comunicando-se, ora por meio de práticas negativas, no entanto, o Grupo Clínico, utiliza mais práticas negativas (dar broncas, coloca para “pensar”, tirar o brinquedo) e, também, mais comunicação ao ser comparado ao Grupo Não Clínico.

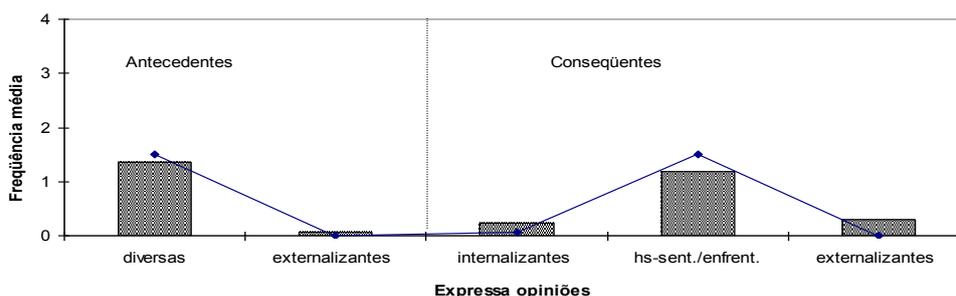
As respostas dos alunos, nessas situações, são de problemas de comportamentos (externalizante e internalizante), para o Grupo Clínico e de habilidades sociais para o Não Clínico. Como exemplo das respostas das crianças tem-se: “*habilidoso enfrentamento*” (pede desculpas, compreende a mensagem, ouve) com um percentual baixo, e maior, para “*habilidosa cooperação*” (obedecem às ordens dadas, interage); como também houve respostas consideradas problemas: “*internalizantes*” (ignora, sai da situação) e

“*externalizantes*” (responde mal, xinga, chuta as coisas, emburra, não aceita, não respeita as regras, faz birras).

Para o Grupo não clínico, como apontado na Tabela 4, trata-se uma prática zerada no que se refere ao sentimento negativo por parte da professora, ou seja, não possui sentimento negativo para este Grupo. De certa forma, no Gráfico 5.2, o Grupo não clínico apresenta um percentual baixo para o “*descuido*”, devido ao fato de as professoras utilizarem o “*conversar*”, *então*, as crianças já emitem respostas habilidosas, sem apresentar nenhum desagrado em seus comportamentos.

Dando continuidade à “*Expressividade de sentimentos*” o Gráfico 5.3 apresenta a “*expressão de opinião*”.

**Gráfico 5.3 - Expressa Opiniões**

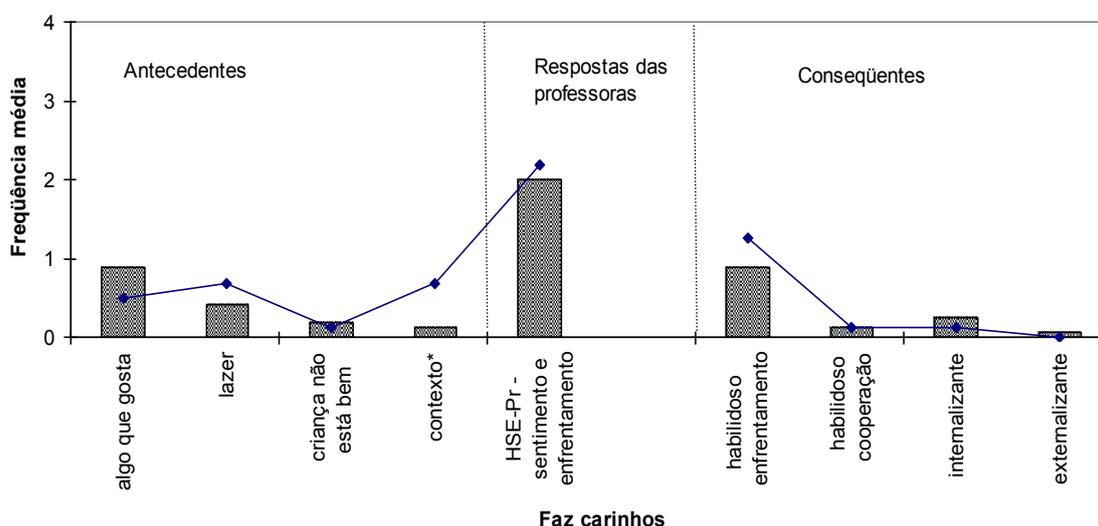


No Gráfico 5.3, a prática educativa do professor em expressar opiniões aponta para dois itens como antecedentes: “*temas diversos e externalizantes*” e, com uma prática bem parecida, para ambos os Grupos. Mas, para o Grupo clínico, a professora emite dois momentos suas opiniões, que respondem com uma tríade de comportamentos conseqüentes, ou seja, o que parece é que, quando a professora expressa sua opinião sobre comportamentos externalizantes, os alunos emitem também respostas externalizantes (teimam e emburram) ou internalizantes (calam-se ou se fecham, embora não aceitem). Já quando as professoras expressam suas opiniões sobre *temas diversos* ou em situações diversas, os alunos respondem com “*habilidades de sentimento e enfrentamento*” (respondem bem, aceitam opiniões, respeitam).

Para o Grupo não clínico, as professoras expressam suas opiniões somente em situações “*diversas e temas diversos*”, ou seja, com um percentual alto; conseqüentemente, suas respostas se encaixam no item “*habilidades de sentimento e enfrentamento*” com frequência alta. Em suma, a prática educativa é habilidosa no expressar opiniões, ou seja, são competentes de maneira igual para ambos os grupos, apresentando bons recursos.

Para finalizar esta categoria “*Expressividade de sentimento e enfrentamento*”, o Gráfico descreve que há expressividade de “*Fazer carinhos*” por parte do professor.

**Gráfico 5.4 – Faz Carinhos**



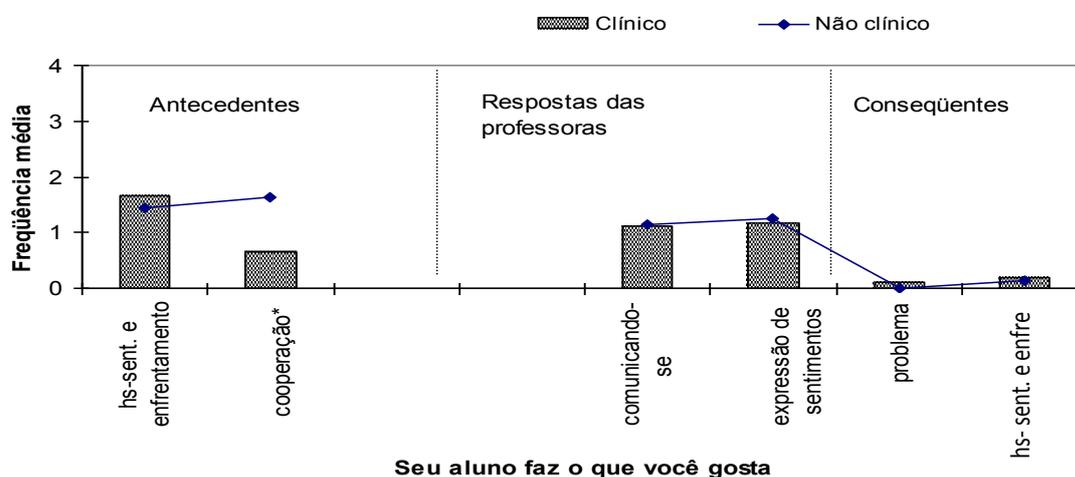
Neste Gráfico 5.4, a prática educativa apresenta recursos bons para ambos os Grupos em demonstrar carinhos aos seus alunos. Para o Grupo clínico, as professoras expressam o carinho quando as crianças apresentam comportamentos que lhes agradam, e esses respondem de forma habilidosa “*habilidades de sentimento e enfrentamento*” (aceitam, retribuem o carinho, demonstram contentamento).

As respostas dos alunos aparecem também como: sentimento de cooperação com índices iguais para ambos os Grupos, respostas de alunos com percentual internalizante, para ambos os Grupos com características de timidez e introspecção após o carinho (clínico maior) e de externalizante para o Grupo

clínico, quando não aceitam o carinho da professora, com índices pequenos. E, para o Grupo não clínico, os comportamentos antecedentes ao carinho da professora estão diretamente relacionados a outras situações como o lazer e o contexto, apresentando diferença estatística com alta frequência; respondem a essa prática também de forma habilidosa “*habilidades de sentimento e enfrentamento*”.

Diferentemente, para análise desses itens, fica claro que o carinho está condicionado ao comportamento da criança de fazer algo bom, especialmente para o Grupo clínico, porém, para o não clínico, não se faz essa correspondência, mas sim recebe em todas as situações, o carinho da professora. A seguir descrevem-se os itens da categoria ampla “*Estabelecimento de Limites*” na prática da professora, em que se faz a análise de quatro itens demonstrados nos Gráficos: 6.1- “*seu aluno faz o que você gosta*”; 6.2- “*aluno faz o que Não gosta*”; 6.3- “*estabelece limites*”; 6.4- “*identifica erros*”. O primeiro apresentado se refere ao Gráfico 6.1 “*Seu aluno faz o que você (professor) gosta*”.

**Gráfico 6.1- Seu aluno faz o que você gosta**



**\*itens com diferença estatisticamente significativa.**

No Gráfico 6.1 descrevem-se os resultados sobre: “*Seu aluno faz o que você gosta*”. A grande maioria dos professores respondeu que sim, sendo essas respostas antecedentes dos alunos como *habilidosa: “disponibilidade social e de cooperação”* e, também, de expressão de “*sentimentos e enfrentamento*”.

Ambos os Grupos apresentam comportamentos bem similares, somente aparecendo diferença estatística para o item habilidades de “*cooperação*” com percentuais elevados para o Grupo não clínico.

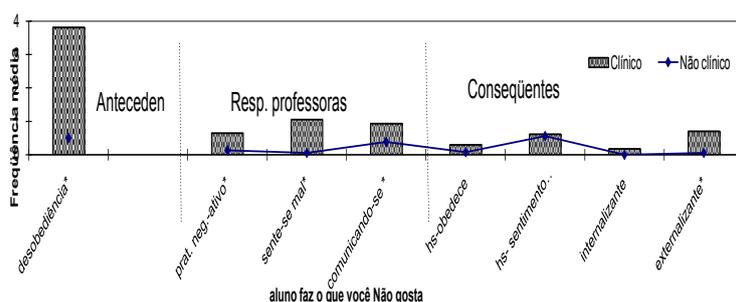
Diante da resposta do aluno a que a professora faz quando ele (aluno) *faz algo de legal*, para ambos os Grupos os docentes responderam de forma habilidosa, tanto apresentando a comunicação, como: elogiar o aluno, dar parabéns, entre outras, como de expressar sentimentos como: abraçar, beijar. As atitudes de *agradar* e *habilidosas*, diante do fazer algo de legal por parte do aluno, não apresentam nenhuma prática negativa.

Como conseqüências do comportamento dos alunos, após as respostas das professoras, também há índices elevados para ambos os Grupos, como também apareceram outros itens como: “*Habilidade Socialmente Educativas (HSE) de sentimento e enfrentamento*”.

Já o Grupo clínico apresentou um item como problema, mas com percentual mínimo. Os Grupos são competentes para lidar com os comportamentos, embora haja índice maior par o Grupo não clínico, entretanto, percebe-se que o Grupo clínico também apresenta habilidades sociais.

No Gráfico 6.2 e na Tabela 5 encontram-se os conteúdos e frequências que se referem ao item “*O Aluno faz o que você Não gosta*” da categoria “*Estabelecimento de Limites*”.

**Gráfico 6.2 – Aluno faz o que você Não gosta**



\*itens com diferença estatisticamente significativa

**Tabela 5 – Comparações dos itens de frequência e de conteúdo do RE-HSE-PR entre os grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho Escolar). Para o item “aluno faz o que Não gosta”**

	<i>Conteúdo</i>		
	<i>Clínico</i>	<i>Não clínico</i>	<i>P</i>
Seu aluno faz coisas de que você não gosta: externalizante.	4	0	0,000
Que você sente nas horas em que seu aluno faz coisas de que você não gosta: sente-se mal	1	0	0,000
Que você faz quando seu aluno faz coisas de que você não gosta: comunicando-se **	1	0	0,022
Que você faz quando ele faz coisas de que você não gosta: não habilidoso ativo	0(0,65)	0(0,13)	0,021
Como o aluno reage depois de sua atitude: externalizante	1	0	0,003

**\*\*Categorias incluídas no instrumento na versão de professores**

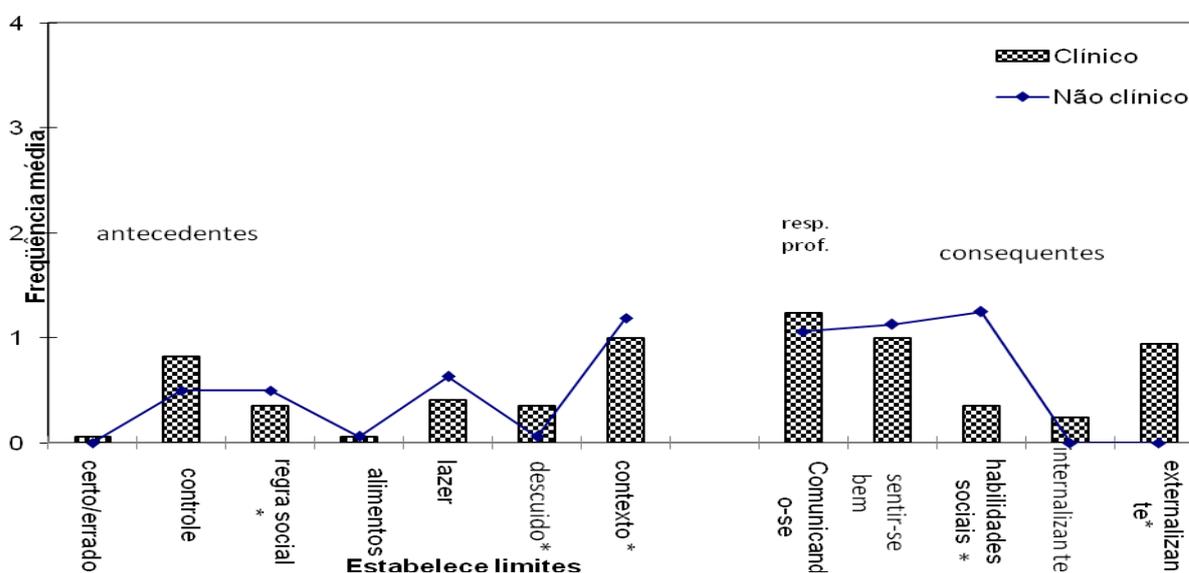
Conforme o Gráfico 6.2 e Tabela 5, nota-se, na prática das professoras, que lhes desagradam os comportamentos de desobediência, momento em que relatam respostas de práticas negativas e de sentir-se mal. Tais respostas ocorrem com mais frequência no Grupo Clínico.

A qualidade das interações indica que as professoras relatam sentirem-se mal, ou seja, impotentes, estressadas e, até certo desconforto em lidar com a situação do problema de comportamento. Nessa ocasião, elas se valem de prática negativa ativa, como por exemplo, tirar algum privilégio, tirar o aluno da situação e, até mesmo, uma prática habilidosa de “*comunicar-se*” com o aluno sobre seu comportamento, aparecendo para ambos os Grupos, mas com maior frequência para o Grupo clínico.

Como consequências, as respostas dos alunos diante da prática das professoras são habilidosas, iguais para ambos os grupos e, problemas de comportamento, mais frequentes para o Grupo clínico.

Dando continuidade à categoria “*Estabelecimento de Limites*”, no Gráfico 6.3 encontram-se os conteúdos e frequências que se referem ao item “*estabelece limites*”.

**Gráfico 6.3 – Estabelece limites**



**\*itens com diferença estatisticamente significativa**

Nota-se que a opinião das professoras sobre estabelecer limites diz *ser importante* de forma unânime, sendo apresentada por diversas razões como, por exemplo: para obter o controle, pela regra social, sobre certo e errado, alimentos, lazer e descuido com material e ambiente. Mas o item com maior expressividade foi o *controle* para ambos os Grupos, embora um pouco maior para o Grupo clínico; o item *regra social* foi maior para o Grupo não clínico.

A prática de estabelecer limites para os docentes é diferente de um Grupo para o outro: para o Grupo clínico, o estabelecer limites significa o controle do comportamento da criança e, no Grupo não clínico, significa reforçamento para uma regra social e de boa convivência.

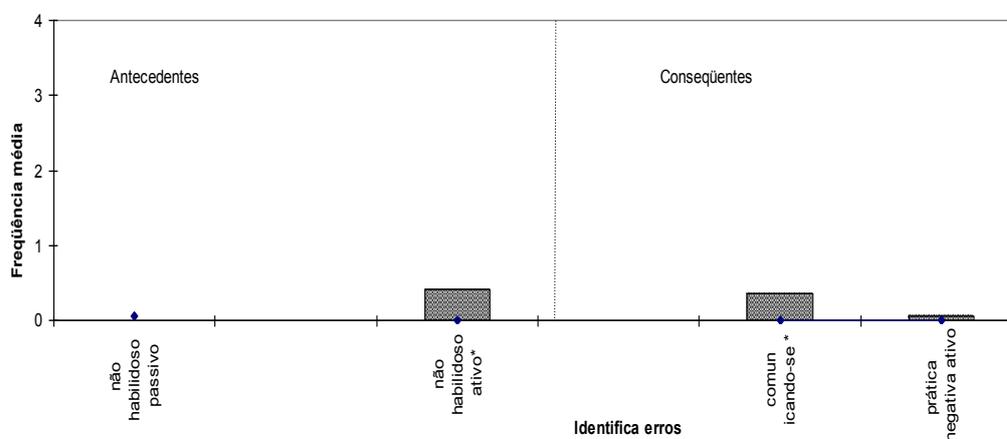
A prática das professoras se refere ao *comunicar-se* diante do estabelecer limites para ambos os Grupos, porém, para o Grupo clínico, as professoras a utilizam para ter controle do comportamento da criança, e se sentem bem com essa prática.

Conclui-se, desse conjunto de dados, que há repertório de comunicação, e as crianças emitem respostas alternadas diante dos combinados das professoras, ora crianças habilidosas, ora com problemas de comportamento. Apresenta-se nesse Grupo uma não aceitação dos combinados ou contratos estabelecidos, como afirmam as professoras em seus relatos: a princípio, os alunos aceitam, mas depois voltam a manifestar o comportamento inadequado novamente. Já no Grupo não Clínico, há repertório de comunicação, com alta frequência, e de comportamentos que as professoras aprovam como aceitação aos combinados, regras, limites, sendo conseqüenciadas de comportamento habilidoso, sem apresentar comportamentos indesejáveis.

O diferencial é que as professoras estabelecem limites em momentos distintos para os Grupos, sendo que o *contexto* (item caracterizado como *outro*) é o de maior expressividade para o Grupo não clínico, embora apareça também para o Grupo clínico. Isto significa que as professoras estabelecem os limites em diversos momentos do dia no contexto escolar. Para estabelecer limites, as professoras utilizam a comunicação, para ambos os Grupos, com práticas como: contrato, combinados, painéis de regras, entre outras, que fazem com que elas se sintam bem, dando a sensação de bem-estar em estabelecer limites em suas ações.

Para finalizar a categoria “*Estabelecimento de Limites*”, no Gráfico 6.4 e na Tabela 6 encontram-se os conteúdos e frequências que se referem ao item “*Identifica erros*”.

**Gráfico 6.4 – Identifica erros**



\*itens com diferença estatisticamente significativa

**Tabela 6 – Comparações dos itens de frequência e de conteúdo do RE-HSE-PR entre os grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho escolar). Para o item “*identifica erros*”**

	<i>Conteúdo</i>		
	<i>Clínico</i>	<i>Não clínico</i>	<i>Valor P</i>
<i>Identifica Erros</i> : Em quais situações se sente como errado ao proceder com o aluno: não habilidoso ativo.	0(0,41)	0(0,00)	0,008
<i>Identifica Erros</i> : O que faz quando se sente errado em relação ao aluno: comunicando-se **	0(0,35)	0(0,00)	0,007

**\*\*Categorias incluídas no instrumento na versão de professores.**

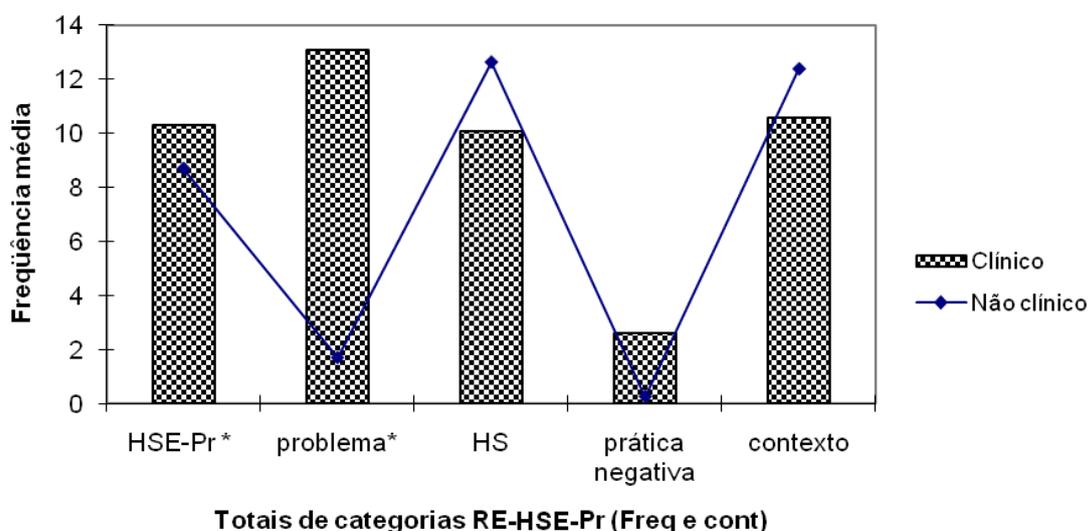
Conforme o Gráfico 6.4 e a Tabela 6, os dados obtidos sobre identificação de erros apresentam escores pequenos para o Grupo não clínico ou uma prática quase inexistente. Portanto, na situação do item não habilidoso passivo segundo relatos das professoras, acabam errando ou se sentindo culpadas quando dão bronca no coletivo, e os alunos com bom comportamento acabam sendo também prejudicados e se calam diante do acontecido.

Dessa forma, exercem práticas passivas diante desses alunos do Grupo não clínico, mas com percentual bem pequeno. Sobretudo para o Grupo clínico, os docentes identificam seus erros mediante suas práticas negativas, de forma não habilidoso ativo como: castigos, broncas mais severas, ou deixando sem passear com a escola. Embora, também exerçam uma prática educativa positiva de “*comunicando-se*” após identificar seus erros, ao lidar com problemas de comportamento, já que possibilitam a conversa como ponto-chave ao identificarem seus erros e comportamentos consequentes.

Apesar de que, segundo relatos das professoras diante deste item “*comunicando-se*”, é para que os alunos não fujam dos combinados estabelecidos na escola. Nesse sentido, os professores identificam seus erros, ao lidar com esses alunos “problemas”, porém, não deixam de exigir as regras de contrato para o bom comportamento.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 7 com os escores totais das categorias do RE-HSE-PR, contabilizando a frequência e o conteúdo.

Gráfico 7 – Totais de categorias RE-HSE-PR com frequência e conteúdo



\*itens com diferença estatisticamente significativa

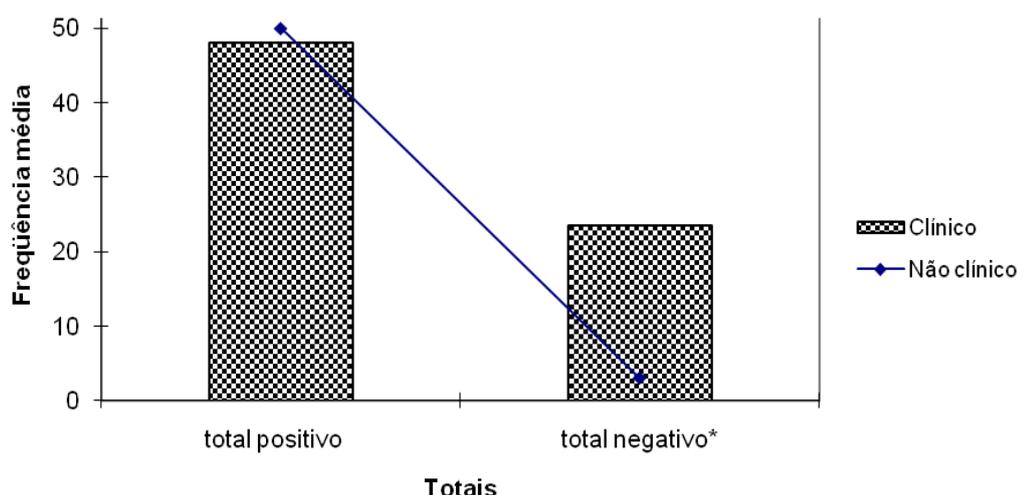
É descrita no Gráfico 7 a somatória de todas as respostas apresentadas pelas professoras, por categorias que perfazem cinco no total no RE-HSE-PR. Para o Grupo não clínico, os itens “*contexto*”, as “*habilidades sociais infantis*” e as “*habilidades sociais educativas*” apresentam índices equiparados e com frequências altas na prática do professor; já as práticas negativas das professoras e o problema de comportamento apresentam frequência bem baixa para o Grupo não clínico.

Conclui-se que para o Grupo não clínico as práticas do professor e as respostas são habilidosas sem nenhum problema de comportamento aparente. No entanto, para o Grupo clínico, as professoras utilizam prática negativa, porém, com frequência menor quando comparada com a prática educativa habilidosa.

Verifica-se, ainda, que todos os outros itens aparecem com frequência alta, inclusive o item problema de comportamento do aluno. Diante desse quadro de dados, conclui-se que existe um diferencial, ou seja, a professora utiliza-se de *Habilidades Socialmente Educativas* (HSE), todavia, o aluno ainda demonstra comportamentos indesejáveis de maior evidência do que as habilidades sociais infantis. Esse Grupo apresenta respostas intermitentes para a prática utilizada pela professora.

Dando continuidade aos dados, a seguir, apresenta-se o Gráfico 8 que descreve os escores totais do HSE-PR, com a somatória de todos os itens que se enquadram nas categorias positiva e negativa referentes ao Gráfico 7.

**Gráfico 8 – Escores totais**



**\*itens com diferença estatisticamente significativa**

A categoria total geral positiva enquadra as escalas dos itens como: *contexto*, *“HS infantis e HSE”* e, para o total geral negativo, apresenta a soma das escalas (problema e prática negativa). Com relação ao escore total positivo, observa-se uma pontuação bastante elevada para ambos os Grupos, ou seja, com percentuais equiparados e frequência alta.

Práticas positivas reforçam respostas positivas para ambos os Grupos. Os dados obtidos na categoria negativa revelam que o Grupo clínico apresenta maior escore devido ao percentual do item *“problema”* estar com maior frequência. Então, as professoras utilizam práticas negativas, e os alunos apresentam comportamentos indesejáveis, demonstrando a diferença estatística para esse item. Observa-se que a prática educativa positiva do professor ainda não conseguiu atingir mudança de comportamento no Grupo clínico.

**Tabela 7 – Comparações escores totais do RE-HSE-PR entre os Grupos: clínico e não clínico a partir do TRF (Teste de Desempenho escolar)**

Escores Totais do RE-HSE-PR	Clínico	Não clínico	Valor de <i>p</i>
	Mediana		
Habilidades sociais educativas	10,5	7	0,051
Habilidades sociais da criança	9	13	0,06
Variáveis de contexto	10	13	0,06
Práticas educativas negativas	3	0	0,00
Problemas de comportamento	12,5	1	0,00
Habilidades Sociais Educativas – frequência de conteúdo	10	9	0,44
Habilidades sociais da criança – frequência de conteúdo	6	6	0,32
Variáveis de contexto – frequência de conteúdo	0	0	0,07
Práticas educativas negativas – frequência de conteúdo	1	0	0,011
Problemas de comportamento – frequência de conteúdo	4	1	0,00
Total positivo geral	48	50	0,361
Total negativo geral	23,5	3	0,00

A Tabela 7 aponta para a confirmação dos dados dos últimos Gráficos, 7 e 8, apresentando resultados significativos na comparação dos escores totais entre ambos os Grupos. Nota-se que o Grupo clínico apresenta comportamentos externalizantes (problemas de comportamento) com maior frequência que o

Grupo não clínico, e as práticas negativas só aparecem para o Grupo com problemas de comportamento, embora seja um grupo que ofereça habilidades sociais infantis.

Ao se verificar os escores totais negativos, encontrou-se um percentual bem maior no Grupo clínico, apesar de existir apontamento de problema de comportamento no Grupo não clínico, com uma frequência bem pequena. Portanto, ainda vale a pena dizer que os escores totais positivos têm uma diferença maior do que os negativos. O Grupo clínico também apresenta habilidades sociais que talvez não estejam sendo exploradas ou reforçadas.

Na Tabela 7, encontram-se práticas educativas altas, com apresentação de comportamentos habilidosos dos alunos, porém, continuam denotando comportamentos-problema; o que faz acreditar que suas práticas sejam ineficazes para romper com esses comportamentos inapropriados.

A seguir, encontra-se na Tabela 8 a análise entre os Grupos do relato dirigido do Questionário de Respostas Socialmente Habilidade versão para professores.

**Tabela 8 – Análise entre os grupos: clínico e não clínico do instrumento QRSH-PR**

Itens do QRSH-PR	Clínico	Não clínico	Valor de <i>p</i>
Mediana			
<i>Fator 1 – Sociabilidade e Expressividade emocional</i>			
Faz amigos	2	2	0,036
Expressa frustração e desagrado de forma adequada	1	2	0,001
Expressa direitos	1	2	0,00
Usualmente está de bom humor	1,5	2	0,001
<i>Fator 2 – Iniciativa social</i>			
Presta ajuda	2	2	0,017
Participa de temas de discussão	1,5	2	0,011
Escore total do QRSH-PR	35	44	0,000

**Expressos os resultados com diferença estatística de 0,05**

Na Tabela 8, apresentam-se dados obtidos do questionário de respostas socialmente habilidosas para professores; ao se analisar todos os comportamentos do fator 1, *Sociabilidade e expressividade emocional*, são colocadas algumas conclusões gerais para os Grupos clínico e não clínico.

Os itens do fator 1 são mais expressivos e mais frequentes para o Grupo não clínico, ou seja, com os valores da mediana iguais em todos os itens apresentados para este Grupo, afirmando sua sociabilidade, expressividade emocional e iniciativa social dentro do esperado para este Grupo. Contudo, para o Grupo clínico, destaca-se a diferença estatística de 0,05.

Ao analisar cada item do fator 1, verifica-se que, para o item *faz amigos*, tanto para o Grupo clínico como não clínico, observa-se o mesmo percentual, mas com diferença de  $p=0,0036$ . No entanto, todos os itens apresentados na Tabela demonstram estatisticamente resultados significantes com valores menores que  $p=0,05$ , afirmando sua fidedignidade aos resultados.

No item *expressa frustração e desagrado de forma adequada* demonstra-se que no Grupo não clínico, as crianças são contrariadas, com mais frequência que no Grupo clínico, mas se comportam adequadamente, melhor que o Grupo clínico, apresentando comportamentos habilidosos (concordam e aceitam mais facilmente e expressam a frustração de forma adequada e satisfatória).

Dessa forma, os alunos que expressam *desagrado e frustração de forma socialmente habilidosa*, sem prejudicar outras pessoas, é visto pelos professores com maior adequação de bons comportamentos. Isso também se reflete para o item *expressar seus direitos e necessidades de forma apropriada* em ambos os Grupos; verifica-se que os alunos do Grupo não clínico expressam seus direitos com maior frequência se comparados com os do Grupo clínico. Apontam seus direitos, justificando e, pedindo de forma habilidosa, o que não acontece para o Grupo clínico, ou seja, metade do valor do Grupo não clínico.

Na sequência dos dados obtidos, têm-se o item sobre habilidade social *Usualmente está de bom humor*, em que o Grupo não clínico fica de bom humor com mais frequência do que o Grupo de alunos clínicos, mas a diferença percentual é pouca, ou seja, de 0,05; mesmo assim, os Grupos de alunos não

clínicos apresentam maiores habilidades sociais para a expressividade emocional do que o Grupo clínico.

No fator 2, *iniciativa social*, também há valores significativos, em que ambos os Grupos apresentam medianas iguais para o item *prestar ajuda*, mas com valor de  $p=0,017$ , ou seja, não estão totalmente equilibrados em seus resultados. Entretanto, aponta habilidades sociais também para o Grupo clínico, o que significa dizer que este Grupo não é totalmente isento de atitudes habilidosas. O mesmo para o item *participa de temas de discussão*, apresentado com maior frequência para o Grupo não clínico, embora o Grupo de alunos clínico também apresente comportamentos de *participar em contexto escolar*.

Analisando os escores totais de ambos os Grupos, percebe-se que ambos possuem habilidades sociais para respostas e práticas dos professores, apresentando percentuais e medianas diferentes, o que indica que não sejam inexistentes totalmente. Então, o Grupo clínico deve ser mais bem averiguado para que essa atitude aumente em seus repertórios.

A seguir, apresenta-se a Tabela 9 com as comparações das habilidades infantis, a partir do relato espontâneo (RE-HSE-PR) e do relato dirigido (QRSE-PR), com os itens em que houve correspondência e os que não a apresentaram.

**Tabela 9 – Comparação entre as habilidades infantis do RE-HSE-PR e as habilidades do QRSE-PR**

<b>ITENS COM CORRESPONDÊNCIA</b>	
<b>Relato dirigido</b> Itens do QRSH-PR	<b>Relato espontâneo</b> Indicadores RE-HSE-PR
Faz pedidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pede colo</li> <li>• Relata o que gosta de fazer</li> <li>• Levanta a mão antes de falar</li> <li>• Atende a pedidos</li> </ul>
Presta ajuda ao professor e colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura ajudar (o professor ou ao colega)</li> <li>• Bom diálogo com os colegas</li> <li>• Receptivo/prestativo/participativo</li> <li>• Colabora</li> <li>• Ajuda a estabelecer regras</li> </ul>

Faz amigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuida da amizade e se relaciona bem</li> <li>• Tem amizade com colegas</li> <li>• Faz amizade</li> </ul>
Interage de forma adequada por meio de sorrisos e gestos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interage</li> <li>• Concorde</li> <li>• Demonstra carinho</li> </ul>
Procura sua atenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega presentes</li> <li>• Vem mostrar o que fez</li> <li>• Querendo atenção</li> <li>• Atenção à professora</li> </ul>
Faz perguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostar de trocar informação</li> <li>• Gosta de participar</li> </ul>
Expressa frustração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fica sem graça</li> <li>• Percebe que não agradou</li> <li>• Mostra-se arrependido</li> <li>• Pede desculpas</li> </ul>
Faz elogios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adora e faz elogios</li> </ul>
Tem relações positivas com um ou mais colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É interativa</li> <li>• Gosta de conversar mantém diálogo</li> </ul>
Expressa frustração de forma adequada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensa/analisa (volta atrás e reconhece o erro).</li> </ul>
Toma iniciativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adora conversar</li> </ul>
Brinca com colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincalhona, fica próxima, agrada</li> </ul>
Expressa carinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz carinho/abraça/ amável</li> </ul>
Comunica-se com as	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meigo, calmo, comporta-se bem,</li> </ul>

<p>peças de forma positiva</p> <p>Usualmente está de bom humor</p> <p>Expressa opinião</p> <p>Negocia e convence outras pessoas do seu ponto de vista</p> <p>Participa de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula</p> <p>Participa de temas de discussão, dando contribuições relevantes</p> <p>Mostra interesse pelos outros, aceita informação de outros de forma adequada.</p>	<p>contentamento, feliz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouve, questiona de boa maneira, atencioso</li> <li>• Responde bem/tranquila/ segura</li> <li>• Ouve, questiona de boa maneira, atencioso.</li> <li>• Relata o que gosta de fazer</li> <li>• Sabe expressar as ideias</li> <li>• Gosta de estudar, bom desempenho no estudo, desenvolve a atividade bem. Relembra a regra.</li> <li>• Faz atividade com interesse, participa</li> <li>• Respeita, receptivo, o aluno faz o que o professor pede.</li> </ul>
<p><b>ITENS SEM CORRESPONDÊNCIA</b></p>	
<p><b>Relato dirigido</b> Itens do QRSH-PR</p>	<p><b>Relato dirigido</b> Indicativos do RE-HSE-PR</p>
<p>Cumprimenta as pessoas</p> <p>Não é facilmente intimidado por crianças violentas ou agressivas</p>	

Toma a palavra facilmente. Toma a palavra facilmente.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizada</li> <li>• Dá risadinhas</li> <li>• Fala infantilizada</li> <li>• Bate palmas</li> <li>• Reage bem somente no momento em que está sendo chamada a atenção.</li> </ul>

Nesta Tabela, descrevem-se as habilidades infantis dos dois instrumentos, nota-se que há mais correlações entre os resultados do que divergências, o que significa dizer que, tanto no relato dirigido, quanto no relato espontâneo, as crianças possuem habilidades sociais confirmadas mediante o relato verbal das professoras.

Quanto às perguntas complementares, apresentam-se distribuídas em tabelas para serem visualizados seus resultados a seguir:

**Tabela 10 – Perguntas complementares na comparação entre os Grupos. Contato com a família**

Escola/ Família	Clínico			Não clínico			Total
	F	A	N	F	A	N	
Contato escola/família	12	4	0	7	8	1	32
Há conflitos	2	0	14	0	0	16	32

**F- Frequentemente / A- às vezes / N - Nunca**

O contato feito entre escola e família foi mais frequente para o Grupo clínico, talvez devido ao comportamento-problema apresentado por esse Grupo, e os conflitos aqui apontados também são para o Grupo clínico, ou seja, a família que não aceitou a queixa escolar por parte da professora.

A estratégia utilizada pela escola para resolver os conflitos existentes nesses dois casos foi a conversa. Com o Grupo não clínico, o contato não é tão frequente, então, pode-se afirmar que este contato ocorre quando há comportamento indesejável, já com o Grupo não clínico, surge somente de forma mais esporádica, em reuniões escolares.

**Tabela 11 – Comportamento da criança em casa na comparação entre os Grupos**

	Clínico		Não Clínico		Total
	Sim	Não	Sim	Não	
Se a professora sabe como a criança se comporta em casa.	13	3	11	5	32
A mãe relatou ser a mesma criança	8	0	11	0	19
Por uma funcionária que conhece a família	1	0	0	0	1
Avó confirma ser agitado	2	0	0	0	2
Discorda da professora	2	0	0	0	2

Observa-se o conhecimento sobre o comportamento da criança em casa, em que a professora busca informação com a mãe: esta pode confirmar o comportamento-problema, ou também pode afirmar que a criança apresenta bom comportamento. De forma geral, a professora obtém informação sobre o comportamento do aluno em casa e, se esse se confirma ou não, de acordo com o que ela observa em sala de aula.

**Tabela 12 – Total de respostas para concepção de problema de comportamento**

<b>Categorias de Problemas de Comportamento</b>	<b>Participantes (professoras)</b>
Não respeita as regras	8
Atrapalha a dinâmica da sala de aula	7
Não se concentra nas atividades	1
Agitado/Não pára no lugar	1
Agride/Bate	5
Fala muito	3

Pega material dos colegas	1
Agrede verbalmente	2

**Tabela 13 – Total de respostas para concepção de bom comportamento**

<b>Categorias de Bom comportamento</b>	<b>Participantes (professoras)</b>
Respeita as regras	9
Boa convivência	5
Boa conduta escolar	6
Presta atenção	2
Participa da aula/dá opiniões	4
Acompanha o rendimento escolar	2
Ajuda os colegas quando precisa	1
Respeita o professor	2

Nas Tabelas 12 e 13, comparando-se as concepções de comportamento na prática educativa da professora, mostrou-se frequente o respeitar as regras, ou seja, o estabelecimento de limites tem um peso maior na dinâmica escolar. E o comportamento considerado pior refere-se a bater e agredir alguém, o que pode interferir ou atrapalhar a dinâmica da sala de aula. Já o bom comportamento refere-se à boa convivência e a boa conduta em respeitar as regras escolares.

**Tabela 14 – Como é a participação da escola na comparação entre os Grupos: clínico e não clínico**

Participação da escola	Clínico	Não clínico
Conversa	4	2
Participa	4	7
Apoio	4	4
Ajuda	2	2
Livro de ocorrências	1	0
Deixa a desejar	0	1
Auxílica	1	0
Total	16	16

Conforme a Tabela 14, a atuação da escola, na comparação entre os Grupos, mostrou-se participativa, com características de apoio e de conversar quando as professoras necessitam ou apresentam dificuldades em manter a disciplina escolar.

**Tabela 15 – Conhecimento sobre se frequentou a Educação Infantil**

	Grupo Clínico			Grupo não clínico			Total
	Sim	Não	Desconhece	Sim	Não	Desconhece	
Frequentou a Educação Infantil	15	0	1	16	0	0	32
Sabe qual o tratamento dado ao aluno.	3	0	13	3	0	13	32

No Grupo clínico, as professoras demonstraram saber sobre a frequência na Educação Infantil, mas apenas três relataram qual foi o tratamento dado à criança, por informações da mãe e da antiga professora; isto aconteceu também para o Grupo não clínico.

Na próxima seção, encontra-se a discussão dos resultados encontrados na análise dos dados coletados.

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De uma forma geral, os resultados apontaram que a grande maioria das professoras entrevistadas, foi capaz de fazer indicações corretas quanto aos alunos com indicativos de problemas de comportamento e aqueles com comportamentos habilidosos, demonstrando que foram bons avaliadores. Nas pesquisas de Bolsoni-Silva, Godoy, Petrucelli, Golfeto e Marturano (2008) sobre avaliação de professores acerca dos comportamentos habilidosos e não habilidosos, identificaram que esses profissionais da educação também foram capazes de indicar e de avaliar seus alunos de forma coerente.

De acordo com o instrumento TRF, esses dados foram confirmados, pois só houve quatro alunos excluídos por não atingir os escores de clínico, como também foi possível avaliar um número considerado de alunos que permitiu realizar o tratamento estatístico.

Quanto às Práticas Positivas, nota-se que os padrões comportamentais dos alunos do Grupo não clínico, ao interagir com o professor, permitiram identificar as frequências das categorias sempre para o positivo e, com grau elevado nas habilidades sociais, tanto para o Grupo de alunos quanto para os professores. Andery, Micheletto e Sério, (2005), citando Skinner (1953) afirmam que as interações entre dois indivíduos e a forma como interagem, operando como estímulos antecedentes para as respostas do outro, podem produzir efeitos poderosos sobre essas respostas, constituindo-se em elementos importantes para contingências entrelaçadas.

Os comportamentos que mais se destacaram foram: conversar, perguntar, sentimentos positivos, faz o que gosta e faz carinho com altos índices, especialmente para o Grupo não clínico.

Práticas educativas positivas também estão presentes para o Grupo clínico, apontando para recursos de professores e alunos que podem ser aproveitados na intervenção a fim de gerar respostas que aumentem a probabilidade de produzir reforçador positivo. Autores que encontraram resultados similares a essa pesquisa, foram Bolsoni-Silva (2003); Marturano, (2008), apontando que pode ser um ponto de partida para interações positivas.

Tal como já abordado pela literatura, profissionais da primeira infância têm relatado um aumento de problemas de comportamento, como agressividade, na sala de aula (STORMONT; SMITH; LEWIS, 2007).

Nesse sentido, a prática educativa mais utilizada pelas professoras foi a da comunicação, a qual parece não ter produzido os efeitos esperados nos comportamentos das crianças pertencentes ao Grupo clínico. Uma hipótese é a de que a qualidade do comunicar-se estava prejudicando as interações, uma vez que abrangeu os comportamentos das crianças (concepções de certo/errado) e não temas diversos ou pessoais. Assim tais conversas, ainda que sejam bons recursos das professoras para estabelecer limites, o fato de conversarem, sobretudo nesses momentos, pode funcionar como reforçador para o comportamento-problema da criança, mantendo-o em alta frequência.

Ao analisar esses comportamentos, eles trazem à luz os comportamentos antecedentes e consequentes nas práticas educativas, sendo que estas estão fortemente mantendo, de forma inconsistente, um reforçador intermitente, ou seja, a manutenção de respostas. Isso ocorre, justamente, pelo fato de a professora conversar sobre concepção de certo e errado, sem se direcionar para outras conversas como faz para o Grupo não clínico. Como apontado por Knapp, Vargas & Vargas (2007), a relação pode ser classificada de acordo com suas propriedades. Isto significa que o comportamento problema pode estar funcionalmente relacionado à inconsistência da conversa das professoras.

Resultado semelhante sobre reforçador intermitente foi encontrado nos estudos de Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009), que tratam sobre as dificuldades dos pais ao lidar com problemas de comportamento de crianças e adolescentes. O comportamento de birra estava associado à incoerência dos pais ao lidar com o comportamento-problema, apresentando atitudes de negação e, depois, de permissão, diante do comportamento emitido do filho (birra, jogar-se no chão etc.).

Bolsoni-Silva e Marturano (2004) com relação à comunicação, concordam que manter a conversação é um mecanismo muito importante para desenvolver habilidade inicial, sendo considerado um repertório inicial para uma prática habilidosa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de outras habilidades.

As práticas educativas de conversar, de perguntar e de emitir opiniões foram consideradas positivas em suas ações, assim como as professoras foram

habilidosas com o manejo do comportamento em ambos os grupos. Relataram emitir tais comportamentos em diversos momentos do dia, inclusive para o estabelecimento de limites. Del Prette, Z. e Del Prette, A. (1999) apontam como ponto importante a assertividade e que, para o professor ser habilidoso, deve apresentar habilidades de comunicação e buscar a resolução de problemas interpessoais, o que parece ocorrer na amostra deste estudo.

Nas práticas educativas de *expressão de sentimentos* e de *fazer carinhos*, as professoras apresentaram bons repertórios para ambos os grupos, como: fazer carinhos, conversar, dar atenção. Bolsoni-Silva et al (2003) sobre *Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento dos filhos*, ressaltam que pais habilidosos, demonstrando carinho como conversar com os filhos, não só apresentam menos riscos quanto ao surgimento de problemas de comportamento, mas também suas relações interpessoais são mais bem estabelecidas, ou seja, práticas educativas positivas irão favorecer respostas habilidosas das crianças.

Porém, nesta pesquisa, as práticas das professoras se mostraram diferenciadas quanto ao conteúdo das conversas, com alta frequência para ambos os Grupos, o que deixa claro que as respostas consequenciadas dos alunos às respostas das professoras, produziam de certa forma, habilidades sociais, mas esses repertórios habilidosos entre as crianças eram diferenciados quanto à qualidade.

Esse tratamento diferenciado da professora possibilitou que os comportamentos consequentes dos alunos fossem topograficamente distintos entre os Grupos. De certa forma, no Grupo não clínico, as professoras estabeleciam conversas sobre diversos temas, sendo que a comunicação era tida como reforçadora para a emissão de bons comportamentos, afinal exploravam a expressividade e sentimentos de forma assertiva. Bandeira e Quaglia (2006) sobre *comportamento assertivo*, afirmam que esse tipo de comportamento pode contribuir para melhorar a comunicação interpessoal e que seu déficit tem sido relacionado a distúrbios psicológicos e de conduta.

Uysal et al. (2010), no estudo sobre *social skills* (SS) em ambientes naturais, a respeito do ensinamento aos indivíduos que tinham deficiências, identificaram nas práticas de professores, que a aquisição da habilidade social

está relacionada à adequação entre suas competências cognitivas e habilidades de comunicação.

Fantuzzo et al (1998), utilizaram um sistema de avaliação com o objetivo de investigar a confiabilidade e a validade da versão publicada para professor, sobre o *Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais pré-escolar (SSRS)*, a fim de analisar a competência social de pré-escolares e encontraram fatores de carga positiva e negativa na avaliação dessas crianças.

Quanto às Práticas Negativas, no Grupo não clínico ocorriam raramente, mas apareceram alguns casos de problemas internalizantes e de descuido com material, ou relato da criança por não estar bem. Nas categorias classificadas como negativas, foram encontradas percentuais baixos para o Grupo não clínico como: problemas externalizantes, prática negativa, sentimentos negativos ou ter que estabelecer limite. Além disso, ao identificar erros, as professoras acabavam exercendo uma prática negativa ativa (ao dar broncas de forma autoritária), quando a classe (coletivo) apresentava algum desajuste comportamental, o que as levava a se sentir culpadas. Já no Grupo clínico, a prática negativa mostrou-se com um percentual maior do que comparado com o grupo de alunos sem problemas de comportamento.

Nas categorias “*comunicação*” e “*expressividade de sentimento e enfrentamento*”, a prática negativa não foram identificadas com grandes apontamentos; somente o item *sentimentos negativos* apareceu apenas para o Grupo clínico, mas com frequência baixa. Entretanto, para a categoria “*Estabelecimento de Limites*”, a prática negativa já se apresentou, de forma significativa, no Grupo com problemas de comportamento, identificada nos itens “*o aluno faz o que você Não gosta*” e “*identifica erros*”, evidenciada para o Grupo clínico, onde os alunos apresentaram comportamentos antecedentes de desobediência, agressividade e fatores de hiperatividade.

Nas pesquisas de Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2001) sobre *Habilidades sociais e educação*, com uma amostra de professores de uma escola pública, os professores relataram acontecimentos de conflitos interpessoais semanais (ameaça, xingamentos, agressões físicas, gritos e discussões entre os alunos e, ainda, registro de ocorrências diárias, em média, de 5 a 6 alunos agressivos, o que acarretou pouca efetividade no manejo dessas situações. Assim, justifica-se a alta frequência de comportamentos das professoras em estabelecer limites,

pois a ocorrência de comportamentos tidos como inadequados pode estar em alta, sendo resultado também da forma como elas interagem com as crianças, tais como inconsistência e baixa ocorrência de habilidades de comunicação e de expressividade (BOLSONI-SILVA, 2003).

As práticas negativas foram apresentadas como ativa e passiva; as ativas ocorreram após o comportamento agressivo e de desobediência, e as respostas das professoras foram de punição e coerção diante do acontecido. Skinner (1969) identificou que a coerção utilizada gera contracontroles, ou seja, o contra-ataque é uma forma de contracontrole, o que faz, nesses casos, o comportamento-problema do aluno do Grupo clínico ser um contracontrole da prática negativa do professor, assim, possibilitando a existência de ambos, pois um mantém o outro.

Tais achados vão ao encontro do ponto de vista de Goldiamond (2002), quando destaca que os adultos recorrem a práticas negativas punitivas, por não saber como fazer diferente nessas situações. Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006), sobre *dificuldades de aprendizagem na escola e emoção e saúde em foco*, afirmaram que o sentimento de inutilidade encontrado nos alunos parece estar relacionado com críticas dos professores (e da mãe) e nota baixa.

No Grupo clínico, os professores interagem em menor número de situações, em comparação com o clínico; pode ser, que quando as crianças fazem o que é desaprovado, ora as professoras punem, ora não, dando atenção, conversando, o que pode não acontecer em outros momentos. De todo modo, as práticas negativas e os comportamentos-problema são mais frequentes no Grupo Clínico, embora se afirme que as professoras ainda possuem dificuldades, mesmo com bons repertórios, em lidar com os comportamentos inadequados.

Freitas e Rocha (2003) analisaram o atendimento de crianças com desempenho escolar insatisfatório e identificaram que os professores comportavam-se de forma inconsistente em relação aos comportamentos apresentados pelos alunos, reforçando comportamentos inadequados, além de atribuí-los a tipos predeterminados de personalidades (rótulos).

Observa-se a dificuldade dos professores em lidar com essas situações, principalmente com as crianças que apresentam alta frequência de comportamentos opostos, assim como com os que possuem *déficits* de

habilidades sociais. Portanto, isto reforça – em função dos modelos inadequados oferecidos pelas professoras – a ausência de modelos para comportamentos mais adaptativos (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 2006). Bolsoni-Silva (2003) vem confirmar que a inconsistência apresentada por parte da prática educativa pode gerar padrões comportamentais nas crianças de desobediência e birras.

Quanto às *habilidades sociais infantis*, nota-se que as crianças de ambos os Grupos mostraram ser habilidosas, no entanto, o Grupo não clínico demonstrou ter maior grau de assertividade e expressividade emocional de forma mais frequente, com alta ocorrência, fato este apresentado nas correlações das habilidades entre os Grupos do instrumento dirigido.

Esse resultado também foi apontado por Marturano, Bolsoni-Silva e Loureiro (2009) ao validarem o instrumento de (HS) em pré-escolares, uma vez que identificaram características infantis semelhantes de assertividade de expressão, de sentimento e enfrentamento com as crianças sem indicativos de problemas de comportamento. Os fatores encontrados foram: sociabilidade e expressividade emocional e iniciativa social.

A análise dos dados também denota habilidades sociais para as crianças com problemas de comportamento, já que não são totalmente isentas de atitudes habilidosas, o que se deduz ser uma prática mais consistente para aumentar o comportamento positivo e diminuir o inadequado.

Isto também se comprova com estudos de Mayer et al (2008) sobre uso de delineamentos do método construcional para professores, preocupando-se em promover comportamentos positivos, ou seja, ensinar as crianças a seguir regras. Afirmaram, em suas pesquisas, que os professores tinham uma compreensão equivocada das habilidades sociais, restrita às habilidades de comunicação e de civilidade, em detrimento de habilidades de enfrentamento e de resolução de problemas.

Tais dados apresentados quanto às habilidades educativas e as infantis, neste estudo de certa forma tiveram práticas satisfatórias para o Grupo não clínico. As habilidades socialmente positivas entre professor e aluno, quando são satisfatórias, favorecem a permanência da interação, pois a prática educativa habilidosa parece ser conseqüenciada por respostas habilidosas das crianças e vice-versa.

Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2009) apontam que algumas habilidades sociais do professor podem favorecer o aumento de oportunidades de interação dos alunos. Habilidades educativas como assertividade, comunicação em temas diversos, elogio, ou seja, práticas consistentes e que favoreçam o fortalecimento e aumento das habilidades infantis.

Nos estudos de Sturmey (1996) os pais podem ser modelos de comportamentos habilidosos, o que pode ajudar os filhos e emití-los com maior frequência e consequenciar a expressão de sentimentos para ajudar na resolução de problemas sem emitirem comportamentos externalizantes e internalizantes. Possibilitar o aumento de interações seria uma maneira de incentivar os relacionamentos horizontais e auxiliar o aluno a desenvolver novas habilidades por intermédio de seus pares.

De modo geral, as habilidades sociais, tanto infantis quanto educativas e seus padrões comportamentais, confirmam-se na literatura pelo fato de elas conduzirem o processo de ensino-aprendizagem; isto quer dizer que as HSE constituem uma classe de habilidades sociais relacionada à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno o que exigirá do professor ser mediador das interações, atuando nesse processo (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, A., 1999).

Quanto aos *problemas de comportamento*, os itens que tiveram maiores ocorrência no comportamento-problema das crianças foram o do *sentimento negativo*, o de *fazer o que a professora não gosta* e o de *estabelecer limites*. Infere-se, assim, que o professor manifesta atenção e conversa com o aluno principalmente no repertório problema, pois a variável *contexto*, maior para o Grupo não clínico, reflete a variabilidade de situações em que há interações.

Então, mantém-se forte o problema de comportamento, primeiramente, porque há inconsistência, pois a regra pode não ser clara e, também, porque as crianças conseguem atenção nesses momentos, sem a obterem outros. Leme (2008), em sua pesquisa de Mestrado, analisou habilidades sociais e problemas de comportamento em pré-escolares e afirma que os problemas de comportamento podem apresentar uma função, embora prejudiciais para a criança, porque podem evitar aversivos ou até auxiliá-la a obter reforçadores. Gelfand et al (1988) ainda esclarecem que a ausência de preocupação com

comportamentos sociais é um *déficit* de competência social que prejudica as redes sociais.

Medeiros e Viecele (2002), em seus estudos sobre coerção na sala de aula, verificaram que há um número significativo de professores que mantêm certa distância entre eles e seus alunos, valendo-se da disciplina rígida ou de notas para controlar o comportamento das crianças. Ainda, detectaram que os professores não ensinam igualmente seus alunos, existindo diferenciação no tratamento dado a eles.

Quanto à relação entre as medidas, os itens que propiciaram diferença estatisticamente significativa na comparação entre os Grupos foram: “*conversar, sentimento negativo, faz carinho, faz o que não gosta e estabelece limites*”; de acordo com os antecedentes apresentados para o Grupo clínico foram comportamentos tidos como externalizantes. Esses comportamentos externalizantes sequenciaram práticas educativas positivas e negativas, conseqüenciadas de comportamentos ora habilidosos ora problema.

Quando o aluno apresentava um comportamento de agressão ao colega, por exemplo – considerado pelas professoras um dos piores comportamentos emitidos pelo aluno do Grupo clínico – a professora conversava (resposta habilidosa), mas somente evidenciando o comportamento de certo e errado. Já quando aplicava punição (prática negativa), o aluno respondia acatando a ordem por certo tempo (habilidoso), mas, logo em seguida, emitia o comportamento inadequado novamente (externalizante).

De acordo com o relato verbal das professoras, os alunos momentaneamente acatavam e depois voltavam a realizar o que estavam fazendo de indesejável, o que pode significar que a professora não ficava vigilante ao comportamento do aluno, ou não estabelecia um contrato social com regras consistentes. Gomide (2003/2004) salienta que os comportamentos tidos como inadequados podem estar acontecendo por falta de uma monitoria, de práticas concisas e de práticas afetivas.

Numa correlação no que se refere ao gênero e à quantidade apresentada, encontram-se: quatorze alunos do sexo masculino com indicativos de problemas de comportamento; cinco alunos do sexo masculino sem indicativos de problemas; duas alunas do sexo feminino com indicativos de problemas de

comportamento e, por fim, onze alunas do sexo feminino sem indicativos de problemas.

Algumas pesquisas apontam para a diferenciação de gênero e, embora não seja esse um dos objetivos deste estudo, torna-se interessante não descartar tal dado coletado. Pesquisas como as de Kaplan, Sadock e Grebb (1997), de Stratton, Reid e Stoolmiller (2008) e de Bolsoni-Silva et al. (2008) apontam que os meninos apresentam mais problemas de comportamento do que as meninas, existem mais pesquisas apontando para esse dado do que ao contrário.

Silva (2000), Bandeira e Quágua (2006), Freitas e Rocha (2003), Del Prette, Z. e Del Prette, A. (2006), ao estudarem estudantes do Ensino Fundamental quanto à aquisição de habilidades sociais e suas variáveis, também confirmam os dados encontrados. Neste trabalho, com relação ao sexo, os resultados mostraram que as meninas apresentaram maior frequência de habilidades sociais do que os meninos, na avaliação das professoras. Entretanto, identificaram que os meninos tem maior necessidade de ser acompanhados em sua aquisição de habilidades sociais, visando à prevenção de problemas de comportamento e a um melhor desenvolvimento adaptativo a médio e longo prazo.

Além disso, foi possível comprovar através das perguntas complementares do Roteiro de entrevistas, resultados apontados nas Tabelas 10 e 11, que destaca o contato entre escola e família e o conhecimento da professora do comportamento da criança, deixando claro que a professora mantém mais contato com a família da criança que apresenta problema de comportamento. Evidentemente para apontar queixas relacionadas ao seu comportamento no contexto escolar e para os alunos que não apresentam esse comportamento o contato é bem escasso.

A seguir, apresentam-se as considerações finais a respeito deste percurso empreendido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, encontram-se compiladas não só a apresentação das inferências extraídas dos resultados, como também das sugestões de caráter científico e prático dela derivados. As primeiras se baseiam na execução dos objetivos propostos, sendo eles gerais e abrangentes e, também, dos específicos, uma vez que estes últimos têm por fundamento as etapas seguidas no desenvolvimento do trabalho. São abordadas também, recomendações sobre o tema, por meio de novos estudos e instrumentos, que possam engendrar práticas pedagógicas mais efetivas para enriquecer o meio científico e social.

De acordo com a revisão da literatura realizada, o objeto de estudo apresenta ainda baixos indícios de investigação, sendo relevante, em decorrência de sua influência psicossocial, a exploração dos contextos familiar e social, bem como diante de demandas distintas desses ambientes. Avaliar e identificar as práticas educativas dos profissionais da educação, conforme já se ressaltou, é um caminho para saber o que realmente acontece nesse cenário, pois, muitas vezes, os docentes podem, inadvertidamente, estimular tais comportamentos, seja com modelos de agressividade, seja oferecendo atenção em demasia.

Demonstra-se que os alunos com problemas de comportamento, quando consequenciados positivamente, respondem com um salto qualitativo, quando comparados com os alunos sem esses problemas, mesmo que a professora utilize menos esse recurso. Pôde-se constatar que a professora consequenciou positivamente mais os comportamentos dos alunos sem fracasso escolar tanto em quantidade como em variedade de comportamentos.

Depreende-se, então, que os resultados desta pesquisa podem contribuir para avaliações da prática educativa e dos comportamentos dos alunos, no que tange aos comportamentos antecedentes e subsequentes, uma vez que foi detectada pouca exploração na literatura sobre estudos a respeito de comportamentos consequenciados com abordagem comportamental.

Estudos futuros nesta área, bem como intervenções junto aos professores, podem melhorar as interações sociais e contribuir para o avanço do conhecimento científico. Defende-se que a orientação aos professores possibilita

instrumentá-los com habilidades necessárias para lidar com as dificuldades da criança, o que pode reduzir as queixas de problemas de comportamento e promover um relacionamento mais satisfatório entre professor-aluno.

Novas pesquisas, pois, devem ser conduzidas de forma a utilizar outros instrumentos de avaliação, incluindo a observação em sala de aula, pois se pôde encontrar dificuldades da escola, e dos professores em particular, em estabelecer contingências mais promotoras de habilidades sociais para as crianças.

Mesmo trabalhando-se de forma criteriosa neste estudo, há limitações por não ser adequado tecer generalizações em virtude de a amostra pesquisada ter sido reduzida e também a impossibilidade de realizar a observação em sala de aula; o ideal seria que tivessem participado pelo menos 50% dos professores com quem se fez contato. Pode-se esclarecer que, de imediato, muitas professoras se negaram em participar da observação direta, assim como também não foi obtido o consentimento de todos os diretores.

Mesmo assim, os resultados deste estudo apontam para várias implicações práticas, entre elas: prevenção de comportamentos inadequados no contexto escolar, promoção do desenvolvimento da criança e importância e aquisição das habilidades sociais na vida escolar. Sob essa ótica, recomenda-se a necessidade de novos trabalhos nesta direção, uma vez que continuam inquietantes vários questionamentos, entre eles:

Será que essas práticas inconsistentes com os alunos considerados clínicos, podem levar os alunos do Grupo não clínico a apresentar também problemas de comportamento? Será que as práticas dos professores estão reforçando cada vez mais os problemas de comportamento? Esses poderão desencadear outros ou associar-se às dificuldades no desempenho acadêmico? A pesquisa mudou o olhar no cotidiano profissional em que? Adiantaria intervir em apenas um contexto?

Então, buscando-se respostas a essas perguntas, com maior nível de precisão, torna-se necessária a elaboração de mais estudos experimentais para investigação desta prática, assim como desses comportamentos inadequados, além de avaliação mais detalhada da manutenção das mudanças do comportamento do professor em sala de aula, por meio de análise entrelaçadas de antecedentes, respostas e conseqüentes. Acredita-se que isto possibilitará

apontar quais procedimentos e quais comportamentos teriam que ser trabalhados com as professoras subsidiando-as em possíveis intervenções. Um ponto crucial é que este instrumento possibilitou ser um ponto de partida para intervenções, mostrando a auto reflexão com análises e observações dos comportamentos antecedentes e consequentes dessa relação. Apontando assim, para um curso de Formação de professores para discussão de suas práticas educativas. E até mesmo para programas de intervenções com a Família/ Professores-escola/ e criança.

Enfatiza-se que pesquisas futuras devam ser realizadas nos anos iniciais, principalmente, pelo fato de a faixa etária de seis anos ser atendida neste novo modelo de organização do Ensino Fundamental, o que torna relevante um olhar especial para as interações nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABIB, J. A. D. A psicologia é ciência?: ciência é articulação de discursos da filosofia, da história da ciência e da psicologia. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 9 n. 3, p. 465-486, 1993.

\_\_\_\_\_. O que é comportamentalismo? In: BRANDÃO, M. Z. et al (orgs) **comportamento e cognição**, Santo André: Esetec, 2004. v. 13, p. 52-61.

ACHENBACH, T. M. ; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II Boys aged 12-16. **Journal of consulting and clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.

\_\_\_\_\_. **Manual for the child behavior checklist and revised behavior profile**. Bureengton. VT: Department of Psychology University of Vermont, 1983.

ACHENBACH, T. M. Developmental Psychopathology. In: BORNSTEIN, M. H. ; (Org.). **Developmental Psychology: a advanced textbook**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 1992. p. 629-676.

ALMEIDA, A. M. F. P. M. A abordagem etnográfica para o estudo da avaliação do rendimento acadêmico em curso de pós-graduação em ciências agrônômicas. Campinas, **Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, v. 5, n. 3, p.37-45, 2001.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRIOLA, W. B.; CAVALCANTE, L. R. Avaliação da depressão infantil em alunos da pré-escola, **Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2,p. 419-428,1999.

ANDERY, M. A. P.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. A. P. Análise funcional na análise do comportamento. In: GUILHARD, H. J.; MADI, M. B. B. P., QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. Santo André: Esetec, 2001, p.148-157.

\_\_\_\_\_. A análise de fenômenos sociais: esboçando uma proposta para a identificação de contingências entrelaçadas e metacontingências. Brasília, **Revista brasileira de análise do comportamento**, v. 2 n.2, p. 149-165, 2005.

ANSELM, L. et al. **Psychosocial determinants of behaviour problema in brazilian preschool**. Article first published in Journal of child Psychology and Psychiatry. v. 45, issue 4, p. 779-788, may, 2004.

APA - AMERICAN Psychiatric Association .**Diagnostic and statistical manual of mental disorders**, DSM-IV. 4. ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Press, 1996.

BANDEIRA, M.; QUAGLIA, M. A. C. Comportamento assertivo: relações com ansiedade, locus de controle e auto-estima. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 17-46.

BENAVENTE, R. Delinquência juvenil: da disfunção social a psicopatologia, Portugal, In **Análise Psicológica**, v. 20, n. 4, p. 637-645, 2002.

BENAVENTE, Renata. Formação parental: interrupção do mau trato e da negligência. Portugal, In: **Pretextos**, v 32, p. 4-6, dez 2008.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Família – socialização – desenvolvimento**. Tese (Livre Docência) em Psicologia. 1995. 254f. Ribeirão Preto: USP, 1994.

BOLSONI-SILVA, A. T., DEL PRETTE, A. & OISHI, J. Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento dos filhos. **Argumento**, n. 9, p.11-29, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. **Tese (Doutorado), 2003.188f**. Ribeirão Preto: USP, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: algumas relações. Em: BRANDÃO, M. Z. S. et al. **Sobre comportamento e cognição**: estendendo a psicologia comportamental e cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas). Santo André: Esetec, 2004. v.14, p. 251-260.

BOLSONI-SILVA, A. T. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 17-46.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. A qualidade da interação “pais e filhos” e sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. Em: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 89-104.

BOLSONI-SILVA, A. T.; GODOY, A. M. A.; PETRUCCELLI, M. C. ; GOLFETO, R. M.; MARTURANO, E. M. Avaliações de professores acerca de comportamentos habilidosos e não habilidosos em pré-escolares: Um estudo comparativo em função do gênero. Em: **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: Diferentes olhares sobre o processo educacional**. CAPELLINI, V. L. M. F. & MANZONI, R. M. Bauru: Cultura acadêmica, p. 666-677, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; PAIVA, M. M.; BARBOSA, C. G. Problemas de comportamento de crianças/Adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização, Rio de Janeiro, **Psic. Clin.**, v. 21, n.1, p. 169-184, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. **Validação do roteiro de entrevistas de habilidades sociais educativas (RE-HSE-P):** avaliação psicológica, 2010.

BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, S.; MARTURANO, E. M. Validação do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para professores-QRSH-PR., **The Spanish Journal of Psychology**, 2011.

BORDIN, I. A. S. & OFFORD, D. R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social, **Rev. Bras. Psiquiatr**, n. 22 (Supl II) p. 12-15, 2000.

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender, Ribeirão Preto, **Temas de Psicologia**, v. 7, n.1, p. 51-56, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Referenciais para formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 22.abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de 9 anos:** orientações gerais. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.274/2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

CABALLO, **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento.** São Paulo: Santos Livraria, 1996.

CARR, G. E.; DURAND, M. Reducing Behavior problems through functional communication training. State University of New York At Stony Brook, State University of New York At Albany, And Suffolk Child Development Center. **Journal of applied behavior analysis.** V 189, n2, p. 111-126, 1985.

CASTRELL, V. & PRINZ, R. Multiples perspectives of rejected, neglected and accepted children: relation between sociometric status and behavioral

characteristics, **Journal of Consulting and clinical Psychology**, v. 53 n. 6, p. 884-889, 1985.

CASTRO, A. B. & BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil. In: CAPELLINI V. L. M. F. & MANZONI, R. M.(orgs) **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino aprendizagens**: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008. p. 296-311.

CARVALHO, A. E. V.; LINHARES, M. B. M.; MARTINEZ, F. E. História de desenvolvimento e comportamento de crianças nascidas pré-termo e baixo peso. São Carlos, **Psicologia: reflexão e crítica**, v.14, n.1, p. 1-33, 2001.

CARRARA, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In: \_\_\_\_\_ **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, C. & SOLE, I. A interação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. In: COLL, C; PALÁCIOS, M; MARCHESI, J (Org.) In **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CERQUEIRA, D. M. O. **Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de análise de contingências**: o levantamento da provável função do comportamento. 2009, 94 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, PUC/SP. São Paulo, 2009.

CHISOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

D'ABREU, L. C. F. Saúde mental e a queixa escolar. **Polêmica Revista Eletrônica**, Vol. 9, No 1, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Psicologia escolar e educacional**: saúde e qualidade de vida. Campinas, SP: Alinea, 2001. p.113-141.

DEL PRETTE, Z. A.P. PAIVA, M. L. M. & DEL PRETTE Contribuições do referencial das Habilidades Sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo ensino-aprendizagem. São Carlos, *interações X* (20), 57-72, 2005.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob enfoque multimodal. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Habilidades sociais**,

**desenvolvimento e aprendizagem:** questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Alinea, 2003, p. 167-201.

\_\_\_\_\_. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P; BANDEIRA, M. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p.143-159.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, A. A.; VASCONCELLOS, V. M. R. Concepções de autonomia dos educadores infantis, Ribeirão Preto, **Temas em Psicologia**, v.7, n.1, p. 9-21, 1999.

\_\_\_\_\_. Algumas dificuldades comuns no contexto escolar. Reflexões sobre as respostas possíveis. In: CURONICI, C. & MCCULLOCH, P. (Org.). **Psicólogos & professores:** um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares. Bauru: EDUSC: 1999.

DITTRICH, A.; ABIB, J. A. D. O sistema ético skinneriano e consequências para a prática dos analistas do comportamento, São Carlos, **Psicologia: reflexão e Crítica**, v.17, n. 3, p. 427-433, 2004.

ELIAS, L. C. S. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados:** caracterização e intervenção. Tese (Doutorado) não publicada, 2003. - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.

ENUMO, S. R. F.; FERRÃO, E. da S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldades de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. Campinas, SP., **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 139-149, abr.-jun., 2006.

FANTUZZO, J.; M., P. H.; et al. **Preschool version of the social skills rating system:** a empirical analysis of its use with low-income children. **Pennsylvania Journal of school Psychology**, University of Pennsylvania, v. 36, n. 2, p. 199-214, 1998.

FANTUZZO, J. et al. Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. **The American Psychological Association**, v. 92, n. 3 , p. 458-465, 2000.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil, Rio de Janeiro, **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 17, n. 64, set. 2009 .

FREITAS, M. G.; ROCHA, M. M. Atendimento a criança com desempenho escolar insatisfatório. In: ALMEIDA, C. G. **Intervenções em grupo:** estratégias psicológicas para a melhoria da qualidade de vida. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 11-21.

GELFAND, D., JENSON, W., & DREW, C. **Understanding child behavior disorders: an introduction to child psychopathology**, 2<sup>nd</sup>. ed. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1988.

GOLDIAMDOND Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. **Behavior and social issues**, v. 11 p. 108-197 (originalmente publicado em 1974), Behaviorism, n. 2, p.1-84, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Pais presentes, pais ausentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOMES, M. A. M. A utilização dos jogos na educação: diferentes abordagens. **Argumento**, ano V, n. 10, p. 117-129, 2003.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, mar. 2007 .

GOSCH, S. C; VANDENBERGHE, L. Análise do comportamento e a relação terapeuta-criança no tratamento de um padrão desafiador-agressivo. São Paulo, **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 6, p. 173-182, 2004.

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, v. 44, n.(1/2), p. 74-92, 1992.

\_\_\_\_\_. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função ao sexo. **Psico**, v. 25, n. 1, p. 49-74, 1994.

GUERIN, B. **Analyzing social behavior**: behavior analysis and the social sciences. Reno, NV: Context Press, 1994.

HOWIC, L. D. et al. Participação em atividades fora do horário escolar em relação aos problemas de comportamento e habilidades sociais na infância, **J. Health SCH**, v. 80, p.119-125, 2010.

IWATA, B. et al. Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology, **Florida, Journal of Applied Behavior Analysis**, v.33, p.181-194, 2000.

KNAPP, T. J.; VARGAS, E. A. & VARGAS, J. S. Análise do comportamento verbal segundo B. F. Skinner: um estudo. Belo Horizonte, MG, **Rev. Bras. de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v, IX, n. 2, p. 175-194, 2007.

KOLVIN, F.J., et al. Social and parenting factors affecting criminal-offence rates: findings from the Newcastle thousand family study (1947-1980). **Br J Psychiatry**, v. 152, p. 80-90, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LUDKE, M; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** e legislação correlata e complementar. 3. ed. (atualizada e ampliada). Supervisão editorial Jair Lot Vieira. São Paulo: EDIPRO, 2006.

LEME, V. B. R. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares e sua relação com habilidades sociais educativas parentais**. 2008. 291f. Dissertação (Mestrado) - Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. & PARREIRA, V. L. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem. Ribeirão Preto: **Medicina**, 1993.

LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO e SANT'ANNA, S. C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina**, Ribeirão Preto: 26(2), p.148-160, 1993.

LOPES, C. E. Uma proposta de definição de comportamento no Behaviorismo radical. Belo Horizonte, MG, **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva** v. X, n. 1, p. 1-13, 2008

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre a pesquisa em educação especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCELLO, F. de A.; BUJES, M. I. E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. São Paulo, **Educ. Pesqui.**, v. 37, n. 1, abr. 2011.

MARTURANO, E. M.; MAGNA, J. M. ; MURTHA, P. C. Contribuições ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicopedagogia**, n. 11, p. 7-15, 1992.

MARTURANO, E. M. & LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas, SP: Alínea, p. 259-292, 2003.

MARTURANO, E. M.; D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; ELIAS L. C. dos S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em estudo**, Maringá: v. 10, n. 1, p.107-115, jan/abr. 2005.

MARTURANO, E. M. Tensões cotidianas da primeira série: um enfoque de desenvolvimento. Maringá, **Psicologia em Estudo**, v.13, n.1, p.79-87, jan./mar. 2008.

MARTINELLI, S. de C.; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. Campinas, **Estudos de Psicologia**, v. 26, n. 3, set. 2009.

MATOS, M. A. Análise funcional do comportamento. Campinas, **Estudos de Psicologia**, v. 16, p. 8-18, 1999.

MEDEIROS, J. G. & VIECILE, J. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p.183-194, 2002.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Bauru, **Ciência e Educação**, v. 5, n. 2, p.61-70, 1998.

MEIRA, M.; ZONTA, C. **Fundamentos psicossociais da educação**. Rio de Janeiro: CCAA, 2007. p.110-135.

MYERS, C.; HOLLAND, K. Classroom behavioral interventions: do teachers consider the function of the behavior? **Psychology in the schools**, v. 37, n. 3, p. 271-280, 2000.

MEYER, S. et al. Subsídios da obra "comportamento verbal" de B. F. Skinner para a terapia analítico-comportamental. Belo Horizonte, MG: Rev. Bras. **Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. X, n.1, p. 105-118, 2008.

NENO, S. Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. Belo Horizonte, MG, **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v.5 n. 2, p. 151-165, 2003.

OFFORD, D. R. Conduct disorder: risk factors and prevention. In: SHAFFER D, PHILIPS I, ENZER N. B., editors. **Prevention of mental disorders, alcohol**

**and other drug use.** Rockville (MD): U.S. Department of Health and Human Services, 1989. p. 273-307.

OLIVEIRA, C. B. E. de; BIASOLI-ALVES, P. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. Ribeirão Preto, **Paideia** v. 15, n. 31, p. 173-174, ago. 2005.

PATTERSON, G. R., REID, J. & DISHION, T. **Antisocial boys.** Eugene: Castalia Publishing Company, 1992.

PATTERSON, G. R., DEGARMO, D. S., & KNUTSON, N. Hyperactive and antisocial behaviors: comorbid or two points in the same process? **Development and Psychopathology**, v. 12, p. 91-106, 2000.

PATTERSON, G. R.; REID, J. & DISHION, T. **Antisocial boys:** comportamento antissocial. Santo André: Esetec, 2002.

RIBEIRO, M. L. A **afetividade na relação educativa.** Campinas, **Estud. psicol.**, v. 27, n. 3, set. 2010.

ROCHA, E. M. Descartes, o filósofo e o seu tempo. In PECORARO, R. (Org.). **Os filósofos clássicos da filosofia, v. I de Sócrates a Rousseau.** Petrópolis, RJ: Vozes; PUC-Rio, 2008.

ROCH, E. E.; FESSLER, M. A. & CHURCH, R. P. (cols). The concomitance of learning disabilities and emocional/ behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, v 30, n3, p. 245-263, 1987.

RUTTER, M. Psychosocial resiliense and protective mechanisms. **American journal of orthopsychiatry**, v. 57, n 3, p. 316-331, 1987.

SANTOS, L. L. de C. P; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. Campinas, **Educação e Sociedade.** v. 27, n. 96, out. 2006.

SANTOS, P. L. & GRAMINHA, S. S. H. Problemas emocionais e Comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico, Ribeirão Preto, **Estudos em Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 101-109, 2006.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. , *Journal de Pediatria*, v. 80, n.2, supl., 2004.

SIDMAN, M. Functional analysis of emergent verbal classes. In: THONPSON, T. & ZEILER, M. D. **Analysid and integration of behavioral units.** Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum, 1986.

SILVA, S. H. S. da. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos: um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-

aprendizagem. In: SISTO (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, A. T. B. Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. 145f Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCAR. São Carlos, 2000.

SISTO, F. F., & MARTINELLI, S. C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Em: SISTO, F. F. & MARTINELLI, S.C. (Orgs.). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006. p.13-30.

SHAW, D. S.; EMERY, R. E. Chronic family adversity and school-age children's adjustment. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 27, n. 2, p. 200-206, 1988.

SKINNER, B. F. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SKINNER, B. F. **Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STATTIN, H., & MAGNUSSON, D. Antisocial development: a holist approach. **Development and Psychopathology**, v. 8, p. 617-645, 1996.

STRATTON, C. W. M.; REID, J.; STOOLMILLER, M. **Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools**, 2008.

STEIN, L. M. – Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEVANATO, I. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Maringá, **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.

STORMONT, M. A.; SMITH, S. C.; LEWIS, T. J. Teacher implementation of precorrection and praise statements in head start classrooms as a component of program-wide system of positive behavior support. **J Behav Educ**, v. 16, p. 280-290, 2007.

STURMEY, P. **Functional analysis in clinical psychology**. Londres: British Library, 1996.

TAVARES, M. **Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do**

comportamento. 2009. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento – PUC/SP, São Paulo, 2009.

UYSAL et al. Social skills instruction carried out by teachers working at private special education institutions in Turkey. *EUA: Education and training in autism and developmental disabilities*, v. 45, n. 3, p. 459-466, Set. 2010.

WEINER, I. **Child and adolescent psychopathology**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, a Sr<sup>a</sup>. \_\_\_\_\_, portador da cédula de identidade \_\_\_\_\_, responsável pela \* \_\_\_\_\_ da escola \_\_\_\_\_, após leitura minuciosa deste documento, devidamente explicado pela pesquisadora, em seus mínimos detalhes, dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu consentimento livre e esclarecido concordando em participar da pesquisa: *Práticas educativas do professor e o comportamento infantil na escola*, realizada pela pesquisadora Maria Luiza Mariano n° do Conselho: 06/42253-5 sob orientação da Dr<sup>a</sup>: Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

Fica claro que o sujeito da pesquisa ou seu representante legal, pode a qualquer momento retirar seu consentimento livre e esclarecido e deixar de participar desta pesquisa e ciente de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional (Art. 30 do Código de Ética Profissional do Psicólogo).

Por estarem de acordo assinam o presente termo.

Bauru-SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura das Pesquisadoras

Nome da pesquisadora: Maria Luiza Mariano

Endereço da Pesquisadora responsável: Avenida Pinheiro Machado 2-45

Cidade: Bauru

Estado: São Paulo

CEP: 17060-810

Telefone: (14) 9794-3985

E-mail: [maluizamariano@yahoo.com.br](mailto:maluizamariano@yahoo.com.br)

Endereço Institucional: Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho

(UNESP) Cidade: Bauru

Estado: São Paulo

**APÊNDICE B – Tabela 16 – Classificações do TRF para o grupo clínico para problema de comportamento**

<b>Grupo clínico</b>	<b>Internalizante</b>	<b>Externalizante</b>	<b>Total</b>
A1	-	limítrofe	clínico
A3	-	clínico	clínico
A7	clínico	clínico	clínico
A9	-	clínico	clínico
A11	-	clínico	clínico
A13	-	clínico	-
A15	-	clínico	clínico
A17	-	clínico	clínico
A19	clínico	clínico	clínico
A21	-	clínico	clínico
A25	-	clínico	clínico
A27	-	clínico	limítrofe
A29	clínico	clínico	clínico
A31	-	clínico	clínico
A35	-	clínico	limítrofe
A37	-	clínico	-
<b>Ext + total= 8</b>		<b>int.+ext. + total = 3</b>	
<b>Lim. Ext. + total + 1</b>		<b>ext.+ 2</b>	
<b>Ext. + limítrofe + 2</b>			

Fonte: Arquivo pessoal, 2011.

### APÊNDICE C – Tabela 17 – Itens do QRSH e seus fatores

Itens do QRSH-PR	Sociabilidade e Expressividade Emocional	Iniciativa Social	Busca de Suporte
tem relações positivas	X		
mostra interesse pelos outros	X		
faz amigos	X		
expressa frustração e desagrado de forma adequada	X		
comunica-se positivamente	X		
expressa desejos	X		
expressa direitos	X		
expressa carinhos	X		
brinca com colegas	X		
usualmente está de bom humor	X		
faz elogios	X		
cumprimenta	X		
interage de forma não verbal	X		
participa de grupos	X		
toma a palavra		X	
expressa opiniões		X	
participa de temas de discussão		X	
toma iniciativas		X	
negocia e convence		X	
presta ajuda		x	
procura atenção			x
faz pedidos			X
faz perguntas			X

## APÊNDICE D – Tabelas de codificação

### *Tabelas de codificação – análise por item de conteúdo do RE-HSE-PR*

Visando tornar homogênea a forma de classificação das respostas e verificar tal tarefa, foram agrupadas as respostas fornecidas pelos professores conforme apresentado nas tabelas a seguir.

As Tabelas de 18 a 23 apresentam as respostas previstas nas categorias *habilidade social educativa do professor (HSE-Pr)*, *prática educativa negativa*, *habilidade social infantil*, *problema de comportamento* e *variáveis de contexto*.

Em cada uma dessas tabelas há a identificação das perguntas em que tais categorias apareceram e que, portanto, devem ser utilizadas para quantificar no protocolo. Categorias para o professor: HSE-Pr, PR Neg. e Contexto. Para o aluno: Problema e HS.

**Tabela 18 – Classificações, comportamentos e perguntas no RE-HSE-Pr relacionadas às habilidades sociais das práticas educativas do professor (HSE-PR), especificadas nas questões abaixo. (Corresponde à Tabela 11 do RE-HSE-P)**

#### *Perguntas no RE-HSE-Pr*

Diante de pergunta de sexualidade  
 Estabelece limites  
 Expressa sentimento negativo  
 Expressa sentimento positivo  
 Faz carinho

#### *Comportamentos -hse-pr: comunicando-se e negociando*

- **Dando explicações sobre as consequências do comportamento\* (3)\*\***
- **Dizendo não com explicações** (explicando que não pode fazer)
- **Elogiando (34)**
- **Estabelecendo regras**
- **Falando/ conversando (46)**
- É capaz de fazer coisas boas
- Corrigindo
- Mostrar limites
- Colocar na situação do outro
- Enfocando as regras (estabelecendo-as)

- Participo
  - Sorriso
  - Falo que não está agradando
  - Olhar diretamente nos olhos
  - Contrato e combinados (14)
  - Falo para voltar para a atividade
  - Comunicação através de gestos
  - Através de brincadeiras
  - Ensiná-los
  - Dando atenção
  - Coloco meu parecer
  - Conversa sempre em grupo
  - Através de cartaz/ painel estabelece regras
  - Valorizando as coisas que ele traz e faz
  - Exaltando o bom comportamento
  - Incentivo (3)
  - Converso sobre a atitude que tomou (5)
  - Falando muito bem
  - Parabéns
  - Está quietinho!
  - Dá bronca (chama atenção)
  - Cobrança
  - Agrado
  - Fazendo relações com outras coisas
  - Situações que a criança está precisando de alguma coisa
  - Demonstro que gosto dele, mas não do comportamento ruim
  - Mando bilhetes
  - Quando quer contar alguma coisa
  - Chama a mãe para conversar
  - Mostra que está errada a atitude
  - Falo para pedir desculpas
- 

*Comportamento –hse-pr: Expressando sentimentos e enfrentamento*

- **Abraçando (19)**
- **Agradando**
- **Beijando (11)**
- **Brincando**
- **Fazendo carinhos ou retribui o carinho (11)**
- **Pegando no colo**
- **Sorrindo, ficando contente (sorriso)(7)**
- Toque
- Elogio (7)
- Coloco estrelinhas ou coração triste diante do comportamento
- Conversando de forma agradável
- Conversa e elogio verbal
- Cantar para o aluno

- Partilhar com o grupo
  - Desenho no caderno
  - Mostro que é capaz
  - Demonstro que gosto do aluno
  - Demonstro carinho quando está precisando
  - Ler histórias
  - O que ela gosta de fazer
  - Trabalho a afetividade
  - Bate palmas
  - Pegar na mão
  - Preocupação com o aluno
  - Demonstrando atenção
  - Através de atos e gestos
  - Expor os trabalhos para a sala de aula e mostrar talentos
- 

*Comportamentos – hse-pr: sentir-se bem*

- **Sente-se bem, feliz (20)**
  - **Sente-se importante**
  - Exausta
  - Cansada
  - Perdida
  - É meu papel
  - Sinto que preciso intervir
  - Tranquila (4)
  - Normal
  - Segura
  - Faz parte do desenvolvimento
  - Importante
  - Sinto-me como autoridade
  - Sinto-me positivamente porque está dando certo
  - Fazendo algo positivo para a criança
- 

**Tabela 19 – Classificações, comportamentos e perguntas no RE-HSE-PR relacionadas às práticas educativas negativas, especificadas nas questões abaixo. (Corresponde a Tabela 13 do RE-HSE-P)**

---

*Perguntas no RE-HSE-Pr*

Estabelece limites  
 Expressa sentimento negativo  
 Aluno faz comportamento que professores desaprovam  
 Aluno faz comportamentos que professores aprovam  
 Identifica erros

---

*Comportamentos - práticas educativas negativas – não habilidoso ativo*

- **Dá sermão, bronca, de forma autoritária**
  - Ser mais brava
  - Chamar atenção ao extremo (3)
  - Tiro ele da sala para conversar
  - Gestos sérios e negativos
  - Tirar do parque
  - Levo para a diretoria
  - Coloco para pensar
  - Tirar o aluno da sala (3)
  - Não levar ao passeio
  - Séria
  - Tirar o aluno de alguma atividade que gosta
  - Tirar o brinquedo
  - Tirando as coisas que gosta
  - Ser muito brava devido o erro e a criança acabou chorando
- 

*Comportamentos – práticas educativas negativas – não habilidoso passivo*

- Muito séria
  - Chamou bastante atenção no coletivo e o aluno incluído sem culpa.
- 

*Comportamentos – práticas educativas negativas – sentir-se mal*

- **Chateado**
  - **Com mal estar**
  - **Impotente**
  - Estressada
  - Fica brava
  - *Triste*
  - Sinto desconforto
  - Fico nervosa
  - Angustiada
  - Sinto que não fui compreendida
  - Desespero
  - Sinto sem objetivo
  - Sinto necessidade grande de colocar limites
  - Fico enérgica nessas horas
-

**Tabela 20 – Classificações, comportamentos no RE-HSE-PR relacionadas às práticas educativas negativas específicas da pergunta identifica erros, especificados nas questões. (Corresponde a Tabela 15 do RE-HSE-P)**

---

*Pergunta no RE-HSE-Pr*

Identifica erros

---

*Comportamentos – práticas educativas negativas- situações: diante de práticas educativas negativas*

Nenhum item apresentado

---

*Comportamentos – práticas educativas negativas – comportamentos negativos dos professores quando identificam algo que fizeram de errado*

Não habilidoso ativo

- Dôu bronca
  - Chamo atenção
- 

**Tabela 21 – Classificações, comportamentos e perguntas no RE-HSE-PR relacionadas às habilidades sociais infantis contingentes aos comportamentos dos professores, especificadas nas questões abaixo. (Corresponde a Tabela 16 do RE-HSE-P)**

---

*Perguntas no RE-HSE-Pr*

Conversa  
 Expressa opiniões  
 Expressa sentimento negativo  
 Faz carinho  
 Emitem comportamentos que os professores aprovam  
 Emitem comportamentos que os professores desaprovam  
 Faz perguntas  
 Pergunta sobre sexualidade

---

*Comportamentos-habilidades sociais infantis- disponibilidade social e cooperação*

- **Atende a pedidos**
- **Conversa com a professora**
- **Cuida dos objetos**

- **É atencioso (3)**
- **É educado (4)**
- **É participativo**
- **Obedece às ordens dadas**
- **Procura ajudar** (o professor e ou colega) (5)
- A criança fica olhando e parece que entendeu
- É interativa
- Abraça
- Entrega presentes
- Mantém diálogo com a professora
- Responde bem (10)
- Amável
- Gosta de trocar informações
- Agrada
- Colabora
- Segura
- Tranquila (4)
- Organizada
- Dedicada
- Cuida e se relaciona bem
- Responde normal (9)
- Fica quieta
- Se sente mais importante
- Quando faz algo positivo
- Dá exemplos
- Respeita o professor (3)
- Fica pensativa
- Gosta de participar
- Gosta de conversar (3)
- Desenvolve as atividades com interesse (4)
- Escuta (10)
- Indecisão em responder (ora responde ora não)
- Realiza as atividades
- Interage
- Desculpa-se
- Participativa (5)
- Reage muito bem (9)
- Caprichosa (3)
- O aluno fica olhando
- Obedece as ordens dadas (5)
- Presta atenção (8)
- Responde dando exemplos
- Prestativo (4)
- Faz algo bom(6)
- Lembra a regra e alerta ao grupo
- Não omite informação
- Comporta-se bem

- Levanta a mão antes de falar
- Vem mostrar o que fez
- Fica perto da professora
- Calmo
- Interessada (3)
- Compreende (3)
- Afirma que não quer fazer algo errado
- Questiona de forma boa
- Aceita (4)
- Me atende (3)
- Age como se estivesse entendendo
- Adora conversar
- Age com prazer
- Ajuda estabelecer regras
- Tem amizade com colegas
- Faz atividade com interesse

*Comportamentos – habilidades sociais infantis – expressão de sentimento e enfrentamento*

- **Aceita opiniões**
- **Agrada**
- **Demonstra contentamento/ fica feliz (30)**
- **É amoroso/ alegre (3)**
- **Expressa suas próprias opiniões** de forma positiva
- **Faz carinho**
- **Obedece**
- **Pede desculpas (3)**
- **Pensa/analisa** (volta atrás e reconhece o erro)
- **Respeita**
- **Sorri/sorriso (5)**
- Responde com clareza
- Sabe expressar as ideias
- Ouve
- Pede colo
- Atenciosa (3)
- Retribui o carinho
- Querendo atenção
- Compreende a mensagem
- Melhora o comportamento
- Cuida do material (organizada)
- Receptivo
- Educada (3)
- Satisfação
- Estudiosa
- Faz e conserva a amizade
- Reage bem (15)

- Bastante segura
- Bastante tranquila
- Dá uma risadinha
- Fica sem graça
- Concorda (6)
- Fica sem graça
- Fica próxima
- Fala infantilizada
- Canta
- Gosta de conversar
- Gosta de carinho
- Atenção à professora
- Percebe que não agradou
- Fica cheio
- O aluno faz o que o professor pede
- Não questiona o limite
- Responde com clareza
- Traz presentinhos para o professor (flores)
- Bom diálogo com os colegas
- Realiza os combinados e orientações
- Dá risadinhas
- Fala corretamente
- Sente mais importante
- Carinhoso (5)
- Relata o que gosta
- Bate palmas
- Procura para conversar
- Quieta/ escuta (4)
- Faz combinado
- Acata (9)
- Demonstra carinho
- Releva
- Relata o que gosta de fazer
- Fica próxima
- Dedicada
- Caprichosa no caderno
- Colabora
- Cuida do material
- Receptivo/ prestativo/participativo
- Meiga
- Presta atenção
- Autonomia
- Bom desempenho
- Brincalhona
- Conta histórias/gosta de estudar/de ler
- Adora elogios
- Comunicativo

- Entusiasmo
- Reage bem somente no momento que está sendo chamada a atenção
- Mostra-se arrependido

---

**Tabela 22 – Classificações, comportamentos e perguntas no RE-HSE-PR relacionadas aos problemas de comportamento contingentes aos comportamentos da prática educativa do professor, especificadas nas questões abaixo. (Corresponde a Tabela 17 do RE-HSE-P)**

---

*Perguntas no RE-HSE-Pr*  
 Conversa  
 Faz perguntas  
 Estabelece limites  
 Expressa opinião  
 Expressa sentimento negativo  
 Faz carinho  
 Emitem comportamentos que os professores desaprovam

---

*Comportamentos – problemas de comportamento infantis – externalizantes*

- **Agride fisicamente as pessoas** (professor)
- **Bate** (agressivo/empurra) (11)
- **Grita**
- **Perturba as pessoas (3)**
- **Responde mal**
- **Xinga** (fala palavrões) (3)
- Olha outra situação
- Sabe que está errado e não aceita
- furto
- Não respeita os colegas
- Não respeita o professor (3)
- Responde mal e desobedece aos funcionários
- Fala que não vai fazer (responde mal)
- Não respeita as regras (8)
- Não quer fazer as atividades (4)
- Não aceita
- Chuta
- Faz tarefas mal feitas
- Ansioso
- Não aceita a opinião do professor
- Agride o professor
- Chuta as coisas
- Rir das ordens do professor
- Quando sai do limite na sala de aula
- Não cuida do material

- Brinca longe e no meio do mato
- Problema de indisciplina
- Ouve, mas contrariado
- Fica emburrada
- Bate a cabeça
- Chora com birra
- Não espera a vez
- Nem sempre reage bem ao limite
- Muito mau humor
- Questiona
- Perde a motivação fácil
- Não obedece
- Na hora parece entender, mas volta a emitir o comportamento inadequado(3)
- Comportamento agressivo
- Volta tarde do lanche
- É autoritário
- Distancia das atividades
- Forma panelinhas (inclusão e exclusão de colegas)
- Conversa na hora errada
- Não quer fazer as atividades
- Não pára no lugar/ou sai muito do lugar (7)
- Atrapalha os outros (5)
- Fica brava (3)
- Conversa muito
- Não espera a vez
- Age de forma errada
- Brinca longe e no meio do mato
- Faz de conta que não escuta
- Briga por um lugar na fila
- Conversa na hora errada
- Andando pela sala
- Tenho que lembrar do bom comportamento
- Uso errado do banheiro
- Situações de conflito
- Não se concentra
- Fecha a cara
- Situações de conflito
- Mentiras
- Perde material
- Corre na escola
- Desorganizado
- Quando machuca os outros
- Atividade sem terminar
- Joga-se no chão
- Ingere material
- Pega material do colega (4)

- A criança vai além das regras
  - Fala muito alto
  - Briga muito
  - Na fila empurra os colegas
  - Não age de acordo
  - Ouve contrariado
  - Não retribui o carinho
  - Faz de conta que não escuta
- 

*Comportamentos – problemas de comportamento infantis- internalizantes*

- **Apenas ouve, não diz nada** (não responde)
  - **Fica quieto, escutando (3)**
  - **Ignora**
  - **Sai da situação**
  - **Fica tímido** (responde timidamente) (9)
  - Descontentamento
  - Se cala
  - Se isola
  - Chateado
  - Rejeitada
  - Fica com vergonha
  - gagueja
  - Escuta
  - Ignora
  - Não responde (3)
  - Demonstra que não gosta de conversar
  - Balança a cabeça
  - Abaixa a cabeça
  - Fica no mundo dele
  - Age como se aceitasse, mas fica quieto
  - Fechada (se fecha)
  - É acanhado
- 

*Comportamentos – problemas de comportamento infantis – outros  
comportamento problema*

- 1- Descuido com o ambiente e com as próprias coisas (desorganização)
- **Desorganização** (Regras na sala de aula e zelo)
  - Regras de uso do banheiro
  - Regras na recreação
  - Pegar coisas do colega
-

**Tabela 23 – Classificações, itens e perguntas no RE-HSE-PR relacionadas às variáveis contextuais contingentes aos comportamentos de professores, especificados nas questões abaixo. (Corresponde a Tabela 18 do RE-HSE-P)**

<i>Perguntas no RE-HSE-Pr</i>		
	Conversa Faz perguntas Ouve perguntas sexualidade Estabelece limites Expressa opinião Expressa sentimento negativo Faz carinho	
<i>Variáveis contextuais</i>	<i>Itens</i>	<i>Perguntas no RE-HSE-Pr</i>
<p><i>Temas diversos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Em situações cotidianas</b></li> <li>• <b>em situações de lazer</b></li> <li>• <b>sobre brincadeiras (4)</b></li> <li>• <b>sobre limites – bagunça</b></li> <li>• momentos que precisa corrigir</li> <li>• carinho para conquistá-lo</li> <li>• se colocar no lugar do colega</li> <li>• Passeio (4)</li> <li>• interrogando sobre comportamento(4)</li> <li>• sala de aula(14)</li> <li>• viagem</li> <li>• gravidez da mãe</li> <li>• ajuda a mãe em casa</li> <li>• profissão da mãe</li> <li>• lazer com os pais</li> <li>• o que vai fazer depois da escola</li> <li>• assuntos de convivência</li> <li>• informática- atualidades (5)</li> <li>• assuntos escolares</li> <li>• rotina da escola (6)</li> <li>• fatos que aconteceram (4)</li> <li>• nas aprendizagens (7)</li> <li>• diante de perguntas</li> <li>• jogos</li> <li>• atende a pedidos</li> <li>• quando não está dentro das regras</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>conversa</i></li> <li>* <i>faz perguntas</i></li> </ul>

- como foi o final de semana
- nas atividades
- orientações
- o que aconteceu em casa
- se está tudo bem em casa
- quando chega na escola
- assuntos pedagógicos
- após perguntas
- momentos agradáveis
- quando termina as atividades
- faz adequadamente
- durante o desenvolvimento das atividades (7)
- que escolhe
- sobre colegas
- de como se comportar ao usar banheiro
- roda da conversa (10)
- nas aprendizagens e sucesso
- quando se comporta inadequadamente (4)
- família(7)
- vida pessoal (7)
- investigação do conhecimento
- temas trabalhados
- quando surge problemas
- como foi em casa
- filmes
- diante do certo e do errado (5)
- temas trabalhados – conteúdos (14)
- se gosta da escola
- o que gosta de fazer

*Em diversos momentos do dia*

*\*conversa*

*\*Expressa sent. Neg.*

- **após chegar da escola**
- nas realizações das atividades(18)
- Orientações e explicações
- Hora do lanche
- Quando surgem dúvidas e precisa da minha ajuda
- Quando não se entende com amigos
- Atividades livres ou Parque (recreação) (6)
- Sala de aula (18)
- Fora da sala de aula (3)
- Vem contando coisas
- Durante as atividades pedagógicas (4)
- Entrada na escola
- Roda da conversa (7)
- Troca de ideias

- Interferência ou ajuda na aprendizagem
- Final da aula
- Na fila
- Fazendo questionamentos
- No contexto escolar
- Alguma atitude que toma
- Hora da história
- Pátio
- Comportamento inadequado
- Apresenta algo positivo

*Concepção de certo e errado*

*\*conversa  
\*estabelece limite*

- **Sobre comportamento (6)**
- **Sobre ordens e regras (3)**
- **Explicar e ensinar sobre o que é certo ou errado (3)**
- Respeito pelos colegas (4)
- Brigas com os colegas
- Desobediência com funcionários da escola
- Desobediência com o professor
- Chamar atenção
- Exemplifica quando apresenta algo positivo
- Importuno de crianças
- Tudo tem sua hora
- Que está fazendo que não esteja combinado

*Situações diversas*

*\*expressa opiniões*

- **Sobre qualquer assunto**
- Quando se comporta inadequadamente
- Quando não está dentro das regras
- Escola (contexto escolar) (8)
- Atividades
- Durante o período de aula
- Dentro da sala de aula (5)
- Fora da sala de aula
- Colocação de regras

*Em situações de lazer*\* *expressa carinhos*\* *estabelece limites*

- **Quando brincam**
- Roda da conversa (8)
- Troca de experiência
- Parque (8)
- Brincadeiras (7)
- Entrada
- jogos
- Recreio – lanche (4)

*Motivos para estabelecer limites*\* *estabelece limites*

1- Para ter controle sobre o comportamento da criança.

- Pela boa convivência da criança e para o grupo
- Para as atividades pedagógicas
- A criança tem que saber o que é certo e errado
- Regras e limites são importantes para a criança
- Direcionamento para a criança (9)
- Compreender as regras e a rotina
- É de pequeno que se aprende
- Se comportar na sala de aula
- A criança tem saber até aonde pode ir
- Para que as coisas não fiquem soltas e colocar as regras de convívio

2- Porque há limites e regras em todas as esferas da vida.

- **Porque existem limites**
- Boa convivência
- Estabelecer regras de convivência limite traz um direcionamento para o trabalho
- Para os relacionamentos
- Para o bom andamento da sala de aula (3)
- Para a vida toda (7)
- Para o grupo e a turma
- Aprender que na vida desde pequeno que existe limite
- Até aonde posso ir
- A vida tem combinados e limites

\*Os itens apresentados em **negrito** são categorias que repetem no RE-HSE-Pais.

\*\* Foi adicionada a quantidade para as categorias apresentadas acima da pontuação três.

## APÊNDICE E – Resumo da pesquisa apresentado para a escola (diretoras)

EMEF: \_\_\_\_\_

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR E COMPORTAMENTO INFANTIL

*Maria Luiza Mariano*

### Resumo

O estudo de problemas de comportamento torna-se relevante no contexto escolar por serem comportamentos que se têm tornado cada vez mais objeto de preocupação de professores e dos demais membros ligados à instituição escolar. No entanto, sabe-se que os comportamentos socialmente habilidosos podem prevenir o surgimento de problemas de comportamento, pois garantem a interação da criança de forma mais positiva com os outros e também com chances de aumentar o reforçamento social e interagir de forma satisfatória com o ambiente para efetivamente resolverem seus problemas. Os estudos indicam necessidade de averiguações no contexto escolar, devido à frequência alarmante de problemas de comportamentos de crianças com queixas escolares. Nesse sentido, com base nos dados da literatura, a presente pesquisa pretende analisar possíveis relações entre os problemas de comportamento e a prática educativa do professor com crianças que estão cursando os anos iniciais (1º ano) do Ensino Fundamental, na faixa etária de 6 e 7 anos. Por isso a importância de se utilizar instrumentos que avaliem a prática educativa e as habilidades sociais do comportamento, sendo um recurso para compreender “o porquê” de determinados comportamentos estarem acontecendo em sala de aula. Os instrumentos são: 1-*Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-PR)*. 2-*Questionário de Respostas Socialmente Habilidade, versão para professores (QRSH-PR)*. Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2009). 3- *Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre 6 e 18 anos- Relatório para professores (TRF 6-18)*. E, por último, uma filmagem de 50 minutos com a autorização prévio do professor. Os dados serão analisados, utilizando-se a metodologia descritiva. Serão categorizados e submetidos à análise estatística e feita uma devolutiva para o

professor e a escola sobre os resultados obtidos. Critérios para inclusão na pesquisa, professores do 1º ano e que tenham já ultrapassado o estágio probatório de três anos na Rede municipal.

## APÊNDICE F – Resumo do projeto piloto

### PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR E O COMPORTAMENTO INFANTIL

#### Resumo

O presente estudo, caracterizado como pesquisa piloto, da dissertação da discente *Maria Luiza Mariano*, do Programa de Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da UNESP, campus de Bauru, teve como objetivo comparar dados coletados junto a quinze professoras, sendo cinco da Educação Infantil, cinco do Ensino Fundamental e cinco professoras que atendem crianças na Educação Especial com salas de recursos ou itinerantes. Elas responderam a um roteiro de entrevistas de habilidades sociais educativas, adaptado para professores (RE-HSE-PR), que objetiva mensurar o procedimento de intervenção delas ao lidar com dificuldades comportamentais. Este estudo focalizou a prática educativa dos professores, que atendem crianças de 6 e 7 anos de idade, com indicativos de problemas de comportamento ou não, e comparar os dados desses alunos e a frequência das práticas com habilidades sociais, com a finalidade de testar as propriedades de suas práticas educativas entre os Grupos (infantil/fundamental e especial). Os dados foram coletados junto às professoras, em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Bauru, e em horários de suas preferências ou disponibilidades. Foram feitas análises de conteúdo, análises quantitativas descritivas e de categorias, dentro do respectivo inventário para comparar os grupos e, assim, adaptar o RE-HSE-PR para professores.

**Palavras-chave:** Prática educativa do professor. Habilidades sociais. Problemas de comportamento. Educação infantil, fundamental e educação inclusiva.

**ANEXO A – Roteiro de entrevista de habilidades sociais  
educativas para professores (RE-HSE-PR)  
(Adaptação de Bolsoni-Silva, Loureiro & Marturano)**

**Instruções que o entrevistador dará ao respondente**

1. O respondente deve focar apenas um aluno, conforme instruções que serão dadas pelo entrevistador. O nome da criança deve ser colocado no cabeçalho acima.

2. Trata-se de um roteiro de entrevista composto por questões que se referem à forma como o(a) professor(a) se comporta com relação a seu aluno(a) e vice-versa. Não há respostas certas ou erradas; pretende-se apenas conhecer o relacionamento professor-aluno. Ao final será investigado o nível sócio-econômico e educacional.

3. Nas questões, há perguntas sobre: a) frequência com que aparece o comportamento mencionado; b) características desses comportamentos.

Quanto à frequência, o respondente deverá escolher apenas uma das alternativas: *Frequentemente* (F), se o comportamento acontecer muitas vezes durante a semana, *Algumas vezes* (A), se o comportamento acontecer poucas vezes durante a semana (apenas uma ou duas vezes), ou *Quase nunca ou nunca* (N), se o comportamento aparecer a cada quinze dias ou um mês ou menos.

**Informações sobre a criança**

data da aplicação: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

horário de início: \_\_\_\_\_ horário de término: \_\_\_\_\_

endereço: \_\_\_\_\_

respondente: ( ) professora ( ) professor

nome do respondente \_\_\_\_\_

nome da criança: \_\_\_\_\_

sexo da criança: \_\_\_\_\_

data de nascimento: \_\_\_\_\_ mês \_\_\_\_\_ dia \_\_\_\_\_ ano

idade: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses;

número total de crianças em sala: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_; série: \_\_\_\_\_

**LEMBRETE 1:** as alternativas do instrumento não devem ser mostradas aos participantes, nos interessa as respostas espontâneas.

**LEMBRETE 2:** em todas as questões. o entrevistador deverá marcar, a partir da gravação, o número de itens relatados em cada categoria, com exceção de duas perguntas em *Estabelece Limites* (\*). Para tanto, vide tabelas de codificação constantes no manual do RE-HSE-PRr.

Em algumas questões abertas, pergunta-se também a frequência, caso o entrevistador deseje ampliar a coleta de informações; nesse caso o entrevistador deverá perguntar “você está me dizendo que a criança apresenta os seguintes comportamentos (parafrasear), Você saberia me informar, de maneira geral, com que frequência eles ocorrem?”

I. Você conversa com seu aluno(a)? .....  F  A  N

a) Em que situações ocorrem?

1. PROBL: diante de externalizantes	número de itens ( )
2. CONT: em diversos momentos do dia	número de itens ( )

HSE-PR = habilidades sociais educativas do(a) professor(a)  
PR NEG = práticas educativas negativas  
CONT = variáveis de contexto  
PROBL = problema de comportamento  
HS = habilidades sociais do aluno

Outro: \_\_\_\_\_

b) Quais são os assuntos das conversas?

3. CONT: temas diversos	número de itens ( )
4. CONT: concepções de certo e errado	número de itens ( )

Outro: \_\_\_\_\_

c) Quando você conversa com seu aluno(a) como ele se comporta?... (ou o que ele faz nessas horas?)

5. HS: expressão de sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )
6. HS: disponibilidade social e cooperação	número de itens ( )
7. PROBL: internalizante	número de itens ( )
8. PROBL: externalizante	número de itens ( )
9. PROBL: resposta vaga - normal	número de itens ( )

HSE-PR = habilidades sociais educativas do(a) professor(a)  
PR NEG = práticas educativas negativas  
CONT = variáveis de contexto  
PROBL = problema de comportamento  
HS = habilidades sociais do aluno

Outro: \_\_\_\_\_

II. Você faz perguntas a seu aluno(a)? .....  SIM  NÃO

a) Sobre quais assuntos?

10.CONT: temas diversos	número de itens ( )
-------------------------	---------------------

Outro: \_\_\_\_\_

b) Quando você faz perguntas a seu aluno(a) como ele se comporta?... (ou o que ele faz nessas horas?)

11.HS: disponibilidade social e cooperação	número de itens ( )
12.PROBL: internalizante	número de itens ( )
13.PROBL: externalizante	número de itens ( )

Outro: \_\_\_\_\_

III. Você expressa seus sentimentos positivos a seu aluno(a)?  SIM  NÃO

De que forma você expressa sentimento positivo?

14.HSE-PR: comunicando-se	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
15.HSE-PR: expressando sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

IV. Você expressa seus sentimentos negativos a seu aluno(a)?  F  A  N

a) Em que situações ocorrem?

16.PROBL: descuido com o ambiente e próprias coisas	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
17.CONT: problemas pessoais dos pais	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
18.HS: quando o aluno faz algo bom	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
19.CONT: em diversos momentos do dia	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
20.PR NEG: depois que deu bronca	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

b) De que forma você expressa sentimento negativo?

21.PR NEG: não habilidoso ativo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
22.HSE-PR: comunicando-se	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

c) Quando você conversa com seu aluno(a) como ele se comporta?... (ou o que ele faz nessas horas?)

23.HS: expressão de sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
24.HS: disponibilidade social e cooperação	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: 67a (Problema externalizante)\*\* 67b (problema internalizante)\*\* ( ) F ( ) A ( ) N

V. Você expressa suas opiniões a seu aluno(a)? .....  SIM  NÃO

a) Em que momentos/situações você expressa opiniões a seu aluno(a)?

25.CONT: temas diversos	número de itens ( )
-------------------------	---------------------

Outro: 68 (Problema externalizante)\*\*

b) Como seu aluno(a) reage ou o que ele faz quando você expressa suas opiniões?

26.HS: expressão de sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )
27.PROBL: internalizantes	número de itens ( )

Outro: 69 (Problema externalizante)\*\*

VI. Na sua opinião é importante estabelecer limites? .....  SIM  NÃO

a) Por que? (\*)

28.CONT: para ter controle sobre o comportamento da criança	( )
29.CONT: porque há limites e regras em todas as esferas da vida	( ) ( )
30.CONT: para preservar a saúde dos alunos	( )
31.CONT: para orientar concepções de certo e errado	( )

Outro: \_\_\_\_\_

b) Em que situações você costuma estabelecer limites?

32.CONT: lazer	número de itens ( )
33.CONT: alimentos	número de itens ( )
34.PROBL: descuido com o ambiente e próprias coisas	número de itens ( )

Outro: 70a (contexto)\*\* 70b (problema)\*\*

c) O que você faz para estabelecer limites?

35.PR NEG: não habilidoso ativo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
36.HSE-PR: comunicando-se	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

d) Como você se sente nessas situações? (\*)

37.HSE-PR: sente-se bem, feliz	( )
--------------------------------	-----

Outro: \_\_\_\_\_

e) Como seu aluno(a) reage ao limite? Ou o que ele faz nessas ocasiões?

38.PROBL: internalizante	número de itens ( )
39.PROBL: externalizante	número de itens ( )

Outro: 71 HS\*\*

VII. Você encontra dificuldades para cumprir as promessas?.....  F  A  N

VIII. Seu aluno(a) faz coisas que você gosta?.....  SIM  NÃO

a) Se sim o que ele faz?

40.HS: expressão de sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
41.HS: disponibilidade social e cooperação	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

b) Quando seu aluno(a) faz algo legal, o que você faz?

42.PR NEG: não habilidoso passivo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
-----------------------------------	---------------------	---

Outro: 72a (HSE-Pr – comunicando-se)\*\* 72b (HSE-Pr sent e enfrent)\*\*  
( )F ( )A ( )N

d) Como seu aluno(a) se comporta nestes momentos?

43.HS: expressa sentimento e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
--	---------------------	---

Outro: 73 (Problema)\*\* ( )F ( )A ( )N

IX. Seu aluno(a) faz coisas que você NÃO gosta? .....  F  A  N

a) O que ele faz que você não gosta?

44.PROBL: externalizante	número de itens ( )

HSE-PR = habilidades sociais educativas do(a) professor(a)  
PR NEG = práticas educativas negativas  
CONT = variáveis de contexto  
PROBL = problema de comportamento  
HS = habilidades sociais do

Outro: \_\_\_\_\_

b) O que você sente nessas horas?

45.PR NEG: sente-se mal	número de itens ( )
-------------------------	---------------------

Outro: 74 (HSE-Pr comunicando-se)\*\*

c) O que você faz nessas ocasiões?

46.PR NEG: não habilidoso ativo	número de itens ( )
---------------------------------	---------------------

Outro: 75a HSE-Pr comunicando-se)\*\*

d) Nessas situações como seu aluno(a) reage?

47.PROBL: externalizante	número de itens ( )
48.PROBL: internalizante	número de itens ( )
49.HS: expressa sentimento e enfrentamento	número de itens ( )

Outro: \_\_\_\_\_

X. Você demonstra carinho ao seu aluno(a)? .....  SIM  NÃO

a) Em que situações você demonstra carinho?

50.HS: quando a criança faz o que os pais gostam	número de itens ( )
51.CONT: situações de lazer	número de itens ( )
52.HSE-PR: quando a criança	número de itens ( )

não está bem	
--------------	--

Outro: 76 (contexto)\*\*

b) O que você faz para demonstrar carinho?

53.HSE-PR: expressando sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
---	---------------------	---

Outro: \_\_\_\_\_

c) quando você demonstra carinho pelo seu aluno(a), como ele reage?

54.HS: expressão de sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
55.HS: disponibilidade social e cooperação	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
56.PROBL: internalizante	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
57.PROBL: externalizante	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

XI. Seu aluno(a) faz perguntas sobre sexo/sexualidade? .....  F  A  N

Se "sim" (frequentemente ou algumas vezes)

a) O que ele pergunta?

58.CONT: relacionamento sexual e DST's	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
--	---------------------	---

Outro: \_\_\_\_\_

b) O que você sente nessas horas?

59.HSE-PR: Sente- se bem	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
-----------------------------	---------------------	---

Outro: \_\_\_\_\_

c) Você responde à pergunta? .....  SIM  NÃO

d) Se sim. Quando você responde a pergunta como ele se comporta?

60.HS: expressão de sentimentos e enfrentamento	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
---	---------------------	--

61.HS: disponibilidade social e cooperação	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
--	---------------------	--

Outro: \_\_\_\_\_

XII. Acontece de você fazer algo em relação a seu aluno(a) e sentir como errado? .....  SIM  NÃO

a) Em quais situações?

62.PR NEG: não habilidoso passivo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
63.PR NEG: não habilidoso ativo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: \_\_\_\_\_

b) Nessas situações o que você faz?

64.PR NEG: não habilidoso passivo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
65.PR NEG: não habilidoso ativo	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N
66.PR NEG: outras práticas negativas	número de itens ( )	<input type="radio"/> F <input type="radio"/> A <input type="radio"/> N

Outro: 77 (HSE-Pr comunicando-se)\*\* ( )F ( )A ( )N

### Perguntas complementares ao contexto escolar

1. Com que frequência você/escola conversam com a família sobre a educação da criança? .....  F  A  N

a) Há conflitos? .....  SIM  NÃO

b) Se sim quais?

c) Se há conflitos quais são as estratégias utilizadas por você/escola para resolvê-los?

2. Você saberia dizer como seu aluno(a) se comporta em casa? .....  SIM  NÃO. Poderia me dar um exemplo?

3. Qual a sua concepção de comportamento? Isto é, o que é considerado bom comportamento e problema de comportamento dentro do contexto escolar?

4. Diante de um problema de comportamento qual é a participação da escola?

5. A criança que você indicou já frequentou o ensino infantil? .....  SIM  NÃO

- 5.a. Se sim, qual o tratamento dado a ela?  
 5.b. Se não, qual o tratamento dado a ela?

Nota: **OUTRO** \*\* (categoria acrescentada no instrumento de acordo com as respostas das professoras)

Na questão IV.c	67 a (P. externalizante) 67b (P. internalizante) com frequência
Na questão V.a	68 (P. externalizante)
Na questão V.b	69 (P. externalizante)
Na questão VI.b	70 a (contexto) 70b (problema)
Na questão VI.e	71 (HS)
Na questão VIII.b	72 a (HSE-Pr com.) 72b (HSE-Pr sent)
Na questão VIII.d	73(Problema)
Na questão IX.b	74 (HSE-Pr)
Na questão IX.c	75 a (HSE-Pr com.) 75 b (sent e enfren.)
Na questão X.a	76 (contexto)
Na questão XII.b	77 (HSE-Pr)

**Dados Demográficos**

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Grau de instrução:

- ( ) 2º grau completo  
 ( ) 3º grau incompleto  
 ( ) 3º grau completo

Número de escolas em que trabalha: \_\_\_\_\_

Estado civil:

Quantos períodos  
 ( ) dois períodos  
 ( ) um período

- ( ) casado  
 ( ) relacionamento conjugal sem legalização  
 ( ) solteiro  
 ( ) separado  
 ( ) viúvo

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Com quantas turmas trabalha: \_\_\_\_\_

Quão bem conhece a criança:  
 ( ) muito bem  
 ( ) moderadamente bem  
 ( ) não muito bem

Sua renda familiar situa-se entre:

- ( ) acima de seis salários mínimos  
 ( ) seis salários mínimos  
 ( ) cinco salários mínimos  
 ( ) quatro salários mínimos  
 ( ) três salários mínimos  
 ( ) dois salários mínimos  
 ( ) até um salário mínimo

**CODIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO**

<b>Análise por frequência (perguntas gerais) e análise por itens de conteúdo</b>	<b>Classificação: clínica, limítrofe e não clínica</b>
HSE-PR =	
HS =	
CONT =	
PR NEG =	
PROBL =	
TOTAL POSITIVO =	
TOTAL NEGATIVO =	

<b>Análise por frequência - perguntas específicas de conteúdo</b>	<b>Classificação: clínica, limítrofe e não clínica</b>
HSE-PR =	
HS =	
CONT =	
PR NEG =	
PROBL =	

Adaptado de Bolsoni-Silva, A. T. **Estudos de confiabilidade e de validade do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)**. Tese (Pós-Doutorado), 2009. 109 f. Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. 2009. Orientação: Sonia Regina Loureiro, p. 64-75. Uso apenas com a permissão da pesquisadora.

## ANEXO B - (TRF)

INVENTÁRIO DOS COMPORTAMENTOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENTRE 6 E 18 ANOS					
RELATÓRIO PARA PROFESSORES (TRF 6-18)				ID (PARA USO EXCLUSIVO DO APLICADOR):	
<p>Suas respostas serão usadas para comparar o seu aluno com outros alunos sobre os quais professores responderam um inventário semelhante. As informações deste questionário serão usadas também para comparação com outras informações sobre esse aluno. Por favor, responda da melhor maneira que você puder, mesmo que você não tenha a informação completa. Escores nos itens individuais serão combinados para identificar padrões gerais de comportamento. Esteja a vontade para escrever quaisquer comentários adicionais abaixo de cada questão e nos espaços livres da página 2. CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.</p>					
NOME COMPLETO DO ALUNO(A):			TIPO DE TRABALHO DOS PAIS, mesmo que não esteja trabalhando no momento. (Especifique, por favor - por exemplo: mecânico de automóveis, professor(a) de ensino médio, dona de casa, operário, vendedor de sapato, sargento do exército).		
SEXO	IDADE	RAÇA OU ETNIA:	TIPO DE TRABALHO DO PAI:		
<input type="checkbox"/> Masculino	_____ anos	_____	TIPO DE TRABALHO DA MÃE:		
<input type="checkbox"/> Feminino			FORMULÁRIO PREENCHIDO POR (escreva seu nome completo):		
DATA DE HOJE	ANIVERSÁRIO DO ALUNO (SE SOUBER)		Seu sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		
____/____/____	____/____/____		Sua função na escola:		
SERIE	NOME E ENDEREÇO DA ESCOLA		<input type="checkbox"/> Professor(a)		
_____	_____		<input type="checkbox"/> Administrador(a)		
_____	_____		<input type="checkbox"/> Educador(a) Especial		
_____	_____		<input type="checkbox"/> Auxiliar de Professor(a)		
_____	_____		<input type="checkbox"/> Orientador(a)		
_____	_____		<input type="checkbox"/> Outro (especifique)		
I. Há quanto tempo conhece este aluno? _____ meses					
II. Quão bem você o/a conhece? 1. <input type="checkbox"/> Não muito bem 2. <input type="checkbox"/> Moderadamente bem 3. <input type="checkbox"/> Muito Bem					
III. Quanto tempo ele/a passa em sua sala ou serviço por semana?					
IV. Qual o tipo de aula ou serviço? (Por favor, especifique: Português, 5ª série; Matemática, 7ª série, dificuldade de aprendizagem, aconselhamento etc.)					
V. Ele/a já foi encaminhado (a) para classe de ensino especial ou aulas particulares?					
<input type="checkbox"/> Não sei      0. <input type="checkbox"/> Não      1. <input type="checkbox"/> Sim - De que tipo e quando?					
VI. Ele/a já repetiu algum ano? <input type="checkbox"/> Não sei      0. <input type="checkbox"/> Não      1. <input type="checkbox"/> Sim - Séries e motivos:					
VII. Desempenho escolar atual - Escreva os nomes das disciplinas e assinale a coluna que indique o desempenho do aluno:					
Disciplina Escola	1. Muito abaixo da média	2. Um pouco abaixo da média	3. Dentro da média	4. Um pouco acima da média	5. Muito acima da média
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COPYRIGHT T.M. ACHENBACH. REPRODUCED UNDER LICENSE #207-12-04-06. PROIBIDA REPRODUÇÃO NÃO AUTORIZADA.					
Tradução: Silveiras, E. F. M.; Rocha, M. M. & Equipe Projeto Enurese (2007). Versão brasileira não publicada do inventário "Teacher Report-Form for Ages 6-18" (Achenbach & Rescorla, 2001).					
Profª Dra. Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo Av. Prof. Melo Moraes, 1721 / São Paulo - SP					

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.

VIII. Em comparação com alunos típicos da mesma idade:	1. Muito menos	2. Bastante menos	3. Um pouco menos	4. Dentro da média	5. Um pouco mais	6. Bastante mais	7. Muito mais
1. Quanto ele(a) se esforça nas suas tarefas?	<input type="checkbox"/>						
2. Em que grau se comporta adequadamente?	<input type="checkbox"/>						
3. Quanto ele(a) está aprendendo?	<input type="checkbox"/>						
4. Em que grau ele(a) é feliz?	<input type="checkbox"/>						

IX. Desempenhos mais recentes em testes (opcional)

Nome do teste	Disciplina	Data	Nota obtida

X - Testes de Q.I., leitura ou aptidão (opcional).

Nome do teste	Data	QI ou pontuações equivalentes

O seu aluno (a) tem alguma doença ou deficiência (física ou mental)?  Não  Sim - Descreva-a, por favor:

Qual é a sua maior preocupação em relação a este(a) aluno(a)?

Por favor, descreva os aspectos mais positivos deste aluno(a):

Por favor, fique à vontade para fazer qualquer comentário sobre os trabalhos escolares deste aluno(a), seu comportamento ou potencial, utilizando folhas adicionais, se necessário.

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS.

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.

Logo abaixo, você encontrará uma lista de afirmações que descrevem alunos. Para cada afirmação que descreva seu/sua aluno(a) neste momento ou nos últimos seis meses, trace um círculo à volta do 2 se a afirmação é muito verdadeira ou freqüentemente verdadeira em relação ao seu aluno(a). Trace um círculo à volta do 1 se a afirmação é um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira em relação ao seu aluno. Se a afirmação não é verdadeira em relação ao seu aluno(a), trace um círculo em volta do 0. Por favor, responda a todas as afirmações o melhor que possa, mesmo que algumas não pareçam aplicáveis a este aluno(a).

	0 = NÃO É VERDADEIRA (TANTO QUANTO SABE)	1 = UM POUCO VERDADEIRA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA	2 = MUITO VERDADEIRA OU FREQUENTEMENTE VERDADEIRA
0 1 2	1. Comporta-se de maneira muito infantil para sua idade	0 1 2	34. Acha que os outros o(a) perseguem
0 1 2	2. Murmura ou faz barulhos estranhos na sala de aula	0 1 2	35. Sente-se sem valor ou inferior
0 1 2	3. Discute muito	0 1 2	36. Machuca-se com freqüência, tem tendência a sofrer acidentes
0 1 2	4. Não termina as coisas que começou	0 1 2	37. Mete-se em muitas brigas
0 1 2	5. Poucas coisas lhe dão prazer	0 1 2	38. É alvo de muitas provocações
0 1 2	6. Desafiador(a), responde aos funcionários da escola	0 1 2	39. Anda com pessoas que se metem em encrencas
0 1 2	7. É convencido(a), conta vantagem	0 1 2	40. Escuta sons ou vozes que não estão presentes (descreva): _____
0 1 2	8. Não consegue concentrar-se, não consegue ficar atento(a) muito tempo	0 1 2	41. É impulsivo(a) ou age sem pensar
0 1 2	9. Não consegue tirar certos pensamentos da cabeça; obsessões (descreva): _____	0 1 2	42. Preferir estar sozinho(a) à ficar em companhia de outros
0 1 2	10. Não consegue parar sentado(a), é irrequieto(a) ou hiperativo(a)	0 1 2	43. Mentir ou engana os outros
0 1 2	11. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente	0 1 2	44. Rói as unhas
0 1 2	12. Reclama de solidão	0 1 2	45. É nervoso(a), ou tenso(a)
0 1 2	13. Fica confuso(a) ou desorientado(a)	0 1 2	46. Tem movimentos nervosos/tiques (descreva): _____
0 1 2	14. Chora muito	0 1 2	47. Conformar-se excessivamente com as regras
0 1 2	15. Inquieto(a)	0 1 2	48. Os outros alunos não gostam dele(a)
0 1 2	16. Manifesta crueldade, intimidação ou maldade para com os outros	0 1 2	49. Tem dificuldade de aprendizagem
0 1 2	17. Sonha acordado(a) ou perde-se em seus pensamentos	0 1 2	50. É muito medroso ou ansioso
0 1 2	18. Machuca-se de propósito ou tenta suicidar-se	0 1 2	51. Sente tontura ou zonzeira
0 1 2	19. Exige que prestem muita atenção nele	0 1 2	52. Sente-se muito culpado(a)
0 1 2	20. Destroí as suas próprias coisas	0 1 2	53. Fala fora da sua vez
0 1 2	21. Destroí bens que pertencem a outras pessoas	0 1 2	54. Sente-se cansado demais sem motivo
0 1 2	22. Tem dificuldade em seguir instruções	0 1 2	55. Está acima do peso
0 1 2	23. É desobediente na escola	0 1 2	56. Tem problemas físicos sem causa conhecida do ponto de vista médico:
0 1 2	24. Perturba outros alunos	0 1 2	a. Dores (exceto de cabeça ou de estômago)
0 1 2	25. Não se dá bem com outros alunos	0 1 2	b. Dores de cabeça
0 1 2	26. Não parece sentir-se culpado(a) depois de se comportar mal	0 1 2	c. Náuseas, Enjôos
0 1 2	27. Sente ciúme com facilidade	0 1 2	d. Problemas com os olhos (que não são corrigidos com o uso de óculos) (descreva): _____
0 1 2	28. Desrespeita as regras da escola	0 1 2	e. Assaduras ou problemas de pele
0 1 2	29. Tem medo de certos animais, situações ou lugares, sem incluir a escola (descreva): _____	0 1 2	f. Dores de estômago ou de barriga
0 1 2	30. Tem medo de ir à escola	0 1 2	g. Vômitos
0 1 2	31. Tem medo de pensar ou fazer alguma coisa má	0 1 2	h. Outros (descreva): _____
0 1 2	32. Acha que deve ser perfeito(a)		
0 1 2	33. Acha ou reclama que ninguém gosta dele(a)		

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS. ENTÃO, VÁ PARA A PRÓXIMA PÁGINA.

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.			
0 = NÃO É VERDADEIRA (TANTO QUANTO SABE)	1 = UM POUCO VERDADEIRA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA	2 = MUITO VERDADEIRA OU FREQUENTEMENTE VERDADEIRA	
0 1 2	57. Ataca fisicamente as pessoas	0 1 2	84. Tem comportamento estranho (descreva):
0 1 2	58. Cutuca o nariz, a pele ou outras partes do corpo (descreva):	0 1 2	85. Tem idéias estranhas (descreva):
0 1 2	59. Dorme na sala de aula	0 1 2	86. Teimoso(a), mal humorado(a) ou fácil de irritar
0 1 2	60. Apático(a) ou desmotivado(a)	0 1 2	87. Tem mudanças repentinas de humor ou de sentimentos
0 1 2	61. Os seus trabalhos escolares são fracos	0 1 2	88. Fica facilmente emburrado(a)
0 1 2	62. Desastrado(a) ou tem falta de coordenação	0 1 2	89. Desconfiado(a)
0 1 2	63. Prefere estar com crianças ou adolescentes mais velhos	0 1 2	90. Xinga ou fala palavrões
0 1 2	64. Prefere estar com crianças mais novas	0 1 2	91. Fala que vai se matar
0 1 2	65. Recusa-se a falar	0 1 2	92. Não desenvolve seu potencial
0 1 2	66. Repete as mesmas ações várias vezes seguidas, compulsões (descreva):	0 1 2	93. Fala demais
0 1 2	67. Perturba a disciplina da sala de aula	0 1 2	94. Provoca muito
0 1 2	68. Grita muito	0 1 2	95. Faz birra ou é esquentado
0 1 2	69. Reservado(a), guarda as coisas para si mesmo(a)	0 1 2	96. Parece preocupado(a) com sexo
0 1 2	70. Vê coisas que não estão presentes (descreva):	0 1 2	97. Ameaça as pessoas
0 1 2	71. Mostra-se pouco à vontade ou facilmente envergonhado(a)	0 1 2	98. Atrasa-se para a escola ou para as aulas
0 1 2	72. O seu trabalho é desorganizado	0 1 2	99. Fuma cigarro, masca fumo ou cheira tabaco
0 1 2	73. Comporta-se de modo irresponsável (descreva):	0 1 2	100. Não consegue cumprir as tarefas que lhe são dadas
0 1 2	74. Gosta de se exibir, fazer palhaçadas	0 1 2	101. Falta à escola sem permissão ou sem justificativas
0 1 2	75. Muito acanhado(a) ou tímido(a)	0 1 2	102. Pouco ativo(a), seus movimentos são lentos ou tem falta de energia
0 1 2	76. Comportamento explosivo ou imprevisível	0 1 2	103. Infeliz, triste ou deprimido(a)
0 1 2	77. As suas exigências têm que ser satisfeitas imediatamente, frustra-se facilmente	0 1 2	104. Barulhento demais
0 1 2	78. Desatento(a) ou distrai-se facilmente	0 1 2	105. Usa drogas sem fins medicinais (não incluir álcool ou tabaco) (descreva):
0 1 2	79. Tem problemas de fala (descreva):	0 1 2	106. Ansioso(a) por agradar os outros
0 1 2	80. Fica de olhar parado	0 1 2	107. Não gosta da escola
0 1 2	81. Sente-se ofendido(a) quando criticado(a)	0 1 2	108. Tem receio de cometer erros
0 1 2	82. Rouba	0 1 2	109. Choraminga
0 1 2	83. Junta muitas coisas que não precisa (descreva):	0 1 2	110. Tem uma aparência pessoal pouco asseada
0 1 2		0 1 2	111. Isola-se, não se relaciona com os outros
0 1 2		0 1 2	112. Preocupa-se muito
0 1 2		0 1 2	113. Por favor, escreva outros problemas do(a) seu/sua aluno(a) que não tenham sido mencionados acima:
		0 1 2	
		0 1 2	

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS.

## **ANEXO C – Questionário de respostas socialmente habilidosas – professores (QRSH-PR)**

### *Instruções ao entrevistador*

O entrevistador(a) informa o(a) respondente sobre característica do instrumento, instruindo como deverá ser respondido, conforme orientações constantes no item *Instruções para o entrevistado*, bem como solicita o relato das informações contidas no item *Caracterização da criança*.

Em seguida o(a) entrevistador(a) faz oralmente as perguntas (parafrazeando quando necessário de forma a garantir a compreensão), por exemplo: “A criança faz pedidos a você?”, se o entrevistado(a) responde afirmativamente, então, é perguntado com que frequência tal comportamento ocorre, a fim de verificar se “certamente se aplica”, se “aplica um pouco” ou se “não se aplica”; em seguida, o entrevistador (a) anota as respostas dadas pelo(a) entrevistado(a).

Às respostas “certamente se aplica” é atribuído o escore 2; às respostas “se aplica um pouco” é atribuído o escore 1; às respostas “não se aplica” é atribuído o escore 0.

### *Caracterização da criança*

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

EMEI: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

### *Instruções para o entrevistado*

Abaixo, há uma série de descrições de comportamento frequentemente apresentada por crianças. Se a criança, com certeza, apresenta o comportamento descrito pela afirmação, responda “certamente se aplica”. Se a criança apresenta o comportamento, mas em menor grau ou menos frequentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

<b>COMPORTAMENTOS</b>	<b>Não se aplica</b>	<b>Se aplica um pouco</b>	<b>Certamente se aplica</b>
1. Faz pedidos?			
2. Presta ajuda ao professor(a) e colegas?			
3. Faz amigos?			
4. Interage de forma não verbal com pessoas de sua convivência, por meio de sorrisos, gestos?			
5. Procura sua atenção?			
6. Faz perguntas?			
7. Cumprimenta as pessoas?			
8. Tem relações positivas com um ou mais colegas, mostrando capacidade para preocupar-se com eles?			
9. Expressa frustração e desagrado de forma adequada, sem prejudicar outras pessoas?			
10. Não é facilmente intimidado por crianças violentas ou agressivas?			
11. Brinca com colegas?			
12. Faz elogios?			
13. Expressa desejos e preferências, de forma adequada?			
14. Toma iniciativas?			
15. Expressa carinhos?			
16. Comunica-se com as pessoas de forma positiva?			
17. Expressa seus direitos e necessidades de forma apropriada?			
18. Usualmente está de bom humor?			
19. Expressa opiniões?			
20. Negocia e convence outras pessoas de seu ponto de vista?			
21. Participa de grupos de jogos e trabalhos em sala de aula?			
22. Participa de temas de discussão, dando contribuições relevantes?			
23. Toma a palavra facilmente?			
24. Mostra interesse pelos outros, muda de opinião e aceita informação de outros de forma adequada?			

## ANEXO D – Termo do comitê de ética

---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 54ª Reunião Ordinária realizada no dia 02 de fevereiro de 2010, no Prédio do STI da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, às 09h00, após análise do parecer emitido pelo relator **APROVA** o projeto "Práticas educativas de professor e comportamento de pré-escolares", Processo nº 2567/46/01/09, sob responsabilidade da Professora Doutora Alessandra Turini Bolsoni Silva.

Bauru (SP), 02 de fevereiro de 2010

**PROF. DR. ARI FERNANDO MAIA**  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru-SP - CEP: 17.033-360  
Fone: (14) 3103-6187 - e-mail: [cefiar@fc.unesp.br](mailto:cefiar@fc.unesp.br)

## ANEXO E – Autorização da Secretaria da Educação

---



### PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU

Estado de São Paulo

### SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Fone – (014) 3234-1977

End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis

CEP- 17014-003



Bauru, 23 de dezembro de 2009.

### AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento Pedagógico autoriza a mestranda Maria Luiza Mariano da UNESP-Bauru, a desenvolver a pesquisa intitulada: "Práticas Educativas do Professor e comportamento Infantil" junto as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Bauru. Sob a orientação da Profª Drª Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

Salientamos que o diretor da unidade escolar tem autonomia para analisar e aprovar o desenvolvimento da pesquisa de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente.

Alessandra Moreira Cavallieri  
Coordenadora CEPAPE - SME  
RG: 29.476.112-3