



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE BAURU

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Karina Ramos Herreira Garnica

**AVALIAÇÃO E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM
IDADE PRÉ-ESCOLAR.**

BAURU

2009

Karina Ramos Herreira Garnica

**AVALIAÇÃO E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM
IDADE PRÉ-ESCOLAR.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho,” Campus de Bauru, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (Área de Concentração: Aprendizagem e Ensino), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Gracy M. do Valle.

BAURU

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU**

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KARINA RAMOS HERREIRA GARNICA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de Janeiro do ano de 2009, às 9:00 horas, no Anfiteatro da Pós-Graduação/ FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof^a. Dr^a. TÂNIA GRACY MARTINS DO VALLE do Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências de Bauru, Prof^a. Dr^a MARIA DE LOURDES MERIGHI TABAQUIM, docente da Faculdade de Psicologia da USC- Bauru, Prof^a. Dr^a. OLGA MARIA P. ROLIM RODRIGUES do 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 KARINA RAMOS HERREIRA GARNICA, intitulada “AVALIAÇÃO E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR”. Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof^a. Dr^a. TÂNIA GRACY MARTINS DO VALLE

Prof^a. Dr^a MARIA DE LOURDES MERIGHI TABAQUIM

Prof^a. Dr^a OLGA MARIA P. ROLIM RODRIGUES

Dedico este trabalho a Deus e a minha família.

A Deus, minha luz e proteção, presença viva em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, fontes de apoio e confiança. Serão eternos.

Ao meu marido, filho e filha. Representam meu alicerce, fiéis companheiros, que compartilham comigo os momentos de alegrias e dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor e sabedoria. Por me proteger e amparar em todos os momentos da vida; por ter me orientado na decisão do Mestrado, no momento que já estava preparado por Ele para mim, me dando força e coragem para o cumprimento de todas as etapas vencidas.

Aos meus pais, Mario e Ercília, por acreditarem nos meus sonhos e me apoiarem.

Ao meu esposo, Joce, por incentivar sempre os meus estudos, estando lado a lado, presente em todos os momentos com paciência, dedicação, incentivo e compreensão nos momentos em que não pude estar em casa.

Ao meu filho João Guilherme, que participou de tudo, desde o conturbado momento do processo seletivo até a defesa, e minha filha Maria Fernanda que está a caminho. São minha fonte de inspiração e alegria durante todas as fases desta conquista.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Tânia Gracy Martins do Valle, pela atenção, dedicação e disponibilidade constantes, pelas explicações e valiosas contribuições ao trabalho.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar da banca, Prof^a. Dr^a. Sílvia Aparecida Fornazari, Prof^a. Dr^a. Olga Maria Piazzentin Rodrigues e Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Merighi Tabaquim, pelas críticas e sugestões que contribuíram para aperfeiçoar o estudo.

Aos professores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e com os quais tive a oportunidade de aperfeiçoar os meus conhecimentos com as disciplinas.

À Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências, pelo auxílio, atenção e pelos esclarecimentos prestados.

Ao Departamento de Educação de Pederneiras, pela permissão para a realização do trabalho nas EMEIs.

Às diretoras e professoras das escolas em que o estudo foi realizado, pela atenção e colaboração.

Às mães que permitiram a participação das crianças na pesquisa e tornaram-na viável, por seu tempo, disponibilidade e confiança.

Aos professores Prof. Dr. Sandro Caramaschi, Prof. Dr. Gilberto Vieira e ao amigo Caio, que auxiliaram no tratamento estatístico dos resultados.

GARNICA, K. R. H. **Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais em crianças de idade pré-escolar**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivos: a) descrever, a partir de filmagens, o repertório comportamental das crianças antes da participação em um Treinamento de Habilidades Sociais; b) identificar a frequência de comportamentos internalizantes e externalizantes de crianças pré-escolares sob o ponto de vista de suas professoras; c) avaliar o comportamento socialmente habilidoso de crianças que freqüentam a escola de Educação Infantil por meio de auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança, antes e depois do Treinamento; d) verificar a eficácia do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) para crianças em idade pré-escolar. Os participantes foram 18 crianças da Escola 1 (Grupo Experimental) e 13 crianças da Escola 2 (Grupo de Espera) com 5 e 6 anos de idade que freqüentavam as turmas de Jardim II e Pré e duas professoras das respectivas turmas. Os dados foram coletados através de filmagens, da aplicação da Escala Comportamental Infantil ECI-A2 de Rutter, respondido pelas professoras, avaliação das habilidades sociais através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais com auto-avaliação das crianças sobre seus desempenhos sociais e avaliação das professoras sobre os desempenhos sociais das crianças. A Escola 1 (Grupo Experimental), participou de três fases do estudo: primeira avaliação das habilidades sociais, Treinamento de Habilidades Sociais (THS) e segunda avaliação de habilidades sociais, após o Treinamento. Já a Escola 2 (Grupo de Espera), participou de quatro fases do estudo: primeira avaliação de habilidades sociais, segunda avaliação de habilidades sociais (antes do Treinamento); Treinamento de Habilidades Sociais (THS) e terceira avaliação de habilidades sociais após o Treinamento. Os principais resultados foram: a) na análise das filmagens, as frequências dos comportamentos habilidosos das crianças indicaram que, tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, foram maiores para os meninos e menores para as meninas, ao passo que, para os comportamentos não-habilidosos, os meninos apresentaram, na Escola 1, uma frequência menor que a das meninas e, apenas na Escola 2, uma frequência maior que a das meninas; b) a comparação entre respostas internalizantes, externalizantes e outras respostas da ECI-A2 de Rutter, permite considerações acerca do comportamento das crianças que apresentam uma frequência mais alta do que a esperada ao acaso para as respostas internalizantes nos dois grupos (Grupo Experimental e Grupo de Espera); c) o THS parece ter apresentado um efeito sobre as respostas habilidosas das crianças, aumentando sua frequência, mas não parece ter surtido efeito sobre as respostas não-habilidosas ativas e passivas das crianças. Ao mesmo tempo, um efeito do observador pode ser responsável pelas mudanças no comportamento das professoras ao avaliar o repertório social das crianças no que diz respeito as respostas habilidosas, não-habilidosas ativas e passivas; d) de acordo com os resultados, considera-se a relevância da aplicação do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) em crianças de idade pré-escolar devido as condições da aplicação individual serem adequadas para crianças nesta faixa etária. Assim, tais informações poderão subsidiar pesquisas de observação natural e/ou experimental, bem como intervenções com grupos de crianças e professores.

Palavras-chave: habilidades sociais, treinamento de habilidades sociais, pré-escolares.

GARNICA, K. R. H. **Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais em crianças de idade pré-escolar**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2008.

ABSTRACT

The present research aims: a) describing, from filming, the behavior repertory of children before being part of a social skill training; b) identifying the frequency of inner and outer behaviors of pre scholar children under their teachers' point of view; c) evaluating the behavior socially skilled of children who attend kindergarten by means of self evaluation of children about their social performance and the teacher's evaluation of children about their social performance and after the training; d) verifying the fit of multimedia system for social skill (SMHS) for children in pre scholar age. The participants were eighteen children of the school 1 (experimental groups) and thirteen children of the school 2 (awaiting group) of five and six years old who attend the groups of kindergarten 2 and primary and two teachers of the respective groups. Data were collected by filming, by applying the child behavioral scale ECI-A2 of Rutter, responded by the teachers, social skill evaluation through social skill multimedia system with self evaluation of children about their social performance and the same from the teachers about the children. School 1 (experimental group), participated three phases of the study: first social skill evaluation, social skill training (THS) and second evaluation of social skills, after training. Whereas School 2 (awaiting group), participated four phases of studying: first social skill evaluation, second social skill evaluation (before training); social skill training (THS) and third social skill evaluation after training. The main results were: a) analyzing the filmings, the frequencies of skilled behavior of children display that, either School 1 or School 2, it was more for boys and less for girls, whereas for non skilled behaviors, boys displayed in School 1 a lower frequency than the girls and only in School 2 a higher frequency than the girls; b) a comparison between the inner and outer and other answers of ECI-A2 de Rutter, allows conclusions about the behavior of children who displayed a higher frequency than expected by a chance for the inner answers in the two groups (experimental and awaiting); c) THS seems to display an effect upon the skill answer of the children, increasing their frequency but it doesn't seem having any effect upon the non skilled answer active and passive of children. At the same time an effect of the observer could be responsible by teacher's behaviors changings by evaluating the social repertory of children concerning the skilled answers, non skilled active and passive; d) according to the results, we consider the prevalence of the application of multimedia system of social skill (SMHS) to pre scholar aged children due to the conditions of individual application being right to children within this age. Thus, such information can help researchs of natural observation and/or experimental, as well as interventions into groups of children and teachers.

Key words: social skills, social skills training, pré-schollars.



Lista de Figuras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1.....	71
Figura 2: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2.....	72
Figura 3: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 1.....	73
Figura 4: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 2.....	74
Figura 5: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).....	75
Figura 6: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não-habilidosos das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).....	76
Figura 7: Frequência das categorias que descrevem os Comportamentos Internalizantes das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).....	78
Figura 8: Frequência das categorias que descrevem os Comportamentos Externalizantes das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).....	81
Figura 9: Frequência das categorias que descrevem os Comportamentos Outras Respostas das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).....	84
Figura 10: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na auto-avaliação das crianças.....	86

Figura 11: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na auto-avaliação das crianças.....	
Figura 12: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na auto-avaliação das crianças.....	87
Figura 13: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na auto-avaliação das crianças.....	88
Figura 14: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na auto-avaliação das crianças.....	89
Figura 15: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na auto-avaliação das crianças.....	89
Figura 16: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) realizada pela professora.....	91
Figura 17: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) realizada pela professora.....	91
Figura 18: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora.....	92
Figura 19: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), realizada pela professora.....	93
Figura 20: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora.....	94
Figura 21: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), realizada pela professora.....	95



Lista de Tabelas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características das crianças que participaram do estudo (n = 31): idade, sexo e série.....	55
Tabela 2. Fases da pesquisa.....	59
Tabela 3. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2 nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera, segundo o relato das professoras sobre os problemas de Comportamento Internalizantes (Escola 1 e Escola 2).....	77
Tabela 4. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2 nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera, segundo o relato das professoras sobre os problemas de Comportamento Externalizantes (Escola 1 e Escola 2).....	80
Tabela 5. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2 nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera, segundo o relato das professoras sobre os problemas de Comportamento Outras Respostas (Escola 1 e Escola 2).....	83
Tabela 6. Escala de Rutter- Porcentagem dos participantes com repostas superiores e inferiores à nota de corte nas Escolas 1 e 2, com distinção de gênero.....	85



Sumário

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Habilidades Sociais na Infância: implicações no desenvolvimento infantil.....	20
1.2 Problemas de comportamento e suas relações com as Habilidades Sociais na Infância.....	29
1.3 O contexto escolar e as diferenças de gênero.....	32
1.4 Avaliação de Habilidades Sociais.....	36
1.5 Treinamento de Habilidades Sociais e Métodos Vivenciais para crianças.....	39
1.6 Estudos publicados sobre comportamentos sociais em crianças.....	47
1.7 Objetivos.....	52
1.7.1 Objetivos Específicos.....	52
2- MÉTODO.....	53
2.1 Aspectos Éticos.....	54
2.2 Local.....	55
2.3 Participantes.....	55
2.4 Materiais	56
2.4.1 Instrumentos.....	56
2.5 Procedimento de coleta de dados.....	57
2.5.1 Avaliação do Repertório Comportamental de Crianças de Educação Infantil.....	60
a) Para avaliação de Problemas de Comportamento.....	60
b) Para avaliação das Habilidades Sociais.....	60
2.5.2 Treinamento de Habilidades Sociais (THS).....	61
a) Primeira sessão de Treinamento de Habilidades Sociais.....	62
	63
	64

b) Segunda sessão de Treinamento de Habilidades Sociais.....	
c) Terceira sessão de Treinamento de Habilidades Sociais.....	
d) Quarta sessão de Treinamento de Habilidades Sociais.....	
2.6 Procedimento de análise de dados.....	66
2.6.1 Análise das Filmagens.....	66
2.6.2 Análise da Escala de Rutter.....	67
2.6.3 Análise do SMHS.....	68
3- RESULTADOS.....	69
3.1 Repertório comportamental das crianças através das filmagens.....	70
3.2 Indicativos de problemas de comportamento através da Escala ECI-A2 de Rutter.....	76
3.3 Repertório comportamental das crianças de idade pré-escolar através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS).....	85
3.3.1 Auto-Avaliação das Crianças.....	85
3.3.2 Avaliação das Professoras sobre o desempenho social das crianças....	90
4- DISCUSSÃO.....	97
4.1 Repertório comportamental das crianças do Grupo Experimental (Escola 1) e Grupo de Espera (Escola 2) observado através de filmagens e ECI-A2 de Rutter (avaliação de Habilidades Sociais).....	99
4.2. Repertório comportamental das crianças na auto-avaliação das Habilidades Sociais e na avaliação das professoras sobre o desempenho social das crianças antes e após o Treinamento de Habilidades Sociais.....	103
5- CONCLUSÕES.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES	124
ANEXOS.....	137



Introdução

O contato físico e a atenção aos bebês desde os primeiros momentos da vida, bem como outras demonstrações de interações durante a infância como conversar, cantar, sorrir e o modo como os pais se comportam nas mais diversas situações servem de modelos de comportamento para o desenvolvimento da competência social dos filhos (BEE, 1997).

As teorias de desenvolvimento têm abordado a questão da socialização e da importância das interações e relações sociais enquanto fatores de saúde mental e de desenvolvimento. Alguns autores (BELLACK; HERSEN, 1977; MATSON; SEVIN; BOX, 1995) têm expressado preocupação com as consequências desenvolvimentais dos déficits em habilidades sociais em etapas formativas da vida do indivíduo, reconhecendo que eles podem comprometer fases posteriores do ciclo vital. Essa preocupação é reforçada pelas evidências entre esses déficits e uma variedade de problemas psicológicos como a delinquência juvenil, desajustamento escolar, suicídio, problemas conjugais, depressão e esquizofrenia.

De acordo com Hartup e Rubin (1986) a efetividade do desenvolvimento infantil depende tanto de relacionamentos do tipo vertical, envolvendo o apego com pessoas de maior poder, como horizontal, abrangendo as experiências com colegas da mesma idade e igual poder social. Enquanto o primeiro assegura a sobrevivência e oferece segurança e proteção à criança, o segundo cria oportunidades para vivências de cooperação, competição e intimidade.

Podemos, então, considerar que o sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, primordialmente, do processo de socialização. Esse processo ocorre inicialmente, no contato com os pais, em que a criança aprende habilidades motoras, lingüísticas e afetivas, necessárias para a orientação em seu ambiente físico e social. Todo esse repertório passará por contínua transformação, em decorrência do ingresso em novos grupos sociais e das conseqüentes exigências e desafios impostos pelas vivências extra-familiares. É nesta perspectiva que a entrada na escola marca o início de um período crítico no desenvolvimento infantil. Nesse momento, como apontam Del Prette e Del Prette (1999 a), a criança:

“... precisa adaptar-se a novas demandas sociais, a diferentes contextos, a novas regras, com papéis bem definidos, necessitando, portanto, de um repertório ampliado de comportamentos sociais [...] ela se dá conta de que precisa aprender novas habilidades de interações, tais como fazer perguntas claras, audíveis e no momento oportuno, uma vez que seus interlocutores nem sempre estão disponíveis; obter, rapidamente, informações preciosas sobre horários de atividades, local do banheiro, direção da cantina ou do refeitório e secretaria; evitar confrontos com os colegas mais belicosos, sem parecer medroso; identificar, no pessoal da escola, quem faz o quê e outras demandas semelhantes (p.21).”

Desta forma, as relações sociais com os companheiros da escola passam a ser imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, com possibilidades de interação completamente novas e, com isso, a desejável ampliação das habilidades sociais.

1.1-Habilidades Sociais na Infância: implicações no desenvolvimento infantil

Segundo Caballo (1996), uma vez que os padrões de comunicação entre as pessoas variam de uma cultura para outra e mesmo dentro de uma mesma cultura, dependendo de variáveis como sexo, idade e classe social, não existe um tipo de comportamento que seja correto *a priori* e, o que pode ser apropriado em um contexto, pode não o ser em outro. Para o autor, é importante levar em conta tanto o conteúdo quanto as conseqüências do comportamento para que ele seja considerado socialmente habilidoso, ou seja, há que se considerar a topografia e as reações das pessoas, além de que ele deve produzir mais reforçamento positivo do que punição. Assim, o comportamento socialmente habilidoso pode ser definido como:

“... um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo, de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas (CABALLO, 1986 apud CABALLO, 1996, p. 365).”

Há uma série de classes de respostas que têm sido comumente investigadas e referidas como componentes das habilidades sociais, tais como: iniciar e manter conversação; expressar sentimentos; expressar opiniões; pedir mudança de comportamento; fazer ou responder perguntas; fazer pedidos e elogios (CABALLO, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 a, 2002 b). Porém, além desses componentes, outras dimensões são consideradas importantes, entre elas os aspectos não-verbais do comportamento, por exemplo, o contato visual e a expressão facial (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 a).

Outro conceito importante quando se fala em habilidades sociais é o de competência social. Embora, no passado, os termos tenham sido erroneamente empregados como sinônimos, como sinalizam Del Prette e Del Prette (2002 a) e McFall (1982), há importantes diferenças entre eles. McFall (1982) destaca que o termo competência social é usado em um sentido avaliativo e refere-se à qualidade ou adequação da performance do indivíduo em uma ocasião particular. Assim, a competência do indivíduo não reside na performance em si, mas na avaliação que se faz dela, necessitando, portanto, da mediação do outro. Já as habilidades sociais, descritas anteriormente, dizem respeito ao comportamento necessário para um desempenho competente e podem ser adquiridas através do treino ou da prática.

Contudo, ter um repertório de habilidades sociais não garante que a pessoa se comporte de forma socialmente competente, pois ela precisa decodificar o ambiente antes de emitir comportamentos socialmente habilidosos de forma a obter reforçadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b). Indivíduos socialmente competentes podem maximizar

ganhos e minimizar perdas para si mesmos e para aqueles com os quais interagem, favorecendo relações pessoais mais satisfatórias e longínquas, assim como melhores índices de saúde física e mental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2002 a), a infância caracteriza-se como um período decisivo para a aprendizagem das habilidades sociais, especialmente durante o ingresso na escola, quando então a criança é confrontada com situações mais complexas e novas demandas sociais que exigem o desenvolvimento do seu repertório comportamental.

A aprendizagem ou ampliação das habilidades sociais pode ser particularmente importante para minimizar futuros problemas, pois, como afirma Gomide (2003), quanto maior o repertório socialmente habilitoso dos indivíduos, menor a tendência a apresentar problemas de comportamento.

Os estudos que procuram investigar quais seriam as habilidades sociais na infância tiveram início no final dos anos de 1970, sendo que no fim da década de 1990, alguns pesquisadores, além de identificarem as habilidades sociais, já procuravam organizá-las em classes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Dentre esses pesquisadores, destacaram-se McClellan e Katz (1996) que, a partir de estudos realizados com pré-escolares, listaram um conjunto de habilidades sociais que crianças, sem dificuldades interpessoais, apresentavam em comparação com crianças com dificuldades interpessoais. As autoras indicaram, com relação aos atributos individuais das crianças sem dificuldades interpessoais: ficar usualmente de bom humor; apresentar independência; ir para a escola voluntariamente; lidar com contratempos de forma adequada; demonstrar empatia; ter um bom relacionamento com colegas; demonstrar preocupação com eles; mostrar bom humor; não se sentir sozinho. Já as características das habilidades sociais dessas crianças eram: comunicar-se de forma positiva; expressar desejos e preferências; expressar direitos e necessidades de forma apropriada; não ser facilmente intimidado por

crianças agressivas; expressar frustração e desagrado de forma adequada; participar de atividades em grupo em sala de aula; participar de temas de discussão; apresentar contribuições nas discussões de sala de aula; tomar a palavra facilmente; mostrar interesse pelos outros; aceitar informações de outras pessoas; negociar e convencer as outras pessoas; ter concentração; ter bom convívio com pares e adultos de diferentes etnias; comunicar-se de maneira não-verbal por meio de sorrisos, saudações, afirmações, etc.

As crianças que apresentam dificuldades em habilidades sociais, definidas como déficits de aquisição ou de desempenho adequado às demandas da situação e de cultura, comprometem sua competência social devido a tendência à agressividade, a dificuldade de interações com companheiros, apresentam menos comportamentos orientados para tarefas, repertórios menos elaborado de comportamentos interpessoais apropriados e desejáveis socialmente. São crianças menos cooperativas, com poucas características de liderança, podem apresentar timidez, isolamento social e são ignorados pelas outras crianças (ASHER; COIE, 1990).

Caldarella e Merrell (1997) também investigaram as habilidades sociais na infância e adolescência. A partir da revisão de literatura que fizeram, observaram uma variedade de habilidades sociais referidas nos diversos estudos pesquisados e sistematizaram essas habilidades infantis em cinco classes: 1) *habilidades de relacionamentos com pares* (cumprimentar, elogiar, oferecer ajuda, convidar para brincar, etc); 2) *habilidades de auto-controle* (controlar humor, negociar, lidar com críticas, etc); 3) *habilidades acadêmicas* (tirar dúvidas, seguir as orientações do professor, saber trabalhar de forma independente, etc); 4) *habilidades de ajustamento* (seguir regras e instruções, usar tempo livre de forma apropriada, atender pedidos, etc); 5) *habilidades assertivas* (iniciar conversa, aceitar conviver, responder cumprimentos, etc).

Del Prette e Del Prette (2005) também realizaram um estudo identificando os principais trabalhos sobre habilidades sociais na infância e propuseram um programa de Treinamento de Habilidades Sociais com Crianças, contemplando as seguintes habilidades: 1) autocontrole e expressividade emocional (reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas); 2) civilidade (cumprimentar as pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a vez de falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome); 3) empatia (observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação, assumir perspectiva, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar); 4) assertividade (expressar sentimentos negativos, falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas); 5) solução de problemas interpessoais (acalmar-se diante de uma situação-problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar possíveis soluções, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão); 6) fazer amizades (fazer perguntas pessoais, responder perguntas, oferecer informação livre, aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação, identificar e usar jargões apropriados); 7) habilidades sociais acadêmicas (seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar

interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar das discussões).

Segundo os autores, o desenvolvimento dessas habilidades sociais, na infância, permite à criança estabelecer relações mais equilibradas com seus professores, pares e pais, ampliando seu repertório social e obtendo mais reforçadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Del Prette e Del Prette (2005) também definem, especificamente para crianças, três estilos de desempenho social:

1) Reações Não-Habilidosas Passivas são comportamentos apresentados pelas crianças para lidar com as demandas interativas do seu ambiente e que podem comprometer a competência social por se caracterizarem predominantemente através de problemas de comportamento internalizantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Os comportamentos Não-Habilidosos Passivos são comportamentos verbais e/ou não verbais apresentados pela criança, os quais podem prejudicar o desenvolvimento social e/ou acadêmico por dificultar o acesso a novas contingências de reforçamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003) e que se caracterizam predominantemente através de comportamentos internalizantes (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979).

2) Reações Habilidosas podem ser definidas como comportamentos apresentados pelas crianças para lidar com as demandas interativas do seu ambiente e que propiciam o desenvolvimento da competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Comportamentos Habilidosos são comportamentos verbais e/ou não-verbais apresentados pelas crianças, os quais contribuem para o desenvolvimento social e/ou acadêmico por

facilitar o acesso a novas contingências de reforçamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE; 2003).

3) Reações Não- Habilidosas Ativas são comportamentos apresentados pelas crianças para lidar com as demandas interativas do seu ambiente e que podem comprometer a competência social por se caracterizarem predominantemente através de problemas de comportamento externalizantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Comportamentos Não- Habilidosos Ativos são comportamentos verbais e/ou não-verbais apresentados pelas crianças, os quais podem prejudicar o desenvolvimento social e/ou acadêmico por dificultar o acesso a novas contingências de reforçamento (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003) e que se caracterizam predominantemente por meio de comportamentos externalizantes (ACHENBACK; EDELBROCK, 1979).

Del Prette e Del Prette (2005) ressaltam que estas reações não devem ser consideradas como algo estático, pois, cada reação depende das contingências de reforçamento atuais e das experiências de aprendizagem de cada criança. Contudo, a categorização de determinadas respostas em rótulos específicos pode ajudar a identificar dificuldades e/ou reservas comportamentais das crianças, bem como descrever quais são os tipos de contingências de reforçamento que estão atuando, possibilitando o planejamento de intervenções (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Outros estudos indicam que as habilidades sociais funcionariam como fator de proteção para crianças em situação de risco (CECCONELLO; KOLLER, 2000; MASTEN; COASTWORTH, 1998), o que reforça a importância de estudos que visam investigar as habilidades sociais na infância, buscando a prevenção de problemas de comportamento. Adicionalmente, pesquisas têm indicado que o desenvolvimento das habilidades sociais na infância é precursor da competência social em outras etapas no desenvolvimento (CAMPOS; MARTURANO, 2003; MCCLELLAN; MORRISON; HOLMES, 2000; SANTOS; MARTU-

RANO, 1999).

O desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção (DE SALVO; MAZZAROTTO; LÖHR, 2005; LÖHR, 1999) para diversas dificuldades interpessoais e acadêmicas ao longo da vida do indivíduo reitera a afirmação que a infância é considerada um período crítico para a aprendizagem das habilidades sociais. Em primeiro lugar, devido à plasticidade do comportamento social infantil (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) e, segundo, porque principalmente na idade pré-escolar as crianças têm seus primeiros contatos sociais fora do ambiente familiar (DE SALVO; MAZZAROTTO; LÖHR, 2005), o que possibilita a ampliação de contato com diferentes modelos comportamentais.

As habilidades sociais parecem ajudar a criança a lidar com novos contextos sociais, uma vez que, os comportamentos considerados pela comunidade como socialmente habilidosos, poderão ser reforçados¹ pelos pais, professores e pares. Isso pode possibilitar que a criança atenda às demandas das regras de convívio social e, assim, tenha uma convivência satisfatória tanto na escola quanto no ambiente familiar, podendo desenvolver e aumentar a sua competência social nesses contextos (CASTRO; MELO; SILVARES, 2003; DE SALVO; MAZZAROTTO; LÖHR, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; FREITAS; ROCHA, 2003; LOHR, 1999).

Um repertório elaborado de habilidades sociais na infância pode contribuir para que a criança estabeleça relações harmoniosas em seu ambiente social, adquirindo independência, responsabilidade e cooperação e, por outro lado, pode aumentar a sua capacidade para lidar com situações adversas e estressantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

¹ No comportamento operante, as conseqüências do responder podem ser de quatro tipos: reforçamento positivo e reforçamento negativo, em que as conseqüências do responder tornam o responder mais provável, devido à adição de um elemento reforçador ou da retirada de um elemento aversivo do ambiente, respectivamente; e punição positiva e punição negativa, em que as conseqüências do responder tornam o responder menos provável devido à adição de um elemento aversivo ou da retirada de algo reforçador do ambiente, respectivamente (CATANIA, 1999).

As habilidades sociais, consideradas como diferentes classes de comportamentos sociais, podem ser adquiridas e/ou desenvolvidas no repertório comportamental da pessoa através dos processos de ensino e aprendizagem. Como em qualquer outro comportamento, as habilidades sociais podem ser aprendidas através da modelagem de contingências² e/ou regras. Neste sentido, as habilidades sociais infantis podem possibilitar a aquisição de “saltos” comportamentais, uma vez que parecem favorecer a obtenção de reforçadores sociais (BOLSONI-SILVA, 2003).

Os “saltos” são mudanças simples ou complexas que ocorrem durante todo o desenvolvimento e que causam outras alterações, as quais podem não ser programadas, porém são significativas devido a sua importância para o indivíduo ou para a cultura (ROSALES-RUIZ; BAER, 1997). Em outras palavras, “saltos” são comportamentos pré-correntes (por exemplo, tomar iniciativa para conversar com algum colega para a modelagem de novos repertórios, no caso a criança ao interagir com um colega teria a oportunidade de ter seu repertório de interação reforçado, favorecendo a aquisição de novos comportamentos, que poderiam ajudar a resolver problemas futuros, obter afeto e atenção (BOLSONI-SILVA, 2003).

Segundo Rosales-Ruiz e Baer (1997), os “saltos” comportamentais dizem respeito a mudanças no processo de desenvolvimento que seriam importantes ou para o indivíduo ou para a espécie, pois permitiriam que a criança entrasse em contato com contingências relevantes para a aprendizagem, seja social, seja acadêmica. Essa previsão derivada do conceito de “saltos” comportamentais tem sido confirmada pela literatura. Na fase pré-escolar, crianças com maior competência interpessoal, segundo avaliação dos professores, apresentam menos problemas de comportamento, maior envolvimento ativo nas atividades de

² A aprendizagem de comportamentos pode ocorrer através de procedimentos de modelagem por contingência (aprendizagem por experiência direta) ou pelo uso de regras (CASTANHEIRA, 2001). Regra é um estímulo discriminativo verbal que indica uma contingência (BAUM, 1999/1994).

aprendizagem em sala de aula e melhor desempenho acadêmico, tanto atual como em anos subseqüentes (COOLAHAN; FANTUZZO; MENDEZ; MCDERMOTT, 2000; COPLAN; GAVINSKI-MOLINA; LAGACÉ-SÉGUIN; WICHMANN, 2001).

1.2- Problemas de Comportamento e suas relações com as Habilidades Sociais na Infância

Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) realizaram uma revisão de literatura cujo objetivo foi o de compreender a terminologia dos problemas de comportamento e concluíram que parece não haver consenso quanto à sua definição, classificação e diagnóstico. Esses autores encontraram dois modelos prioritários quanto à compreensão e ao emprego do termo problemas de comportamento: a) o modelo médico ou biológico que prioriza os sintomas para abordar essa terminologia e, b) modelo funcional que procura analisar funcionalmente os problemas de comportamento (GOLDIAMOND, 2002/1974; PATTERSON; DEBARYSHE; RAMSEY, 1989; STURMEY, 1996).

Sendo assim, Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) sinalizam para uma possível análise com ambas as posturas, isto é, deve-se considerar:

“... as topografias e frequências dos comportamentos indicativos de problemas, como suas análises funcionais, pois a descrição das topografias e das frequências de respostas oferece dicas acerca das variáveis das quais o responder é função” (BOLSONI-SILVA, 2003, p.7).

Assim, nesta pesquisa, os problemas de comportamento seriam considerados como excessos ou déficits comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento. Por excesso comportamental entende-se, como o próprio nome indica, uma classe de respostas que, além da frequência, também é excessiva com relação à duração, intensidade ou ocorrência em uma

situação em que não é aceita socialmente (KANFER; SASLOW, 1976). Por outro lado, *déficits* referem-se a uma classe de respostas que não ocorre com frequência suficiente, intensidade adequada, de modo apropriado e, tampouco, sob condições previstas socialmente, como uma reduzida reação social da criança em um determinado ambiente em que se esperava sua participação (KANFER; SASLOW, 1976).

De acordo com Dunn (2005), de 12% a 20% das crianças apresentam problemas de comportamento durante seu desenvolvimento e, como destacam Patterson, Reid e Dishion (2002), crianças que manifestam tais dificuldades em idade pré- escolar geralmente têm uma alta probabilidade de continuar a apresentar problemas de comportamento nos anos seguintes. Isso porque, conforme Gomide (2001), a partir dos quatro ou cinco anos, comportamentos agressivos da criança podem se tornar funcionais no seu ambiente e neutralizar comandos da família, o que representa um risco para a escalada de problemas de comportamento.

Comportamentos internalizantes e externalizantes são categorias mais amplas de problemas de comportamento, identificadas através de pesquisas, que podem ser associadas aos conceitos de excesso e déficit comportamental (HINSHAW, 1992; PACHECO; ALVARENGA; REPPOLD; PICCININI ; HUTZ, 2005). Comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas. Em contraposição, comportamentos externalizantes são marcados por impulsividade, agressão, agitação, características desafiantes e anti-sociais.

Segundo a classificação de Achenbach e Edelbrock (1979), são exemplos de comportamentos internalizantes: tristeza, timidez, medo, ansiedade e depressão e de comportamentos externalizantes: impulsividade, desobediência, agressividade, teimosia, crueldade, acessos de raiva e hiperatividade. Cabe ressaltar, porém, que a ocorrência de um dos comportamentos elencados não caracteriza, *a priori*, a existência de problemas de

comportamento, que envolvem uma união de fatores, tais como a finalidade do comportamento, sua persistência, estabilidade e generalização (BRIOSIO; SARRIÁ, 1995).

Ambos, comportamentos internalizantes e externalizantes, dificultam os “saltos” comportamentais do desenvolvimento, já que os internalizantes podem privar a criança de interagir com o ambiente, isto é, o indivíduo pode evitar iniciar uma interação e, por outro lado, os externalizantes podem gerar conflitos e provocar rejeição de pais, professores e colegas (COPLAN; FINDLAY; NELSON, 2004; PATTERSON; REID; DISHION, 2002).

Essa divisão básica, nos dois tipos amplos de comportamentos, pode ser identificada precocemente, já em crianças de três a seis anos (LAFRENIERE; DUMAS, 1996). Na fase pré-escolar, comportamentos externalizantes são mais frequentes e diminuem com a idade (GRAMINHA, 1994), podendo ser considerados como características transitórias do desenvolvimento normal. Entretanto, dependendo de sua intensidade e do modo como o ambiente lida com essas manifestações, elas representam risco ao desenvolvimento, sendo preditoras de dificuldades precoces nos relacionamentos com colegas (KEANE; CALKINS, 2004) e posterior problema de comportamento (WEBSTER-STRATTON, 1996).

Segundo Ison (2001), quando a criança desenvolve um estilo interpessoal de relação pautado pela agressividade e comportamento de oposição, ela transfere este modo de comunicação para todos os contextos de sua vida. Trata-se de uma falha em suas habilidades sociais que a leva a estabelecer redes de contatos baseadas em comportamentos socialmente inadequados.

1.3 - O contexto escolar e as diferenças de gênero

Desde o nascimento, o homem, assim como muitas espécies de animais, está sujeito aos mais variados tipos de interações sociais fundamentais para seu desenvolvimento e vida em grupo. Mesmo quando a criança nasce, por mais indefesa que possa parecer, já apresenta habilidades sociais que podem controlar o comportamento das pessoas ao seu redor, de forma a auxiliá-la na satisfação de suas necessidades, sejam elas físicas, como alimentação e higiene, ou afetivas, como carinho e aconchego no colo (CARVALHO, 1992).

No início do desenvolvimento, a criança responde a vários estímulos e pessoas, principalmente àquela pessoa que possui maior proximidade, podendo ser a mãe ou alguém que a substitua (CARVALHO, 1992). Na medida em que vai crescendo, as relações vão se tornando mais específicas, o que faz com que ela seja mais seletiva no contato com as pessoas ao redor. Por volta dos oito ou nove meses aproximadamente, a criança já começa a evitar aquelas que não são tão familiares a ela, que não estão em contato próximo ou constante. São os prenúncios de um comportamento seletivo que acompanha o indivíduo no decorrer de sua vida.

Os vários processos de transição que ocorrem na vida dos indivíduos exigem habilidades para lidar com as novas situações. Uma das transições que têm que enfrentar é a saída de casa para a escola (HOLDITCH, 1992). As crianças estão sendo inseridas em creches e escolinhas desde a fase mais inicial de seu desenvolvimento, pelas necessidades da família. Essa passagem permite para a criança a oportunidade de desempenhar papéis e treinar suas habilidades.

A criança, ao sair do convívio exclusivamente familiar para outro sistema, passa a lidar com novas exigências sociais, devendo adaptar-se às novas tarefas cognitivas e interpessoais, muitas vezes bem diferentes daquelas experienciadas em casa. Segundo Del

Prette e Del Prette (2001), mesmo que a criança já tenha vivenciado várias situações sociais, na escola há maior complexidade de exigências, o que remete à necessidade de maior repertório comportamental. Sendo assim, os autores consideram essa fase como um período crítico para o desenvolvimento de habilidades sociais, por possibilitar que a criança treine as habilidades que possui e, ao perceber suas limitações, adquira novas habilidades para interagir.

Segundo Ladd (1990) e Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997) a presença de um amigo na pré-escola pode facilitar o ajustamento da criança, por funcionar como uma fonte de suporte para o enfrentamento e adaptação às novas exigências sociais e escolares. Sendo assim, o ajustamento escolar depende do tipo de relacionamento que a criança desenvolve em sala de aula. A amizade facilita o bom desempenho do aluno na escola, tanto nas atividades acadêmicas quanto nas habilidades para se relacionar com os outros.

O processo de interação social estabelecido entre as crianças, especialmente quando se trata de interações positivas, com afetos partilhados, possui um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, não apenas dentro de uma perspectiva cognitiva como também afetiva e social (TEBEROSKY, 1987).

A escola é o lugar onde existem oportunidades de convivência de crianças da mesma idade, que possuem interesses comuns, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados por estarem na mesma situação. As relações de amizade dentro do contexto escolar, portanto, são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de habilidades sociais. Nesse sentido, a utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças. Por isso, torna-se inviável pensar em aprendizagem a partir de tarefas exclusivamente individuais (TEBEROSKY, 1987; PRADOS, 1999).

Prados (1999) afirma que as crianças aprendem a manter relações sociais, a desenvolver uma compreensão empática e, ainda, a ajustar-se às normas sociais através de experiências com amigos. Para ele, a amizade é o melhor contexto para uma aprendizagem significativa na sala de aula, por ser um contexto real e de relevância pessoal para a criança.

A educação é uma prática eminentemente social que amplia a inserção do indivíduo no mundo dos processos e dos produtos culturais da civilização. A escola é um espaço privilegiado, onde se dá um conjunto de interações sociais que se pretendem educativas. Logo, a qualidade das interações sociais presentes na educação escolar constitui um componente importante na consecução de seus objetivos e no aperfeiçoamento do processo educacional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b).

Habilidades como liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões, resolver problemas, precisam também ser promovidas pela escola. A emissão competente de tais habilidades pode constituir um antídoto importante aos comportamentos violentos, especialmente se desenvolvidos paralelamente às habilidades de expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia e solidariedade e demonstrar boas maneiras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b).

Os estudantes excessivamente tímidos ou agressivos enfrentam maiores dificuldades na escola, pois, em geral, apresentam dificuldades em prestar atenção, seguir instruções, fazer e responder perguntas, oferecer e pedir ajuda, agradecer, expor opiniões, discordar, controlar a raiva, defender-se de acusações injustas e pedir mudança de comportamentos de colegas. Além das conseqüências sobre a aprendizagem, tais dificuldades podem se reverter em problemas de auto-estima no desenvolvimento socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 a).

Além disso, uma ampla literatura vem mostrando correlação entre *déficits* no repertório de habilidades sociais dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar.

Focalizando diferenças de gênero na associação entre comportamento e desempenho, Doctoroff, Greer e Arnold (2006) enfatizam o papel dos agentes de socialização na construção de tais diferenças, encontradas também quando os avaliadores do comportamento são os pais, e não os professores. Há indícios de que os professores respondem mais, e com mais atenção negativa, aos problemas de comportamento dos meninos que das meninas (FAGOT, 1984; ESPARO; CANALS; TORRENTE; FERNANDEZ-BALLART, 2004). Essas diferenças de atenção podem tornar as situações de ensino-aprendizagem mais aversivas para os meninos, reduzindo suas oportunidades de aprendizagem na sala de aula. Elas também podem contribuir para tornar os problemas de aprendizagem dos meninos mais visíveis que os das meninas, já que os meninos são alvo de mais atenção do professor quando apresentam problemas de comportamento (FAGOT, 1984; STOWE; ARNOLD; ORTIZ, 2000). Na relação com os companheiros, os meninos foram vistos como mais agressivos e as meninas como mais respeitadas, tolerantes e controladas. LaFreniere e Dumas (1996) obtiveram avaliações semelhantes feitas por professores de educação infantil, que atribuíram maior agressividade aos meninos e maior competência social às meninas. Os meninos têm sido avaliados como mais agressivos também em estudos que não se apoiaram no relato dos professores, como o de Ladd, Birch e Buhs (1999), que empregaram observação direta, e o de Keane e Calkins (2004), que se basearam no julgamento dos colegas de classe.

As diferenças encontradas entre meninos e meninas no relacionamento com o professor compõem um padrão semelhante ao que foi detectado em relação aos colegas: neste caso os meninos, além de mais agressivos, desrespeitosos e explosivos, foram considerados

também mais provocativos, desobedientes, salientes e arredios. O caráter relacional de algumas dessas atribuições é transparente: desrespeito, provocação e desobediência envolvem o julgamento, por parte do professor, de intenções hostis para com sua própria pessoa, que estariam motivando o comportamento do aluno. Os resultados são consistentes com o padrão de relacionamento negativo caracterizado pela presença de conflito, proposto por Birch e Ladd (1997). A maior negatividade no relacionamento com os meninos tem sido reconhecida pelos professores (BIRCH; LADD, 1997; HAMRE; PIANTA, 2001) e pelos próprios meninos (MANTZICOPOULOS; NEUHARTH-PRITCHETT, 2003).

No relacionamento com os colegas, meninos mais agressivos, provocativos, desrespeitosos, intolerantes e explosivos tiveram desempenho mais fraco na sondagem de escrita e leitura. Resultados semelhantes foram relatados no estudo observacional de Doctoroff, Greer e Arnold (2006). Esses autores verificaram que em meninos, mas não em meninas, um repertório pobre de noções de escrita estava associado a comportamento agressivo e menos interações pró-sociais na pré-escola.

1.4 Avaliação de Habilidades Sociais

A avaliação de habilidades sociais requer uma abordagem multimodal, por meio de diferentes avaliadores, procedimentos e instrumentos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999 b; GRESHAM; ELLIOTT, 1990; MERRELL, 1999). A avaliação culturalmente contextualizada e o estabelecimento inicial de padrões normativos são geralmente feitos com a coleta de dados em larga escala. Dentre os vários métodos e instrumentos, o que mais se ajusta a avaliações dessa natureza é o inventário, de auto-relato ou relato por outros informantes, que permite contemplar uma amostra considerável de demandas e reações sociais.

Ao contrário do que ocorre na avaliação de habilidades sociais de adultos, verifica-se uma menor ênfase nos instrumentos de auto-avaliação para crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999 a; GRESHAM; ELLIOTT, 1990). Conforme alguns autores, essa situação decorre da maior dificuldade da criança em auto-observação e auto-monitoria, o que levaria a uma avaliação menos precisa (MERRELL, 1999) e ao fato dos critérios de competência social serem geralmente estabelecidos pelos adultos (GRESHAM; ELLIOTT, 1990). No entanto, dada a importância da auto-percepção da criança para o seu envolvimento posterior em programas de ampliação de habilidades sociais, entende-se que tais dificuldades deveriam ser vistas como desafios a serem superados por um maior investimento em instrumentos de auto-avaliação que, progressivamente aperfeiçoados, pudessem produzir indicadores mais confiáveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; GRESHAM; ELLIOTT, 1990).

A maioria dos instrumentos de avaliação de habilidades sociais em crianças é planejada para aplicação junto aos informantes qualificados: pais e professores. São ainda bastante raros os instrumentos de auto-avaliação dessa clientela, provavelmente devido às dificuldades próprias do estágio de desenvolvimento de habilidades em que as crianças se encontram. Apesar das dificuldades, pode-se defender a importância da auto-avaliação por parte da criança, tanto para compreender seus critérios e identificar fatores pessoais a eles associados como para lhe fornecer oportunidade de auto-monitoria e de compreensão da importância da qualidade das relações que estabelece com os demais. Mas, sobretudo, pode-se defender a auto-avaliação por parte da criança como forma de comparar os resultados junto a ela obtidos com os que vêm sendo fornecidos pelos seus significantes (pais e professores), em termos de avaliar mais precisamente problemas de percepção e, de modo geral, as áreas de consistência e inconsistência entre diferentes informantes, como base para a tomada de decisões sobre intervenções (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b).

Como forma de superar as dificuldades anteriormente referidas em relação à auto-avaliação por parte das crianças, podem-se encontrar na literatura algumas tentativas de substituir, tanto quanto possível, as demandas de leitura e escrita por materiais audiovisuais que sejam atraentes o suficiente para manter a atenção da criança e facilmente compreensíveis para ampliar sua validade e viabilidade de aplicação. Como exemplo de esforço nessa direção pode ser apontado o estudo de Irvin e Walker (1994) que, fazendo uso de tela sensível ao toque, avaliaram as habilidades da criança de juntar-se a colegas no jogo ou no trabalho, lidar com reconhecimento de sinais para a resposta, a utilização de alternativas de resposta e a consciência das conseqüências. Esses autores encontraram dados de validade discriminante, mas ainda com alguns vieses de resposta, por eles atribuídos ao tipo de conteúdo avaliado e ao uso da tecnologia. Em outras palavras, podem-se prever muitos desafios na introdução de tecnologia para a avaliação de habilidades sociais de crianças, os quais somente poderão ser superados com um investimento crescente em pesquisas sobre instrumentos multimídia. No entanto, os possíveis ganhos com instrumentos que exigem o mínimo possível de leitura e escrita, particularmente com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, justificam amplamente sua construção e aperfeiçoamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002).

Embora o uso de recursos audiovisuais e multimídia seja bastante disseminado em educação e treinamento, tem sido pouco explorado, mesmo na literatura internacional, para a avaliação de habilidades sociais em crianças (IRVIN; WALKER, 1994). Em nosso país, é notória a escassez de instrumentos de avaliação do repertório social de crianças, construídos ou validados para a nossa cultura. Essa situação constitui um entrave para a produção de conhecimentos sobre características desse repertório em diferentes tipos de clientela, sobre fatores e sobre a efetividade de programas de intervenção nessa área.

1.5 Treinamento de Habilidades Sociais e Métodos Vivenciais para crianças

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é atualmente um campo de conhecimento teórico e prático que tem desenvolvido, nas últimas décadas, inúmeras pesquisas sobre relacionamento interpessoal na Psicologia (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; BOLSONI-SILVA et al, 2006). O THS foi desenvolvido por um conjunto de pesquisadores de diferentes concepções teóricas que buscam, de forma geral, identificar, definir e avaliar as habilidades sociais dos indivíduos com o propósito de aprimorar e/ou desenvolver intervenções que poderiam suprimir *déficits* em determinadas habilidades sociais nas diversas fases do desenvolvimento humano (BOLSONI-SILVA et al, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

O THS não é formado por uma única mediação teórica e contempla uma diversidade de definições para os seus principais conceitos (BOLSONI-SILVA et al, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Contudo, segundo Del Prette e Del Prette (1996), observa-se que há um predomínio das mediações teóricas behavioristas e sócio-cognitivistas e os principais termos utilizados no THS são: habilidades sociais; desempenho social e competência social.

Del Prette e Del Prette (2005, p.31) definem: a) *habilidades sociais* como 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. Também Del Prette e Del Prette (2006) definem: b) *desempenho social* como a emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer e que inclui tanto os comportamentos que contribuem como os que não contribuem para a competência social; c) a *competência social* como a capacidade do indivíduo organizar suas habilidades sociais, de forma coerente com eventos privados decorrentes da demanda

social, de modo a compor um desempenho social que seja funcional para responder às demandas do ambiente.

Embora a construção de um repertório socialmente habilidoso possa ocorrer em interações em contextos naturais sem treinamento formal, como o relacionamento entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges (GOMIDE, 2003), é comum ocorrerem falhas neste processo de aprendizagem, ocasionando *déficits* no repertório socialmente habilidoso.

A identificação de habilidades sociais como um fator de proteção no curso do desenvolvimento humano (CECCONELLO; KOLLER, 2000) tem estimulado intervenções para a aprendizagem destas habilidades entre grupos e contextos distintos, com populações clínicas e não clínicas. Assim, o Treinamento das Habilidades Sociais tem sido utilizado, ao longo de sua história, como método terapêutico principal para transtornos que envolvem, primeiramente, problemas de relacionamento social, como os depressivos, de ansiedade e de fobia social, e coadjuvante no tratamento de outros que apresentam dificuldades interpessoais correlatas, como os transtornos psicóticos (ARGYLE, 1994).

O Treinamento das Habilidades Sociais teve início na Inglaterra nos anos de 1970 a partir dos estudos e publicações de Argyle, da Universidade de Oxford. Recebeu também contribuições da área de Treinamento Assertivo, em andamento na mesma época nos Estados Unidos e impulsionado por publicações de Wolpe (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 c). Enquanto o Treinamento de Habilidades Sociais, como um conjunto de técnicas, aplica-se a todo e qualquer déficit de natureza interpessoal independentemente de correlato de ansiedade, o Treinamento Assertivo tem se restringido, na maioria dos estudos, à questão da afirmação de direitos e à expressão de sentimentos negativos (HARGIE; SAUDERS, 1994).

A partir da década de 80, houve um aumento crescente de publicações de programas de intervenção de habilidades sociais. É interessante registrar que ocorreu,

também, um aumento significativo de estudos teóricos ampliando o quadro conceitual da área (BEDELL; LENNOX, 1997). A adaptação do método do Treinamento de Habilidades Sociais, do *setting* clínico para ambientes escolares e de trabalho, não é propriamente uma novidade na área. Argyle, há mais de vinte anos, propôs a inclusão de THS no treinamento de profissionais, definindo algumas classes de habilidades sociais relacionadas a diferentes tipos de atividades como vendas, ensino e psicoterapia (ARGYLE, 1980).

As técnicas comumente empregadas no THS são: ensaio comportamental, modelação, modelagem, feedback verbal e em vídeo, tarefa de casa, reestruturação cognitiva, soluções de problemas, relaxamento (CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999 a) e em casos de intervenções grupais, vivências (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Em seu conjunto, essas técnicas visam a modificar componentes comportamentais (como o ensaio comportamental), cognitivos (como a reestruturação cognitiva) e fisiológicos (como o relaxamento), típicos dos déficits em habilidades sociais.

O ensaio comportamental é uma das técnicas mais freqüentemente utilizadas nos programas de THS, permitindo o desenvolvimento de novos comportamentos e possibilitando que a pessoa em treinamento amplie seu controle sobre o próprio desempenho, seu potencial de observação, de escuta atenta e de auto-observação. Além de todo o alcance desta técnica, o ensaio comportamental (EC) facilita ao terapeuta o recurso da observação direta do desempenho do cliente, aumentando, dessa forma, a confiabilidade e a segurança da intervenção sobre os comportamentos clinicamente relevantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 c).

A modelagem é uma técnica que consiste no uso do reforçamento diferencial para desempenhos progressivamente mais semelhantes ao desempenho final pretendido. Pode ser utilizada decompondo-se determinados comportamentos sociais em unidades menores,

treinando-se separadamente cada uma delas e posteriormente recompondo-as (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 c).

Modelação³, enquanto técnica, consiste em prover condições para que o cliente observe alguém desempenhando os comportamentos-alvo. Quanto á forma de exposição ao modelo pode-se recorrer às modalidades manifesta ou encoberta. A manifesta é aquela em que o cliente é exposto diretamente ao modelo. Já a encoberta é aquela em que o cliente imagina o modelo (real ou simbólico) num desempenho social adequado.

O reforçamento é uma técnica presente em todo o processo do THS. Ele pode ser definido como qualquer consequência que, apresentada em seguida a um comportamento, ou por ele removida, fortalece esse comportamento. Nessa definição ficam expostas duas modalidades de reforçamento, o positivo e o negativo, exemplificados por Sidman (1989) de forma muito simples: “quando nosso comportamento é reforçado positivamente, obtemos algo; quando reforçado negativamente, removemos, fugimos ou esquivamos de algo”. Porém, no THS não é recomendado o uso de reforçamento negativo, mas enfatizado o reforçamento positivo para instalar, desenvolver e fortalecer desempenhos sociais. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 a).

No processo do THS a técnica do *feedback* funciona como uma regulação do comportamento, mantendo-o ou produzindo alguma alteração de forma, direção ou conteúdo do desempenho. Quanto ao efeito, essa técnica permite que o cliente perceba como ele está se comportando e como esse comportamento afeta o interlocutor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b).

³ A modelação (modeling) é derivada dos estudos de Bandura (1979) sobre a aprendizagem, ou através da observação do desempenho de outra pessoa.

Incluiu-se, também, no Treinamento de Habilidades Sociais a tarefa de casa⁴ por três motivos principais: a) refere-se à possibilidade de aperfeiçoar as habilidades treinadas no contexto terapêutico, através de novos desempenhos; b) diz respeito à busca de generalização das habilidades treinadas para outros contextos sociais; c) permite verificar como o ambiente natural está reagindo às novas aprendizagens do cliente.

As medidas terapêuticas, que visam reduzir os déficits nesse repertório, podem incluir: (a) Programas de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças em atendimento clínico; (b) Programas conduzidos em contextos da escola regular, especial e clínicas-escolas; (c) Programas de educação informal em ambientes comunitários, associados a outros projetos de saúde, educação e qualidade de vida e, (d) Programas direcionados a pais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

O estudo do campo teórico-prático do THS é importante, segundo Caballo (1997), porque os seres humanos passam a maior parte do seu tempo engajados em alguma forma de comunicação interpessoal e, ao serem socialmente habilidosos, são capazes de promoverem interações sociais satisfatórias. Essa forma de interagir favorece o aumento de reforçadores e, portanto, pode auxiliar na prevenção e/ou redução de dificuldades psicológicas.

Del Prette e Del Prette (1996) afirmam que os programas de THS têm sido realizados em dois formatos: individual e grupal. Para Caballo (1996), o procedimento básico consiste em: (a) identificar dificuldades quanto à inadequação social, ou seja, quais as queixas e problemas; (b) realizar análise funcional a fim de identificar quais déficits impedem o comportar-se de forma socialmente adequada; (c) informar o cliente sobre a terapia e, (d) iniciar o treinamento de habilidades deficitárias.

⁴ Em geral as tarefas são dadas no final das sessões de treinamento e “cobradas” no início da sessão subsequente, ou mesmo lembradas, esperando-se que o próprio cliente as mencione. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002).

Del Prette e Del Prette (1999) afirmam que a estrutura de programas individuais e grupais, segue as seguintes etapas: (a) informação sobre o método de tratamento; (b) comunicação sobre as dificuldades interpessoais avaliadas; (c) informação sobre a grande incidência de tais dificuldades, como forma de aliviar apreensões; (d) exposição sobre o planejamento geral do programa e, (e) implementação do programa. Também apontam para uma tendência de escolha de grupos homogêneos, sem desconsiderar dificuldades individuais dos membros; o tamanho do grupo pode variar, no entanto, há uma preferência para um número que varie de oito a doze pessoas; cada sessão tem objetivos específicos e possui três partes, sendo a primeira de sondagem sobre interesses, problemas, tarefas de casa; a segunda refere-se à proposta de algum treinamento e, a terceira, diz respeito à avaliação da sessão e atribuição de tarefas de casa.

Há vantagens na escolha de intervenções individuais e grupais. Algumas vantagens do treinamento individual (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1990) são: avaliação contínua do desempenho na sessão, possibilidade de ensaios extensos e repetição dos mesmos, maior disponibilidade do terapeuta para modelar habilidades sociais específicas e modificação imediata de procedimentos que não estejam sendo efetivos.

As vantagens para a escolha de intervenções grupais, de acordo com Hidalgo e Abarca (1992) e Falcone (1998), são: (a) favorece um ambiente social mais complexo e uma maior variedade de modelos, pois ocorre na presença de homens e mulheres com formas de vida distintas e experiências diversas; (b) a experiência em grupo permite a aquisição de certas habilidades pois fornece oportunidades ao vivo; (c) a atividade em grupo proporciona um meio protegido, o qual atua como intermediário entre a aprendizagem de certa habilidade e sua execução na prática real; (d) permite a reprodução similar de muitos encontros interpessoais favorecendo a consolidação e generalização das condutas treinadas em situação de grupo; (e) proporciona feedback imediato à conduta treinada, tanto dos facilitadores quanto

do grupo; (f) oferece possibilidades de soluções às questões propostas e, assim, o indivíduo pode decidir entre diferentes tipos de respostas sem ter que recorrer unicamente à que propõe o terapeuta, ou seja, maior número de modelos comportamentais; (g) maior número de situações-problema e mais suporte para as suas soluções; (h) o consenso do grupo sobre a eficácia de certas habilidades pode ajudar o terapeuta frente aos membros resistentes e/ou desqualificados do tratamento; (h) a atividade em grupo permite que a intencionalidade do vínculo com o terapeuta fique minimizada e, (i) o treinamento em grupo permite a maximização dos recursos humanos e materiais.

Considerando crianças, Goldstein e Goldstein (1992) vêm enfatizando a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos para o ensino e para os processos terapêuticos, embora a efetividade do uso sistemático de jogos e brincadeiras ainda careça de investigação empírica. No contexto de intervenção com crianças, o conceito de vivência pode ser resumido como uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidades para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). Com base na definição adotada, o método vivencial se caracteriza pelo uso de um conjunto de atividades estruturadas - as vivências - que trazem, para o contexto de treinamento, demandas para diferentes tipos de desempenhos sociais da criança e, para o facilitador, condições favoráveis à análise e intervenção sobre esses desempenhos. A metodologia vivencial viabiliza, no contexto terapêutico ou educativo, o desempenho, pela criança, de comportamentos sociais relevantes para a intervenção, estabelecendo condições para a utilização, pelo facilitador, de procedimentos cognitivo-comportamentais, tais como: instrução, modelagem, modelação, ensaio comportamental, feedback e reforçamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

Em termos mais detalhados, as condições estabelecidas pelo método vivencial criam, para o facilitador, oportunidades de: (a) observar o desempenho das crianças em diferentes situações e papéis, avaliando suas dificuldades, recursos, aquisições e progressos alcançados; (b) verificar se há ansiedade e em qual situação ela é mais forte, incentivando o relato de sentimentos; (c) introduzir dificuldades para fortalecer o desempenho e aumentar a probabilidade de generalização, pois nas vivências, as tarefas são distribuídas de acordo com recursos de cada criança e, ao melhorar seus recursos, estas podem receber tarefas gradualmente mais complexas e, adicionalmente, as tarefas previstas podem ser adaptadas de modo a se tornarem mais desafiadoras; (d) estabelecer, apresentar ou mediar conseqüências para desempenhos esperados (*feedback*, elogios verbais e gestuais) e, no caso de déficits de aquisição, reforçar e mediar reforçamento para desempenhos incipientes e gradualmente mais elaborados em direção à habilidade que se pretende instalar e, (e) expor a criança a diferentes vivências, com demandas de desempenhos semelhantes, para promover a generalização.

A metodologia vivencial facilita, portanto, a organização do processo de intervenção, ao compor cenários de promoção de habilidades específicas que podem ser organizadas numa seqüência gradualmente mais complexa de desempenhos interpessoais. O uso de vivências no Treinamento de Habilidades Sociais permite um maior envolvimento das crianças por se tratar de atividades bastante prazerosas. Expô-las, especialmente aquelas com maior dificuldade, a um processo de aprendizagem com custo de resposta ajustado às suas possibilidades e com pouca ou nenhuma aversividade, constitui estratégia importante para manter e aumentar sua motivação para tarefas do programa, condição básica para a consecução dos objetivos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

1.6 Estudos publicados sobre comportamentos sociais em crianças

Em um estudo recente, Bandeira (2006) investigou as características sócio-demográficas da ocorrência de comportamentos problemáticos e suas relações com as habilidades sociais e dificuldades acadêmicas, em uma amostra de 257 estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares de uma cidade de médio porte de Minas Gerais, utilizando a escala Social Skills Rating System (SSRS). Participaram ainda da pesquisa 185 pais e 12 professores destes estudantes. Os resultados obtidos na presente pesquisa confirmaram dados encontrados na literatura da área. A ocorrência de comportamentos problemáticos foi mais freqüentemente observada pelos pais do que pelos professores. Estes resultados estão de acordo com os dados de Maggi e Piccinini (1998), que também constatarem uma diferença no comportamento das crianças diante de pessoas conhecidas e desconhecidas. Esses autores observaram que as crianças com problemas de comportamento apresentavam este tipo de comportamento mais freqüentemente diante de suas mães, do que diante de outras mulheres. Com relação à ocorrência de comportamentos problemáticos ao longo das quatro séries do ensino fundamental, os resultados diferiram quanto ao relato dos pais e dos professores. Segundo o relato dos professores, os estudantes da primeira série apresentaram mais comportamentos problemáticos do que os estudantes da segunda, terceira e quarta séries. Porém, os resultados da avaliação dos pais mostraram que não havia diferenças significativas entre as séries, com relação à ocorrência de comportamentos problemáticos. No que se refere ao sexo, os resultados obtidos na presente pesquisa mostraram que os meninos apresentaram maior freqüência de comportamentos problemáticos do que as meninas, tanto na avaliação dos pais quanto dos professores. Quanto ao nível sócio-econômico, foi observado que esta variável influenciou significativamente a ocorrência de comportamentos problemáticos. Comparando-se os alunos de escolas pública e

particular, verificou-se que os alunos da escola pública apresentaram mais comportamentos problemáticos do que os da escola particular, segundo avaliação de pais e professores. Com relação á competência acadêmica dos estudantes, foi observado que quanto maior era essa competência, menor era a freqüência de comportamentos problemáticos e que a ocorrência de comportamentos problemáticos nas crianças variou em função do seu repertório de habilidades sociais.

Del Prette e Del Prette (2002 b) pesquisaram sobre a avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia (Sistema Multimídia de Habilidades Sociais –SMHS). Abordaram dados encontrados na literatura sobre avaliação da competência social e das habilidades sociais permeadas de resultados controvertidos, provavelmente devido ao uso de diferentes indicadores, informantes e conceitos norteadores. Dada a relevância dessas questões, em particular da auto-avaliação de crianças, e a relativa escassez de estudos a seu respeito, esta pesquisa teve por objetivo comparar diferenças e semelhanças em algumas propriedades psicométricas, associadas a indicadores de freqüência e dificuldade de desempenhos sociais obtidos com o SMHS. O inventário foi aplicado inicialmente a 406 escolares de 7 a 13 anos, de ambos os sexos, em uma escola pública, com diferentes graus de dificuldades de aprendizagem, e reaplicado um mês depois com 191 (47%) estudantes dessa amostra. Como resultados, os autores apontaram que, embora ainda preliminares e insuficientes, as propriedades psicométricas do SMHS parecem mais favoráveis ao indicador de dificuldade de desempenhos sociais que ao de freqüência, porém, as condições de aplicação não foram totalmente adequadas e podem ter sido, em grande parte, responsáveis pelos resultados ainda insuficientes em termos psicométricos, tanto para dificuldade como para freqüência. É possível que, na aplicação coletiva, apesar de todo o esforço em evitar que as crianças se comunicassem ou manifestassem oralmente qualquer comentário diante das reações projetadas em vídeo, o efeito da audiência pode ter funcionado no sentido de impelir

os resultados para a desejabilidade social. Uma avaliação dessa hipótese pode ser feita comparando-se dados obtidos em aplicações coletivas com dados de avaliações individualizadas (projeto em andamento). Considerando-se o gênero, verifica-se que não houve diferença entre meninos e meninas nessa faixa etária, embora muitos estudos venham mostrando diferenças nessa área entre adolescentes e entre adultos (GAMBRILL; RICHEY, 1975; HOLLANDSWORTH; WALL, 1977; FURNHAM; HENDERSON, 1981), o que também foi verificado em uma amostra de estudantes universitários brasileiros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Pode-se, então, questionar em que momento, ao longo do ciclo vital, essas mudanças começam a ocorrer e até quando elas se mantêm, o que implicaria em estudos longitudinais e transversais de larga escala.

Santana, Otta e Bastos (1993) investigaram sobre os comportamentos empáticos em pré-escolares. Observaram 10 meninos e 10 meninas com idades entre cinco e seis anos, em situações de recreação livre, em uma escola, sendo registradas a frequência, qualidade e o contexto das interações comportamentais empáticas. Os resultados revelaram que há uma elevada frequência de episódios empáticos em comparação com os episódios em que os comportamentos empáticos são negados; a maioria das respostas empáticas emitidas foi espontânea e não precedida por solicitações verbais; há uma correlação positiva entre as frequências de ações empáticas emitidas e recebidas por cada uma das crianças da amostra.

Lopes, Magalhães e Mauro (2003) verificaram as interações entre pré-escolares buscando construir a rede de relações sociais entre as crianças e analisar a pertinência das metodologias utilizadas para a coleta e análise dos dados. Participaram deste estudo dezessete pré-escolares de uma escola privada. Os dados foram coletados através de teste sociométrico e observação comportamental. A estrutura do grupo foi analisada a partir da rede de relações sociais, construída através de Árvores Geradoras Mínimas (Teoria dos Grafos). A Teoria dos Grafos também tem sido utilizada por várias ciências para analisar dados de fenômenos

naturais e sociais. É um método que permite analisar quantitativamente as relações sociais presentes na estrutura social apresentada pelos grafos. A utilização de um programa de computador facilita a construção e visualização de relações que se formam a partir do comportamento interativo dos sujeitos em questão. Para a construção da rede de relações e determinação da estrutura do grupo através dos dados observacionais, foi utilizada a Árvore Geradora Mínima (AGM), um método baseado na Teoria dos Grafos (CHRISTOFIDES, 1975), construída no software Domina (SATO, 1991). Esse tipo de árvore foi utilizada para a análise das interações consideradas simétricas, isto é, não importa a direção das interações, quem emite ou quem recebe, mas a ocorrência da interação entre os indivíduos. Na AGM, os indivíduos do grupo são representados como vértices, ligados através de arcos. O tamanho dos arcos é obtido através da transformação complementar da frequência de interações entre cada par de vértices. Assim, quanto menor o arco, mais frequente, ou forte, é a relação. Esperava-se que as crianças escolhessem como amigo aquele que possuísse maior índice de popularidade ou grau de atratividade dentro do grupo. Os resultados indicaram que a escolha se deu pela criança que apresentou altos níveis de interações positivas, o que pode ser considerado como um indicador de maior habilidade social, e, por isso, seria uma criança atrativa para o grupo.

Atentos à questão da agressividade e empatia na infância, em um estudo correlacional com pré-escolares, Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) observaram que a agressividade está associada a vários problemas no desenvolvimento infantil, com evidências de correlação inversa com a empatia que é vista como um possível inibidor de tais comportamentos. Com base no referencial das Habilidades Sociais, este estudo avaliou as diferenças na frequência de comportamentos empáticos e agressivos de crianças pré-escolares. Participaram 28 crianças, de quatro a seis anos, de ambos os sexos. Os dados foram coletados por filmagens, com registro posterior de frequência dos diferentes tipos de comportamentos empáticos e agressivos. Os resultados não apontaram correlação entre os dois conjuntos nem

diferenças associadas à idade ou sexo, embora a maior proporção de comportamentos empáticos tenha sido uma tendência em todas as faixas etárias.

Com relação aos pré-escolares, estudos mostram que dificuldades interpessoais que aparecem nesta fase tendem a persistir na transição da pré-escola para a escola, da infância para a adolescência, tornando-se mais resistentes à intervenções (CAMPBELL, 1995; HINSHAW, 1992; SANTOS; MARTURANO, 1999; WEBSTER-STRATTON, 1997). Além disso, poucos estudos em nosso país, investigam essa faixa etária enquanto um campo importante quando se pensa em prevenção (ALVARENGA, 2000; BOLSONI-SILVA, 2003; PARREIRA; MARTURANO, 1998).

Melo e Perfeito (2006) em um dos seus estudos, procuraram avaliar as características da população infantil atendida numa clínica-escola. Nesta pesquisa encontraram que 60,4% das queixas encaminhadas referiam-se a problemas comportamentais como agitação, agressividade e birra, sendo que a maioria dos encaminhamentos era de crianças em idade pré-escolar e escolar (4 a 10 anos).

Garcia (2006), em seu estudo, teve como objetivo apresentar uma visão do panorama da literatura internacional sobre os aspectos psicológicos da amizade na infância. O autor afirma que a habilidade de fazer amigos e ter amigos pode ser considerada como fator de proteção para a agressividade, além de ajudar na resolução de problemas e na adaptação das crianças à escola.

Portanto, avaliar o repertório socialmente habilidoso de crianças em idade pré-escolar e implementar um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) que resulte em mudanças no repertório comportamental pode oferecer informações relevantes sobre o contexto de desenvolvimento das crianças e promover superação de dificuldades interpessoais.

1.7-Objetivo Geral:

Analisar o comportamento socialmente habilidoso de crianças que freqüentam a escola de educação infantil antes e depois da participação em um Treinamento de Habilidades Sociais.

1.7.1-Objetivos Específicos:

- a) Descrever, a partir de filmagens, o repertório comportamental de crianças em uma escola de Educação Infantil antes da participação em um Treinamento de Habilidades Sociais.
- b) Identificar a frequência de comportamentos internalizantes e externalizantes de crianças pré-escolares sob o ponto de vista de suas professoras.
- c) Avaliar o comportamento socialmente habilidoso de meninos e meninas que freqüentam a escola de educação infantil por meio de auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança, antes e depois do Treinamento.
- d) Verificar a eficácia do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) para crianças em idade pré-escolar.



Método

2- MÉTODO

2.1 Aspectos Éticos

A presente pesquisa se preocupou, em seus instrumentos, em assegurar a integridade física e moral de todos os participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Desta forma, todos os responsáveis pelas crianças (pais e professoras) foram informados previamente sobre os objetivos, procedimentos e benefício do estudo. Eles assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual todas estas informações estavam descritas. Nesse termo estão incluídos dados como: confidência das informações, que essas serão utilizadas apenas para divulgação em meios científicos, que os participantes estarão isentos de qualquer despesa e que podem se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento. Esses aspectos são condizentes com o Código de Ética Profissional do Psicólogo (Ago/ 2005). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Unesp - Bauru (Anexo A) e autorizado pelo Departamento de Educação do município onde foi desenvolvido (Anexo B). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais foi empregado para registro da participação dos envolvidos no estudo (Apêndice A) como também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às Coordenadoras das EMEIs (Apêndice B) e às professoras (Apêndice C).

2.2 Local

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), em uma cidade do interior paulista no período matutino estando as crianças em diferentes ambientes para observação e coleta de dados: dentro da sala de aula, pátio e parque.

2.3 Participantes

Participaram deste estudo 31 crianças de ambos os sexos, com idade entre cinco e seis anos, matriculadas em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os participantes foram selecionados de maneira a pertencer as classes de Jardim II e Pré. A Escola 1 é indicada como Grupo Experimental e a Escola 2 como Grupo de Espera.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das crianças, participantes do estudo, com dados como idade, sexo e série freqüentada na escola.

Tabela 1. Características das crianças que participaram do estudo (n = 31): idade, sexo e série.

Categorias		Escola 1	Escola 2	n	%
Idade da Criança	5 anos	18	6	24	77%
	6 anos	0	7	07	23%
Sexo	masculino	9	7	16	52%
	feminino	9	6	15	48%
Série Escolar	Jardim II	18	6	24	77%
	Pré	0	7	07	23%

Das 31 crianças indicadas para participar do estudo, 24 delas tinham cinco anos de idade, o que representa 77 % do total de crianças e sete dos participantes da pesquisa tinham a idade de seis anos, representando 23 % do total de crianças.

Neste estudo, 16 crianças eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino, representando 52% e 48% respectivamente. Quanto a série que as crianças freqüentavam na escola, 24 delas cursavam o Jardim II (77%) e sete crianças estavam no Pré (23 %).

Também participaram da pesquisa duas professoras, sendo uma delas professora de Jardim II da Escola 1 (Grupo Experimental) e a outra, professora de uma turma mista de Jardim II e Pré na Escola 2 (Grupo de Espera).

2.4 Materiais

Para esta pesquisa utilizou-se dos seguintes materiais: Filmadora JVC; Fitas JVC-30 VHSC; Fantoches; Janelinha de teatro; Músicas; Rádio; Televisão; Fitas de vídeo; Folhas de sulfite; Giz-de-cera; Lápis de cor.

2.4.1 Instrumentos

- **Escala Comportamental ECI- A2 de Rutter**

Para avaliar a ocorrência de problemas de comportamento utilizou-se a Escala Comportamental Infantil – ECI-A2 de Rutter, (GRAMINHA; COELHO, 1994), que avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças e verifica se existe indicação clínica para problemas de comportamento (escore maior que 16). A escala é composta de 26 itens que investigam a freqüência com que as crianças apresentam determinados comportamentos indicativos de problemas (Anexo C). A Escala de Rutter prevê a atribuição a cada item de uma pontuação de zero a dois, considerando-se: valor 0 (zero) = ausente, os itens que, na

avaliação da professora, nunca se aplicavam ao aluno; valor 1 (um) = moderado, os itens que se aplicavam ocasionalmente e valor 2 (dois) = severo, os itens que se aplicavam com certeza.

- **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)**

O Sistema Multimídia de Habilidades Sociais –SMHS– (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), consiste em um inventário de auto-avaliação de habilidades sociais, de avaliação da criança pelo professor e de avaliação da própria criança sobre os itens de habilidades. As versões impressa e informatizada do SMHS são compostas por 21 itens de situações de interação de crianças com outras crianças e com adultos. Em cada item, apresenta-se uma situação seguida de três alternativas de reação: reação habilidosa e dois tipos de reações não-habilidosas (não-habilidosa ativa; não-habilidosa passiva). As situações que aparecem no inventário ocorrem principalmente em ambiente escolar, dada sua importância para a socialização e o ajustamento da criança nesta fase de seu desenvolvimento. É um recurso de promoção da competência social de crianças em faixa etária correspondente à da primeira fase do Ensino Fundamental (7 a 12 anos).

2.5 Procedimento de coleta de dados

Para conduzir o estudo nas escolas, a pesquisadora contatou a direção do Departamento de Educação pessoalmente solicitando a participação na pesquisa e a assinatura de uma autorização (Anexo B). Contatou as coordenações das EMEIs por telefone e agendou horário para apresentar o projeto para as coordenadoras e professoras (momentos distintos entre as Escolas 1 e 2). Quando houve a colaboração e interesse em participação nas duas escolas, as coordenadoras e professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi apresentado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para autorizar a participação das crianças no estudo. Este documento continha uma breve descrição da condução da pesquisa na escola, identificava a pesquisadora e informava dados permitindo o contato dos pais com a pesquisadora. Os informes foram elaborados pela pesquisadora e entregues para as professoras que os encaminhavam aos responsáveis através dos alunos. Em seguida, os instrumentos foram organizados em cinco fases:

FASE 1 - Avaliação do repertório comportamental de crianças de educação infantil realizada através de sessões de filmagens; Escala Comportamental ECI - A2 de Rutter (GRAMINHA; COELHO, 1994) avaliado pela professora, e utilizando o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais – SMHS - (DEL-PRETTE; DEL PRETTE, 2005) com auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e avaliação da professora sobre as habilidades sociais de cada criança. A FASE 1 aconteceu nas Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).

FASE 2 - Treinamento de Habilidades Sociais em formato grupal utilizando técnicas comportamentais na Escola 1 (Grupo Experimental).

FASE 3 - Segunda avaliação do Repertório Comportamental das crianças através da aplicação do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais – SMHS - (DEL-PRETTE; DEL PRETTE, 2005) com auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e avaliação da professora sobre as habilidades sociais de cada criança para identificar alterações no repertório socialmente habilidoso. A FASE 3 aconteceu nas Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera), porém, o Grupo Experimental já havia participado do Treinamento de Habilidades Sociais e o Grupo de Espera não.

FASE 4 - Treinamento de Habilidades Sociais em formato grupal utilizando técnicas comportamentais na Escola 2 (Grupo de Espera).

FASE 5 – Terceira avaliação do Repertório Comportamental das crianças do Grupo de Espera (Escola 2) através da aplicação do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais – SMHS – (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) com auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e avaliação da professora sobre as habilidades sociais de cada criança para identificar alterações no repertório socialmente habilitado.

A Tabela 2 apresenta as fases utilizadas na pesquisa.

Tabela 2. Fases da pesquisa.

Fases da Pesquisa		
	Escola 1	Escola 2
	Grupo Experimental	Grupo de Espera
FASE 1: Filmagens	X	X
SMHS (auto-avaliação da criança)	X	X
SMHS (avaliação da professora)	X	X
Escala ECI-A2 de Rutter (professora)	X	X
FASE 2: Treinamento de Habilidades Sociais	X	
FASE 3: SMHS (auto-avaliação da criança)	X	X
SMHS (avaliação da professora)	X	X
FASE 4: Treinamento de Habilidades Sociais		X
FASE 5: SMHS (auto-avaliação da criança)		X
SMHS (avaliação da professora)		X

2.5.1 Avaliação do Repertório Comportamental de Crianças de Educação Infantil

a) Para avaliação de Problemas de Comportamento

Foram realizadas seis sessões de filmagens em cada escola (Escola 1 e Escola 2) totalizando doze sessões. Cada sessão teve a duração de trinta minutos e, para análise dos comportamentos, foi desconsiderada a primeira filmagem em cada escola. Os horários foram alternados e respeitando intervalos de tempo: 8:00 h às 8:30h; 8:30h às 9:00h; 9:00h às 9:30h; 9: 30h às 10:00h; 10:00h às 10:30h; 10:30h às 11:00h. Assim, as crianças foram filmadas em diferentes ambientes (sala de aula, pátio e parque). O horário de filmagem que foi desconsiderado nas duas EMEIs foi das 8:00 h às 8:30 h. Neste horário nem todas as crianças haviam chegado.

Estas filmagens aconteceram durante as três primeiras semanas da coleta de dados sendo realizadas duas vezes por semana em cada uma das escolas, ou seja, no mesmo dia fazíamos a primeira sessão de filmagem na Escola 1 e, em seguida, na Escola 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera). Através das filmagens registramos a ocorrência de problemas de comportamento nos dois grupos de crianças pesquisadas.

Para avaliar a ocorrência de problemas de comportamento também utilizou-se a Escala Comportamental Infantil – ECI-A2 de Rutter, (GRAMINHA; COELHO, 1994), que avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças. A escala foi respondida pelas professoras das crianças em horários alternados com os horários das aulas.

b) Para a avaliação das Habilidades Sociais

Não temos materiais de auto-avaliação de crianças em idade pré-escolar, então utilizamos o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de maneira individualizada, preparando e conduzindo a aplicação individual incluindo cuidados específicos como escolha

de um ambiente livre de ruídos ou interrupções, em que fosse possível apenas a presença do examinador e da criança. A aplicação foi realizada no horário de aula, e a criança saía da classe com o aplicador.

O aplicador lia e interpretava as situações e reações de modo a diferenciar os três tipos de reações, fazendo perguntas pertinentes sobre as situações e tomando cuidado para não exagerar na expressividade, para não induzir respostas socialmente mais desejáveis. Durante o *rapport* com a criança o aplicador enfatizou que não existem respostas certas ou erradas, pediu atenção e sinceridade da criança ao responder e avisou que iria permanecer no local, ajudando-o caso necessário e anotando as respostas na Ficha da criança. Foi trabalhado com este instrumento a opção *Perfil Geral* em todas as 21 situações, adaptando instruções pertinentes a elas devido a diferença de faixa etária a que o instrumento foi submetido. Como as crianças não tinham o domínio da leitura e escrita, o aplicador leu em cada item o enunciado da situação e de cada reação, mostrando as figuras, verificando se a criança compreendeu, verbalizando e pedindo que a criança também verbalizasse sua resposta.

Em horários alternados com o horário da aula, o aplicador encontrava-se com as professoras das Escolas 1 e 2 (em momentos diferentes) para realizar a avaliação das habilidades sociais das crianças através do SMHS respondido pelas professoras para cada criança. O aplicador lia as situações e reações de modo a diferenciar os três tipos de reações, a professora respondia e o aplicador anotava na ficha de respostas.

2.5.2 Treinamento de Habilidades Sociais (THS)

O Treinamento de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) foi realizado em formato grupal e compreendia: a) Ensaio Comportamental (manifesto ou imaginário). Na modalidade manifesta, a criança se comportava em situação análoga àquela

que vivenciou em seu cotidiano (já filmadas no início da coleta de dados), permitindo observação de seu comportamento; na modalidade imaginária, a criança elaborava a situação análoga àquela de seu cotidiano e imagina-se desempenhando de forma adequada e bem-sucedida; b) Discussões sobre as situações-problema propostas para serem resolvidas pelo grupo; c) Arranjo de situação análoga com distribuição de papéis com instruções para que as crianças se comportem como usualmente, para que o grupo observe os desempenhos; d) Feedback ao desempenho: avaliação da própria criança sobre seu desempenho e avaliação do grupo; e) Reforçamento, modelagem e modelação; f) Tarefas de casa que buscam a generalização de habilidades treinadas na escola para outros contextos sociais.

Para realização do THS foram utilizadas as filmagens das crianças para observação dos desempenhos que seriam trabalhados nos ensaios comportamentais.

Foram conduzidas quatro sessões de Treinamento de Habilidades Sociais na Fase 2 (Escola 1- Grupo Experimental) e estas sessões foram repetidas na Fase 4 (Escola 2- Grupo de Espera). O THS foi realizado, em ambas as fases, uma vez por semana no período de uma hora com a classe inteira. A professora permanecia na classe.

a) Primeira Sessão de Treinamento de Habilidades Sociais

Na primeira sessão do Treinamento de Habilidades Sociais foram trabalhados os comportamentos: fazer pedidos; brincar; fazer perguntas. A necessidade de trabalhar estes três comportamentos surgiu através da observação das filmagens das interações entre as crianças, pois, em uma das situações de recreação dirigida, no pátio, as crianças participaram, com a professora, de uma brincadeira chamada: A linda rosa juvenil (Anexo D). Nesta atividade, em roda, ouviam uma música e dramatizavam com gestos as representações da canção. Identificou-se crianças que, na avaliação das habilidades sociais através do SMHS,

apresentaram desempenho não-habilidoso passivo e, na situação real, ficaram observando a brincadeira bem de perto mas não foram convidadas por ninguém para entrar na roda (nem mesmo a professora), e também não fizeram o pedido para começar a participar da brincadeira. Esta situação ocorreu tanto nas filmagens da Escola 1 como da 2.

Sendo assim, foi realizado o ensaio comportamental imaginário onde as crianças elaboraram situação análoga àquela vivida no cotidiano e que foram filmadas e imaginaram-se desempenhando os comportamentos de forma adequada e bem sucedida.

Foi realizada a brincadeira “A linda rosa juvenil” com músicas em rodas com desempenho de papéis, trabalhando com os comportamentos de fazer pedidos (pedir para participar da brincadeira), fazer perguntas (perguntar se o colega queria brincar) e o próprio brincar. Em roda de conversa foi discutido sobre a participação das crianças nas brincadeiras, sobre os problemas levantados pelo grupo com *feedback* do desempenho (avaliação da própria criança e do grupo feita oralmente) sobre os comportamentos trabalhados. Dos problemas levantados pelo grupo nesta primeira sessão de treinamento destaca-se: a) a criança que queria brincar e não foi convidada; b) a criança que queria brincar e não pediu para brincar; c) o grupo poderia convidar a criança para brincar; d) a criança poderia pedir para participar da brincadeira.

b) Segunda Sessão de Treinamento de Habilidades Sociais

Na segunda sessão do THS os comportamentos trabalhados foram: expressar desejos e preferências; expressar sentimentos de desagrado. Nas filmagens foram observados comportamentos onde a criança poderia ter expressado de uma maneira mais habilidosa seus desejos e preferências e expressões de desagrado ao terem seus materiais chutados por um dos

colegas e ao disputar, também com colegas, materiais. Por exemplo: uma criança dizia que o apontador era dele e a outra criança afirmava ser o dono do apontador.

Sendo assim, alguns trechos das filmagens que retratam os comportamentos elencados nesta segunda sessão foram desenvolvidos através de historinhas com fantoches e janelinha de teatro. A pesquisadora representava situações que as crianças já haviam vivenciado nas filmagens com os comportamentos destacados nesta sessão de uma maneira habilidosa e depois de uma maneira não-habilidosa. Depois da apresentação das historinhas, o grupo conversava sobre a melhor maneira de resolver uma situação pois, em uma história, os personagens apresentaram comportamento inabilidoso e, na outra, comportamento habilidoso. Depois, foram formados grupos de crianças que também faziam representações com fantoches das situações trabalhadas nesta sessão. Após apresentação das historinhas por todos os grupos de crianças, fizemos a roda de conversa sobre qual era a melhor alternativa para resolver o problema, a alternativa A ou a B, ou seja, o desempenho habilidoso ou o desempenho não-habilidoso. Foi realizado o *feedback* do desempenho do grupo onde a criança fazia a auto-avaliação para o grupo de como foi sua participação neste treinamento oralmente, em roda, e comentava sobre a participação do grupo em geral. Como tarefa de casa, a criança que vivenciou um momento onde pôde expressar desejos e preferências ou expressar sentimentos em casa ou em outros ambientes nos contaria na sessão seguinte.

c) Terceira Sessão de Treinamento de Habilidades Sociais

Na terceira sessão do THS foram trabalhados os comportamentos: destruir suas coisas ou dos outros; brigar e desobedecer. Estes comportamentos também foram observados em filmagens do repertório comportamental das crianças.

Utilizou-se, nesta sessão, o vídeo “O segredo dos animais” onde, na fábula, aparece o destruir coisas dos outros, situações de briga e desobediência. O vídeo foi assistido na sala de vídeo. Depois voltamos para a sala de aula, sentamos no chão, em círculo, e foi levantado pelo grupo os problemas a serem trabalhados na sessão. Neste levantamento, as crianças destacaram que a desobediência, a briga e a destruição de objetos no filme também aconteciam dentro da sala de aula. Assim, foi realizado o ensaio comportamental manifesto e imaginário das situações destacadas pelas crianças onde representavam os papéis da maneira como haviam acontecido na situação real e depois imaginando-se desempenhando a mesma situação de uma maneira socialmente aceita. Foi feita a roda de conversa sobre a melhor alternativa de resolver as situações destacadas pelas crianças e que haviam acontecido entre elas. Desenharam a melhor maneira de resolver o problema. Os desenhos foram apresentados pelo grupo com feedback do desempenho em auto-avaliação da criança e desempenho do grupo em geral (oralmente). Houve lição de casa para generalização dos comportamentos habilidosos, ou seja, quem vivenciasse situações de resolução de problemas semelhantes às que foram trabalhadas nesta sessão, nos contaria na semana seguinte.

d) Quarta Sessão de Treinamento de Habilidades Sociais

Na última sessão do THS foram trabalhados os comportamentos de ficar agitado e preferir estar sozinho observados nas filmagens, mas desta vez, utilizou-se as filmagens das próprias crianças (com os rostinhos embaçados, impossibilitando a identificação de cada uma delas). Ao assistirem este vídeo, não houve reconhecimento pelas crianças de quem estava emitindo os comportamentos observados.

Foi realizado o ensaio comportamental dos comportamentos elencados e assistidos pelo grupo (representação de papéis), na forma manifesta e imaginária com modelação,

modelagem e reforçamento de comportamentos habilidosos. Paralelamente foi realizado o feedback do desempenho do grupo para os comportamentos trabalhados através de uma roda de conversa.

Em todas as sessões de THS, durante o desempenho de papéis, houve ênfase das técnicas comportamentais: modelação (através da observação direta do desempenho habilidoso); modelagem (reforçamento positivo diante de aproximações sucessivas do desempenho habilidoso); reforçamento positivo; feedback do desempenho; tarefas de casa. A segunda, terceira e quarta sessões iniciaram com a expressão oral das crianças sobre as tarefas de casa de situações que vivenciaram no THS e que haviam acontecido em outros ambientes.

2.6 Procedimento de análise dos dados

2.6.1 Análise das Filmagens

A análise das filmagens foi feita a partir da categorização de comportamentos habilidosos e não-habilidosos. Os dados foram separados por gêneros. Dos comportamentos habilidosos presentes nas filmagens, foram indicados: (a) pedir desculpas; (b) oferecer ajuda; (c) responder perguntas da professora; (d) fazer perguntas para a professora; (e) consolar o colega; (f) defender o colega; (g) expressar desagrado; (h) propor nova brincadeira; (i) negociar, convencer; (j) juntar-se à um grupo para brincar; (k) pedir ajuda. Dos comportamentos não-habilidosos selecionados no vídeo destacamos: (a) destruir suas coisas ou dos outros; (b) brigar; (c) desobedecer a professora; (d) preferir estar sozinho. Estas categorias não seguiram um protocolo à priori. São comportamentos que aparecem no SMHS e também nas filmagens.

Foi indicada a frequência de cada comportamento acima apresentado pelos nove meninos e nove meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) e pelos 7 meninos e 6 meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), obtendo a frequência de comportamentos de cada categoria. As anotações foram feitas por criança.

2.6.2 Análise da Escala de Rutter

Para análise dos resultados da ECI- A2 de Rutter, inicialmente, foram atribuídos escores a cada resposta, de acordo com a instrução de utilização da escala (GRAMINHA; COELHO, 1994): as respostas *não se aplica, nunca* e *não* receberam escore 0 (zero); *se aplica um pouco, ocasionalmente* e *sim- moderadamente*, escore 1 (um); e *certamente se aplica, pelo menos uma vez por semana* e *sim- severamente*, escore 2 (dois). Em seguida, calculou-se o escore total do instrumento e o percentual de crianças com escore maior que 16, considerado indicativo de distúrbios emocionais/ comportamentais, aqui tratados como problemas de comportamento.

A análise dos itens da ECI-A2 baseou-se na medida de ocorrência do comportamento, focalizando o número de crianças que apresentavam ou não cada item descrito na escala. Desta forma, as respostas *certamente se aplica, se aplica um pouco, pelo menos uma vez por semana, ocasionalmente* e *sim- severamente/ moderadamente* indicavam a ocorrência do comportamento e as respostas *não se aplica, nunca* e *não*, que o comportamento não ocorria. Os itens da escala foram agrupados em três categorias: respostas internalizantes, externalizantes e outras respostas (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRINATO, 2005) que são descritas em tabelas (Apêndices).

2.6.3 Análise do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)

A auto-avaliação da criança e a avaliação realizada pela professora sobre a criança foram apuradas manualmente e processadas de forma similar. Inicialmente, o aplicador pontua os resultados nas diferentes reações e indicadores, transformando a escala nominal em valores numéricos para inserir dados do *Perfil Geral*, utilizando a seguinte legenda:

REAÇÃO HABILIDOSA=2;

REAÇÃO NÃO-HABILIDOSA PASSIVA=1;

REAÇÃO NÃO-HABILIDOSA ATIVA =0.

Com base nos valores numéricos, basta somar as pontuações gerais para cada tipo de reação em cada indicador e dividir o resultado por 21, obtendo os escores médios para a escala total de 21 itens. Nos resultados da opção *Perfil Geral* pode ser examinado que tipo de reação a criança apresenta em maior ou menor proporção: se as habilidosas ou as não-habilidosas. No segundo caso, se há predominância das ativas ou das passivas.

A análise do comportamento social das crianças em idade pré-escolar através do SMHS foi conduzida comparando as reações de cada criança na auto-avaliação e na avaliação da professora antes e depois do Treinamento de Habilidades Sociais tanto no Grupo Experimental quanto no Grupo de Espera para investigação de possíveis mudanças de comportamento, dando ênfase para as diferenças de gêneros.



Resultados

3- RESULTADOS

Em conformidade com os objetivos expostos, esta seção apresenta, primeiramente, os resultados referentes ao repertório comportamental das crianças através das filmagens, o que inclui comportamentos habilidosos e não-habilidosos de meninos e meninas das Escolas 1 e 2. Na sequência, são descritos os resultados sobre os indicativos de problemas de comportamento referentes a Escala de Rutter (internalizantes; externalizantes; outras respostas). Por fim, a seção apresenta os resultados acerca do repertório social de crianças (auto-avaliação e avaliação da criança pela professora), abordado através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) antes e após intervenção realizada através do Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

3.1 Repertório Comportamental das crianças através das filmagens

Para expor os resultados concernentes ao repertório comportamental das crianças, inicialmente foram descritos os dados referentes às filmagens dos comportamentos de meninos e meninas das Escolas 1 e 2, na Fase 1.

Os dados se referem a duas horas e trinta minutos de filmagens em cada uma das escolas, totalizando cinco horas de filmagens.

A Figura 1 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental). As Tabelas com as categorizações de Comportamentos Habilidadeosos de meninos e meninas da Escola 1 encontram-se em apêndices (Apêndice D e Apêndice E).

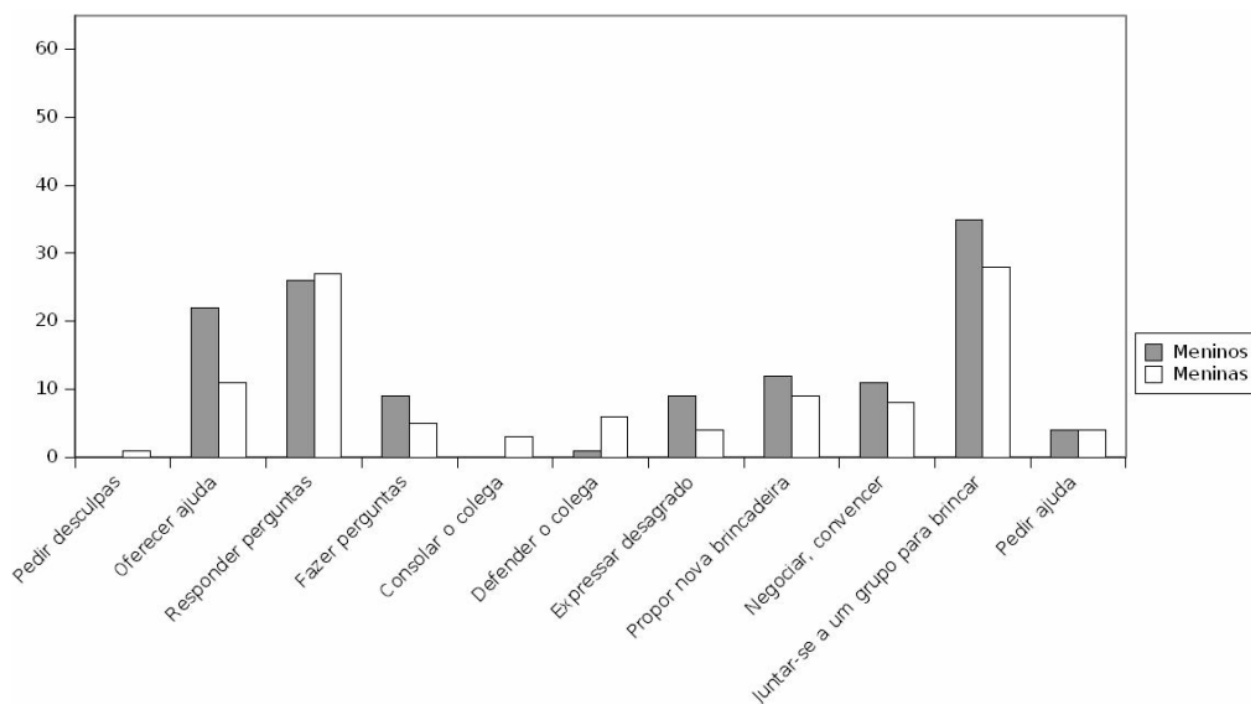


Figura 1: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1.

Como mostra a Figura 1, os comportamentos habilidosos que ocorreram com maior frequência tanto para meninos quanto para meninas da Escola 1 foram: juntar-se a um grupo para brincar, responder perguntas da professora e oferecer ajuda. Os comportamentos de pedir desculpas e consolar o colega não foram registrados para os de meninos dessa escola por não ocorrerem, durante as filmagens, situações cabíveis para esses comportamentos. A Escola 1 apresentou, em média, 14,33 comportamentos habilidosos para os meninos e 11,77 para as meninas.

A Figura 2 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera). As Tabelas com as categorizações de Comportamentos Habilidadeos de meninos e meninas da Escola 2 encontram-se em apêndices (Apêndice F e Apêndice G).

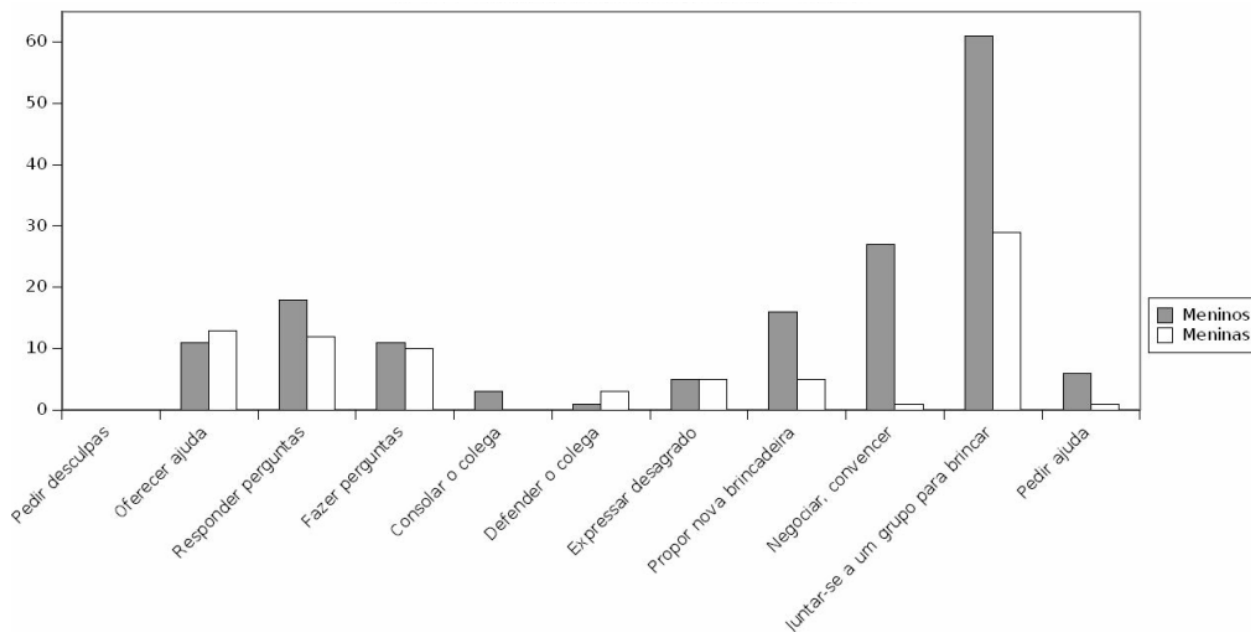


Figura 2: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2.

De acordo com a Figura 2, o comportamento habilidoso que ocorreu com maior frequência na Escola 2 para os meninos e para as meninas foi: juntar-se a um grupo para brincar. No entanto, este comportamento ocorreu com um índice bem maior para os meninos do que para as meninas. Outro comportamento habilidoso que se destacou para os meninos foi o negociar, convencer. O mesmo não ocorreu para as meninas.

Nas filmagens da Escola 2 não encontramos os comportamentos de pedir desculpas nem para meninos, nem para meninas. Para as meninas também não apareceu nas filmagens o comportamento de consolar o colega e apareceram com índices bem pequenos os comportamentos de negociar, convencer, e de pedir ajuda. Nos registros dos meninos há uma frequência bem pequena para o comportamento de defender o colega. A Escola 2 apresentou, em média, 22,7 comportamentos habilidosos para os meninos e 13,17 para as meninas.

A Figura 3 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental). As Tabelas com as categorizações de

Comportamentos Não-Habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 encontram-se em apêndices (Apêndice H e Apêndice I).

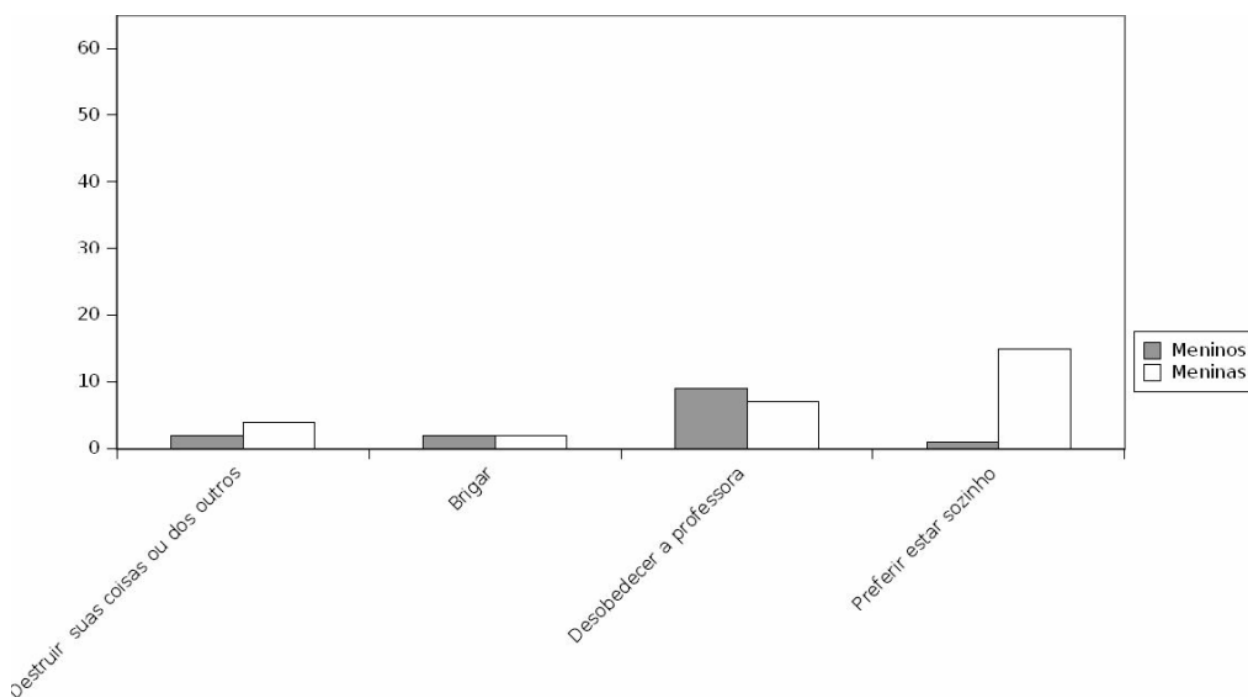


Figura 3: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 1.

Como mostra a Figura 3, o comportamento não-habilidoso que ocorre com maior frequência na Escola 1 para os meninos é o desobedecer a professora e, para as meninas, é o preferir estar sozinho. Há, em média, 1,55 comportamentos não-habilidosos para os meninos e 3,11 para as meninas.

A Figura 4 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera). As Tabelas com as categorizações de Comportamentos Não-Habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 encontram-se em apêndices (Apêndice J e Apêndice K).

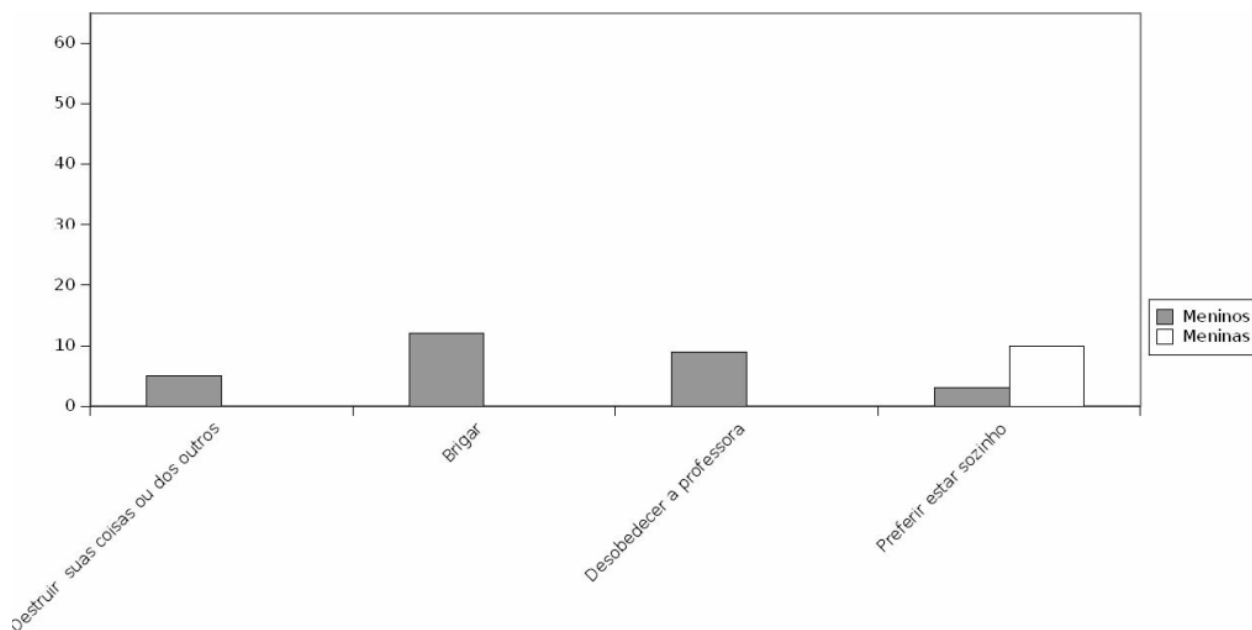


Figura 4: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 2.

A Figura 4 apresenta a frequência das categorias de comportamentos não-habilidosos de meninos e meninas da Escola 2. Não apareceram nas filmagens das meninas os comportamentos: destruir suas coisas ou dos outros, brigar e desobedecer a professora. O comportamento que ocorreu com maior frequência para os meninos foi o brigar e, para as meninas dessa escola, o único comportamento não-habilidoso registrado em filmagens foi o preferir estar sozinho. No grupo de Espera, a média de comportamentos não-habilidosos é 4,14 para os meninos e 1,66 para as meninas.

A Figura 5 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos habilidosos das crianças das Escolas 1 e 2 sem fazer a distinção de gênero.

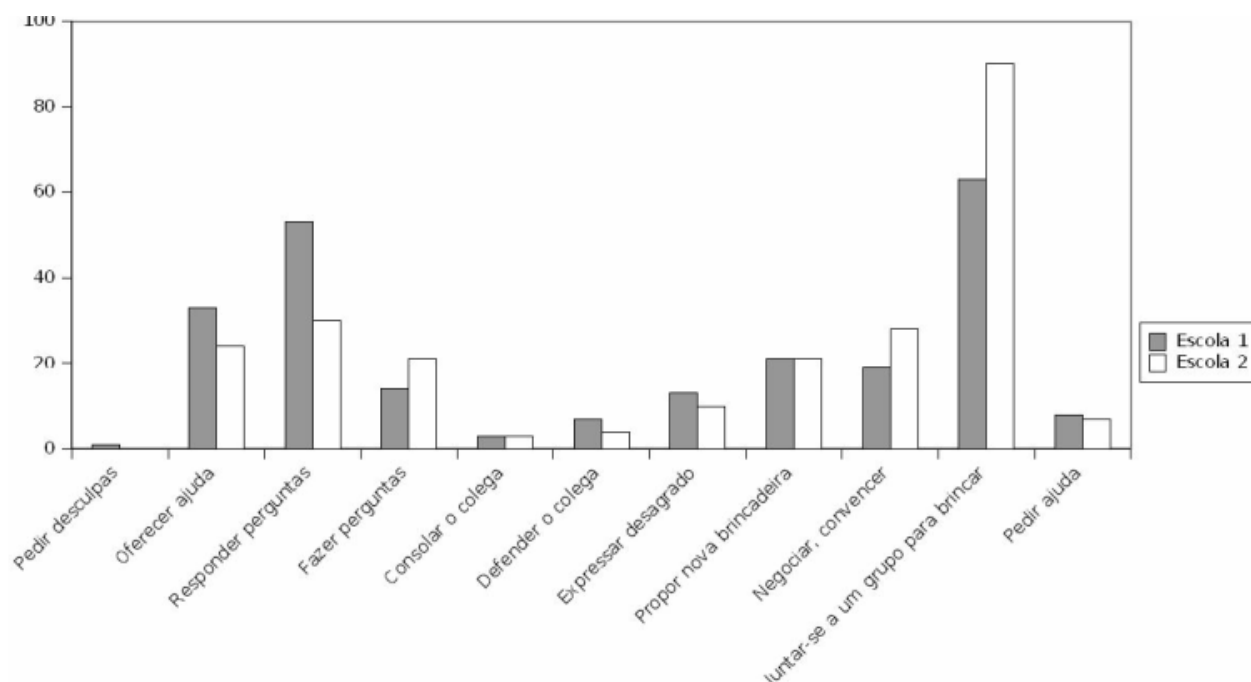


Figura 5: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos habilidosos das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).

Os comportamentos habilidosos que aparecem com maior frequência na Figura 5 para a Escola 1 são: juntar-se a um grupo para brincar; responder perguntas da professora e oferecer ajuda. Os comportamentos que aparecem com menor frequência na Escola 1 são: pedir desculpas; consolar o colega, defender o colega e pedir ajuda. Já para a Escola 2, o comportamento habilidoso que ocorre com maior frequência é o juntar-se a um grupo para brincar. Também na Escola 2 não aparece o comportamento de pedir desculpas (não houve nas filmagens situações que propiciassem a ocorrência desse comportamento). Com frequência baixa na Escola 2 temos os comportamentos: consolar e defender o colega; pedir ajuda. Temos, no Grupo Experimental uma média de 13,05 para os comportamentos habilidosos, ao passo que, no Grupo de Espera, essa média é de 18,31.

A Figura 6 apresenta dados obtidos sobre os comportamentos não-habilidosos das crianças das Escolas 1 e 2 sem fazer a distinção de gênero.

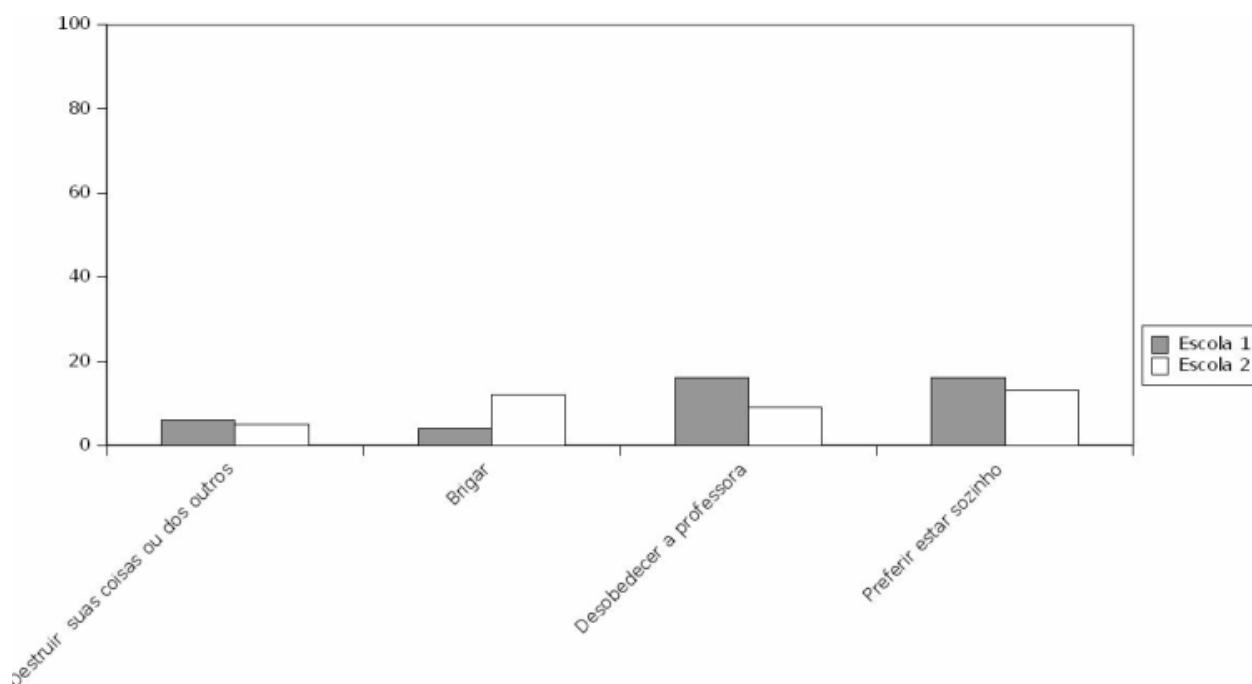


Figura 6: Frequência das categorias que descrevem os comportamentos não-habilidosos das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).

Os comportamentos não-habilidosos mais frequentes na Escola 1, de acordo com a Figura 6, foram: desobedecer a professora e preferir estar sozinho. Já na Escola 2, os comportamentos não-habilidosos mais frequentes foram: preferir estar sozinho; brigar e desobedecer a professora. Temos, no Grupo Experimental, uma média de 2,33 comportamentos não-habilidosos, ao passo que, no Grupo de Espera, essa média é 3.

3.2 Indicativos de problemas de comportamento através da Escala ECI-A2 de Rutter

A Tabela 3 apresenta as frequências das respostas dos itens da Categoria Problemas de Comportamento Internalizantes nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera (Escola 1 e Escola 2), segundo o relato das professoras na ECI-A2 de Rutter.

Tabela 3. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2 nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera, segundo o relato das professoras sobre os problemas de Comportamento Internalizantes (Escola 1 e Escola 2).

Respostas Internalizantes	Crianças que apresentam ou não as respostas internalizantes			
	Escola 1		Escola 2	
	Não	Sim	Não	Sim
Tem queixas de dor de cabeça	17	01	12	02
Faz xixi na cama ou nas calças	05	13	0	13
Tem dado trabalho ao chegar na escola	14	04	07	12
A criança tem medo de alguma coisa (objeto, pessoa, situação)	05	13	04	18
Fica facilmente preocupado, preocupa-se com tudo	06	12	07	10
Tende a ser uma criança fechada um tanto solitária	07	11	06	13
Frequentemente a criança parece tristonha, infeliz ou angustiada.	13	05	05	16

A Figura 7 apresenta os dados obtidos na Tabela 3 sobre os comportamentos das crianças das Escolas 1 e 2 nos itens da Categoria Problemas de Comportamento Internalizantes segundo o relato das professoras na ECI-A2 de Rutter.

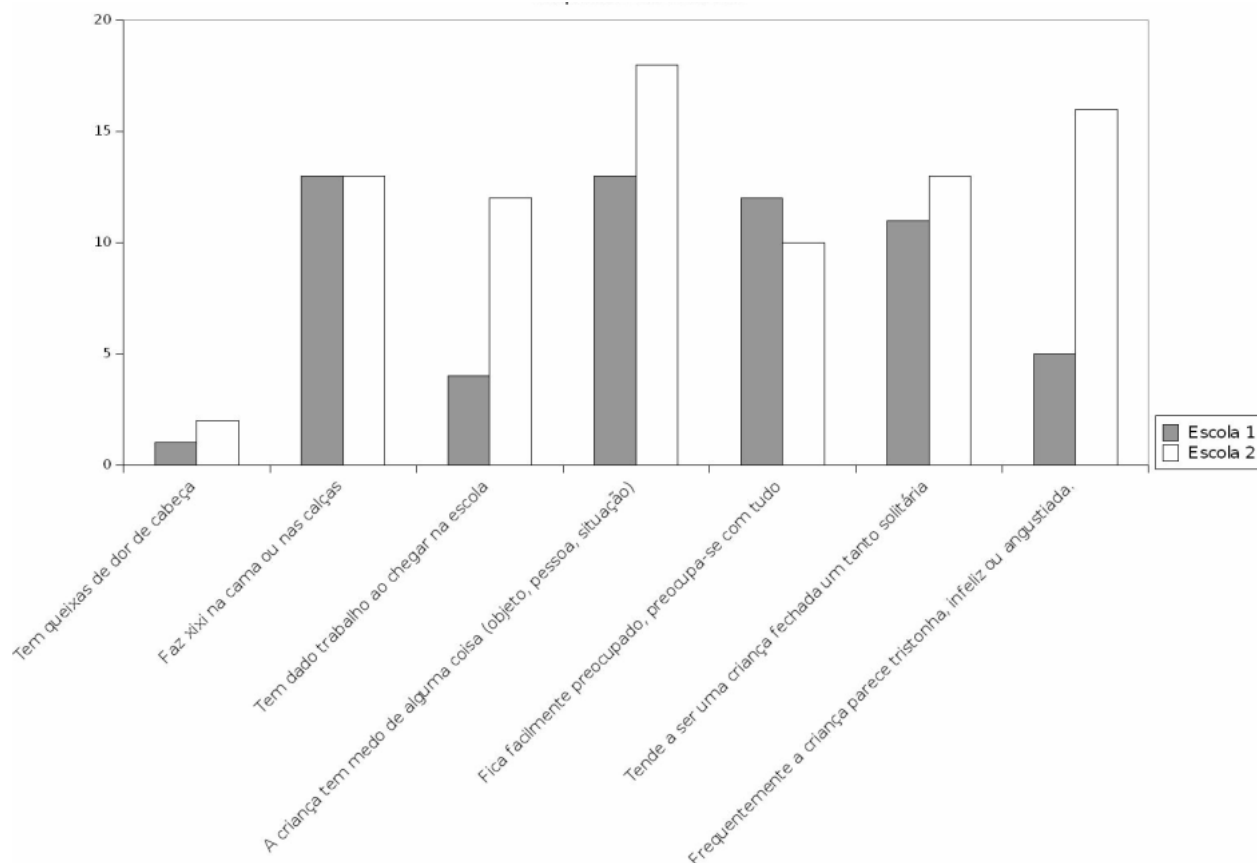


Figura7: Frequência das categorias que descrevem os Comportamentos Internalizantes das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).

A Figura 7 demonstra que, segundo a avaliação da professora, as crianças da Escola 1 apresentaram maiores frequências para os comportamentos de fazer xixi na cama ou nas calças; ter medo de alguma coisa (objeto, pessoa, situação); ficar facilmente preocupado e tender a ser uma criança fechada, um tanto solitária. Os comportamentos com menor frequência apresentados pelas crianças da Escola 1 foram: ter queixas de dor de cabeça; tem dado trabalho ao chegar na escola; frequentemente a criança parece tristonha, infeliz, angustiada.

Já a professora da Escola 2 apresentou como maior frequência entre as crianças o comportamento internalizante: ter medo de alguma coisa (objeto, pessoa, situação). No

entanto, neste grupo de crianças, a grande maioria das respostas internalizantes apareceu com alta frequência, com exceção do comportamento: tem queixas de dor de cabeça.

A frequência de respostas internalizantes é mais alta do que seria esperado ao acaso em ambas as escolas (Escola 1: Qui-Quadrado= 32,958; $p=0,001$) e (Escola 2: Qui-Quadrado= 27,727; $p=0,001$), ou seja, as crianças apresentaram mais respostas internalizantes do que o esperado, são comportamentos significativos na situação estudada. Não houve diferenças, entretanto, na frequência de queixas de respostas internalizantes entre as escolas (Qui-Quadrado= 7,096; $p= 0,312$).

A Tabela 4 apresenta as frequências das respostas dos itens da Categoria Problemas de Comportamento Externalizantes nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera (Escola 1 e Escola 2), segundo o relato das professoras na ECI-A2 de Rutter.

Tabela 4. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2 nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera, segundo o relato das professoras sobre os problemas de Comportamento Externalizantes (Escola 1 e Escola 2).

Respostas Externalizantes	Crianças que apresentam ou não as respostas externalizantes			
	Escola 1		Escola 2	
	Não	Sim	Não	Sim
“Mata” ou “enforca aula”	11	07	08	05
Costuma roubar ou então pegar coisas dos outros às escondidas	09	09	11	02
Muito agitado, dificuldade de permanecer sentado	07	11	03	10
Criança impaciente, irrequieta	09	09	06	07
Muitas vezes destrói suas próprias coisas ou dos outros	11	07	08	05
Briga frequentemente com outras crianças	06	12	06	07
Irritável. Rapidamente perde as “estribeiras”	12	06	07	06
Muitas vezes é desobediente	09	09	04	09
Não consegue permanecer numa atividade qualquer por mais de alguns minutos	09	09	04	09
Muitas vezes fala mentiras	07	11	08	05
Maltrata outras crianças	09	09	08	05
É uma criança difícil, complicada ou muito particular	08	10	08	05
Tende a estar ausente da escola por questões triviais	12	06	07	06

A Figura 8 apresenta os dados obtidos na Tabela 4 sobre os comportamentos das crianças das Escolas 1 e 2 nos itens da Categoria Problemas de Comportamento Externalizantes segundo o relato das professoras na ECI-A2 de Rutter

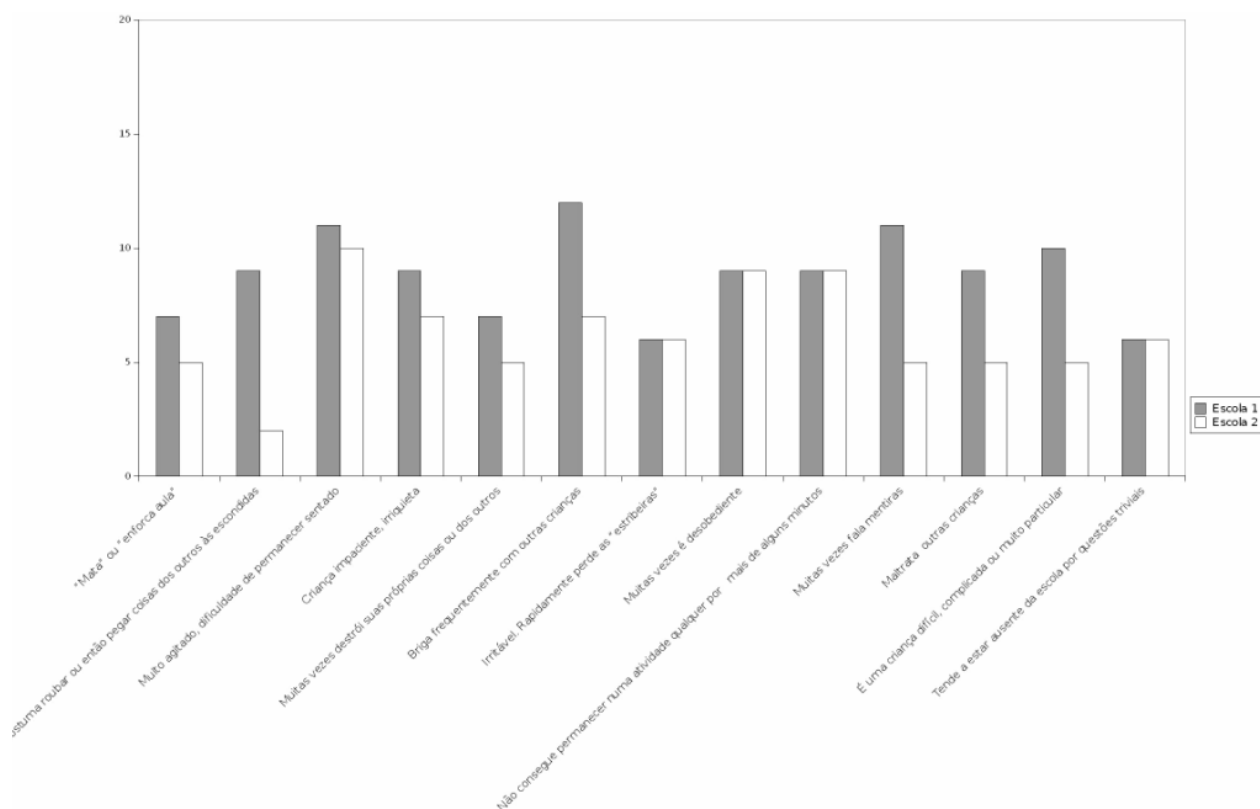


Figura 8: Frequência das categorias que descrevem os Comportamentos Externalizantes das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).

Conforme a Figura 8, na Escola 1, os comportamentos externalizantes que ocorrem com maior frequência, na avaliação da professora, são: brigar frequentemente com outras crianças; muitas vezes falar mentiras; muito agitado, dificuldade de permanecer sentado; é uma criança difícil, complicada ou muito particular; costuma roubar ou então pegar coisas dos outros às escondidas; criança impaciente, irrequieta; desobediente; não consegue permanecer numa mesma atividade por mais de alguns minutos; maltrata outras crianças. Na avaliação da professora da Escola 2, tem maior frequência entre as crianças os

comportamentos externalizantes: muito agitado, dificuldades de permanecer sentado; muitas vezes é desobediente; não consegue permanecer numa atividade qualquer por mais de alguns minutos; criança impaciente, irrequieta; briga frequentemente com outras crianças. A resposta externalizante apresentada com menos freqüência entre as crianças da Escola 2 é: costuma roubar ou então pegar coisas dos outros às escondidas.

Nas respostas externalizantes deste instrumento, não se aplica para esta faixa etária estudada o comportamento “mata” ou “enforca” aula, disponível na escala. As professoras entenderam este item como descrito na seguinte situação: a criança chega até a escola com os pais, fica chorando sem parar e volta para casa.

De acordo com os resultados das respostas externalizantes, podemos inferir que a freqüência não é maior do que seria esperado ao acaso tanto na Escola 1 (Qui-Quadrado= 9,712; $p= 0,641$) quanto na Escola 2 (Qui-Quadrado= 17,941; $p= 0,137$). Também não parece haver diferença estatisticamente significativa na freqüência das respostas externalizantes entre as Escolas 1 e 2 (Qui-Quadrado= 6,709; $p=0,912$).

A Tabela 5 apresenta as freqüências das respostas dos itens da Categoria Problemas de Comportamento Outras Respostas nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera (Escola 1 e Escola 2), segundo o relato das professoras na ECI-A2 de Rutter.

Tabela 5. Frequências dos comportamentos dos itens da ECI-A2 nas comparações entre os Grupos Experimental e de Espera, segundo o relato das professoras sobre os problemas de Comportamento Outras Respostas (Escola 1 e Escola 2).

Outras Respostas	Crianças que apresentam ou não outras respostas			
	Escola 1		Escola 2	
	Não	Sim	Não	Sim
Gagueja	12	06	11	02
Tem alguma outra dificuldade com a fala	10	08	08	05
A criança apresenta algum movimento repetitivo do corpo ou do rosto ou tem tiques	15	03	12	01
Não é uma criança muito querida pelas outras crianças	15	03	11	02
Chupa dedos frequentemente	18	0	13	0
Frequentemente rói unhas ou dedos	18	0	12	01

A Figura 9 apresenta os dados obtidos na Tabela 5 sobre os comportamentos das crianças das Escolas 1 e 2 nos itens da Categoria Problemas de Comportamento Outras Respostas segundo o relato das professoras na ECI-A2 de Rutter.

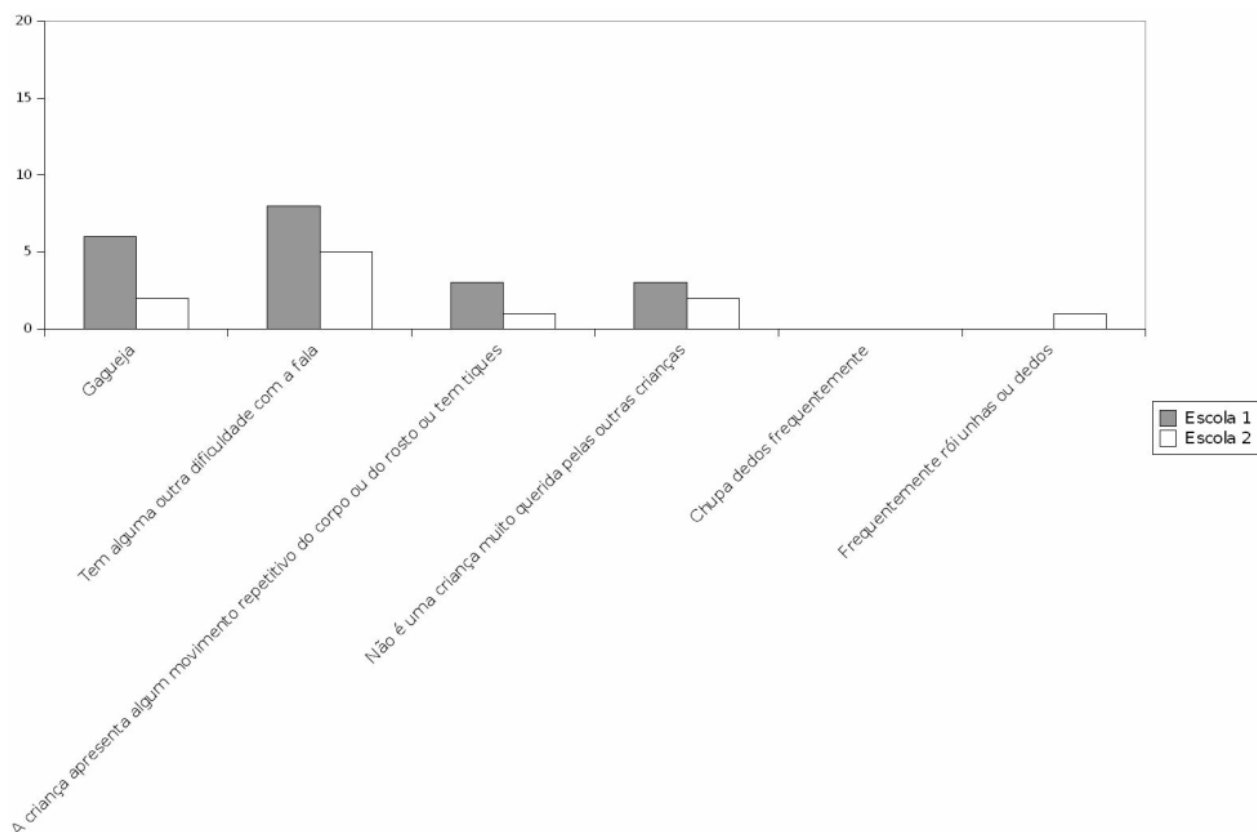


Figura 9: Frequência das categorias que descrevem os Comportamentos Outras Respostas das Escolas 1 e 2 (Grupo Experimental e Grupo de Espera).

Como mostra a Figura 9, na avaliação da professora da Escola 1 sobre Outras Respostas nos comportamentos das crianças, observa-se que a maior frequência aparece para os comportamentos : tem alguma outra dificuldade com a fala e gaguejar. Nenhuma criança desta escola chupa dedos ou rói as unhas.

Na avaliação da professora da Escola 2, percebe-se que as Outras Respostas da ECI-A2 ocorreram com menor frequência em comparação com a avaliação da professora da Escola 1, com exceção do roer as unhas. Também neste grupo nenhuma criança chupa dedos frequentemente.

Na categoria “Outras Respostas”, a frequência de comportamentos na Escola 1 é maior do que o esperado pelo acaso (Qui-Quadrado=18,9; $p=0,002$). No entanto, o mesmo não é observado na Escola 2 (Qui-Quadrado=9,419; $p=0,093$)

A Tabela 6 descreve a percentagem dos participantes (meninos e meninas) com respostas superiores ou inferiores á nota de corte da Escala ECI-A2 de Rutter sendo que o escore maior que 16 é indicativo de problemas de comportamento.

Tabela 6. Escala de Rutter- Porcentagem dos participantes com repostas superiores e inferiores à nota de corte nas Escolas 1 e 2, com distinção de gênero.

Escola	Maior que 16		Menor que 16	
	F	M	F	M
1	03 (16%)	03 (16%)	06 (34%)	06 (34%)
2	0 (0%)	05 (39%)	06 (46%)	02 (15%)

Conforme descrito na Tabela 6, na Escola 1 (n=18), há seis crianças com escore maior que 16 (indicativos de problemas de comportamento), sendo 3 do sexo feminino (16%) e 3 do sexo masculino (16%). Doze crianças apresentam escore menor que 16, representando 34% de meninas e 34 % de meninos. Na Escola 2 (n=13), há 5 crianças com escore maior que 16 na ECI-A2 de Rutter (39%), sendo todos do sexo masculino e 8 crianças com escore menor que 16, representando 46 % de meninas e 15% de meninos.

3.3 Repertório comportamental das crianças de idade pré-escolar através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS)

3.3.1 Auto-Avaliação das Crianças

Quanto ao Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS), a Figura 10 apresenta as respostas habilidosas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental)

na primeira avaliação (Fase 1)* e na segunda avaliação (Fase 3), segundo a auto-avaliação das crianças -(Apêndice L e Apêndice M).

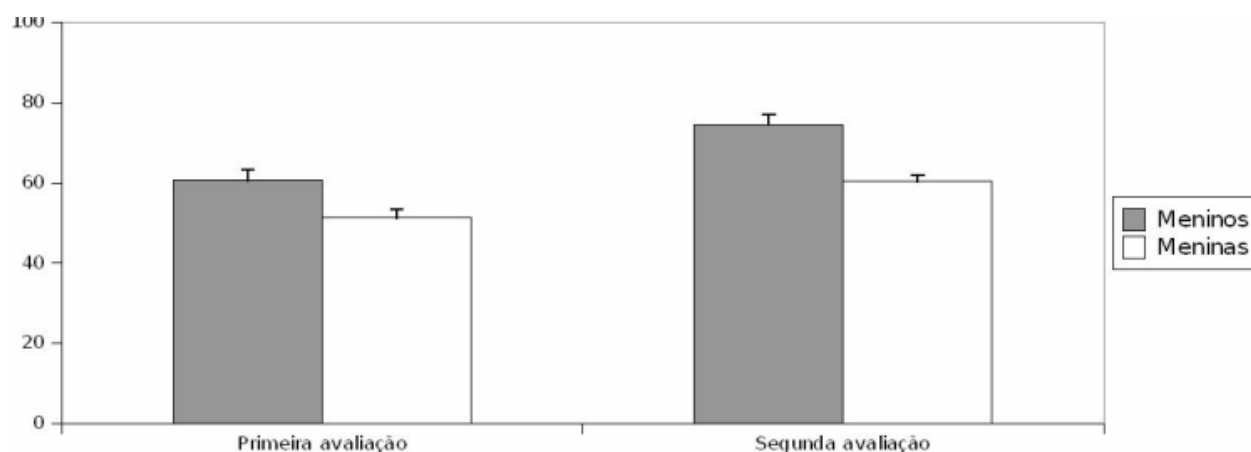


Figura 10: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na auto-avaliação das crianças.

A Figura 11 apresenta as respostas habilidosas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), na auto-avaliação das crianças - (Apêndice N, Apêndice O, Apêndice P).

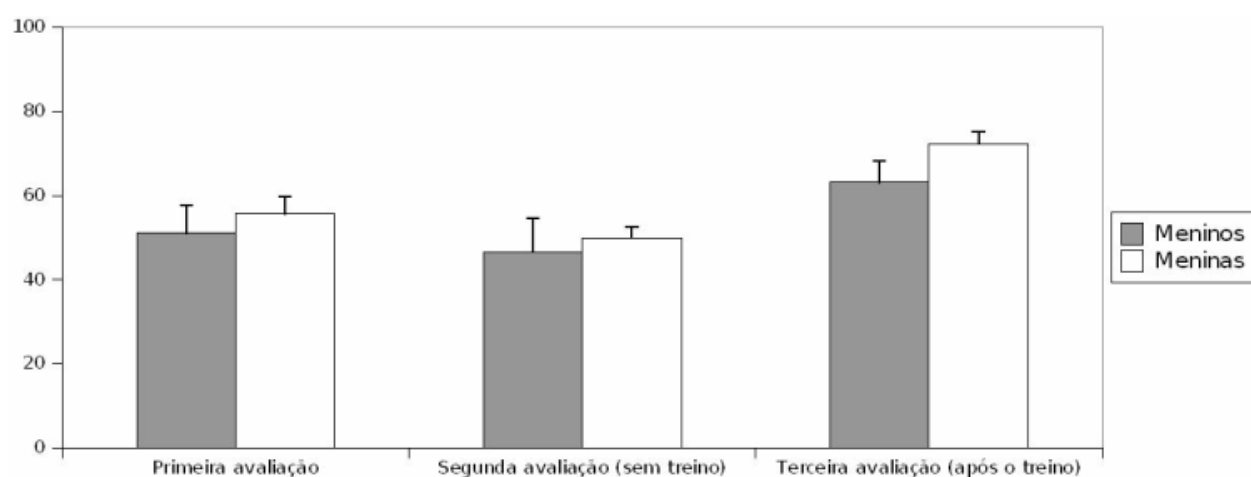


Figura 11: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na auto-avaliação das crianças.

* Tabela 2, página 59.

Ao analisar a Figura 10 observa-se, através da auto-avaliação das crianças, que os meninos apresentaram maior frequência de desempenhos habilidosos tanto na primeira quanto na segunda avaliação ao serem comparados com as meninas. No entanto, na segunda avaliação da Escola 1, a frequência de desempenhos habilidosos aumentou tanto para os meninos quanto para as meninas.

Fazendo esta mesma análise para as crianças da Escola 2 através da auto-avaliação das crianças, podemos perceber na Figura 11 que os meninos apresentaram uma frequência de desempenhos habilidosos um pouco menor do que as meninas nas três avaliações, sendo que, após o Treinamento de Habilidades Sociais (terceira avaliação da Escola 2), os desempenhos habilidosos de meninos e meninas aumentaram.

A Figura 12 apresenta as respostas não-habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3) na auto-avaliação das crianças - (Apêndice L , Apêndice M).

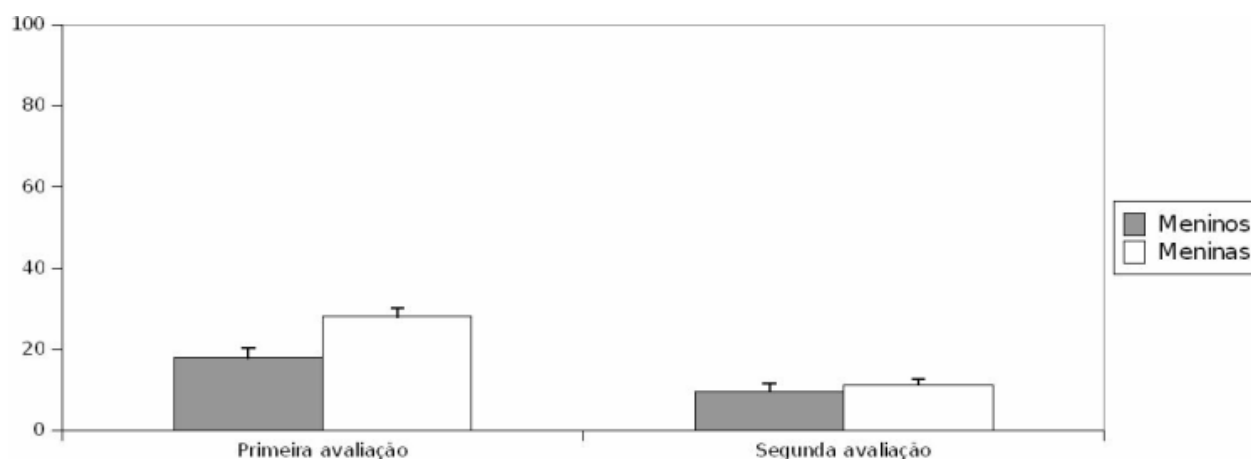


Figura 12: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na auto-avaliação das crianças.

A Figura 13 apresenta as respostas não-habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), na auto-avaliação das crianças - (Apêndice N, Apêndice O, Apêndice P).

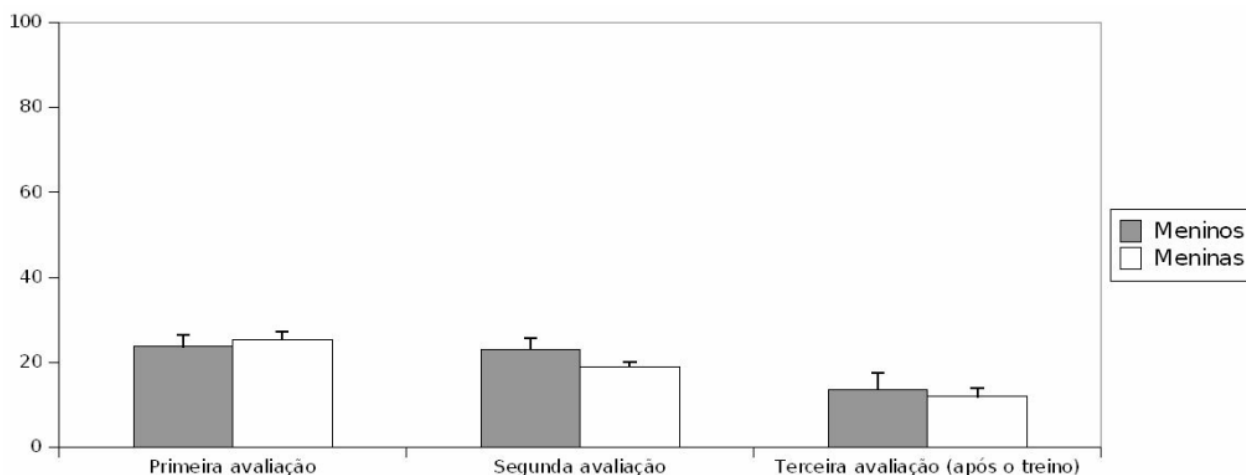


Figura 13: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na auto-avaliação das crianças.

A Figura 12 demonstra que, segundo a auto-avaliação das crianças na Escola 1, na primeira avaliação, as meninas apresentaram maior frequência de respostas não-habilidosas ativas em comparação com os meninos. Na segunda avaliação houve uma diminuição das respostas não-habilidosas ativas tanto para meninos quanto para meninas após o Treinamento de Habilidades Sociais.

Observa-se na Figura 13, que na primeira avaliação sobre o desempenho não-habilidoso ativo através da auto-avaliação das crianças, as meninas apresentaram uma frequência maior desse desempenho em comparação com os meninos. No entanto, na segunda avaliação (antes do THS) e na terceira avaliação (depois do THS), as respostas não-habilidosas ativas das meninas apareceram com frequências cada vez menores. Comparando as respostas dos desempenhos não-habilidosos ativos dos meninos na primeira e na terceira avaliação, observa-se que também houve uma diminuição de frequência destas respostas.

A Figura 14 apresenta as respostas não-habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), segundo a auto-avaliação das crianças - (Apêndice L, Apêndice M).

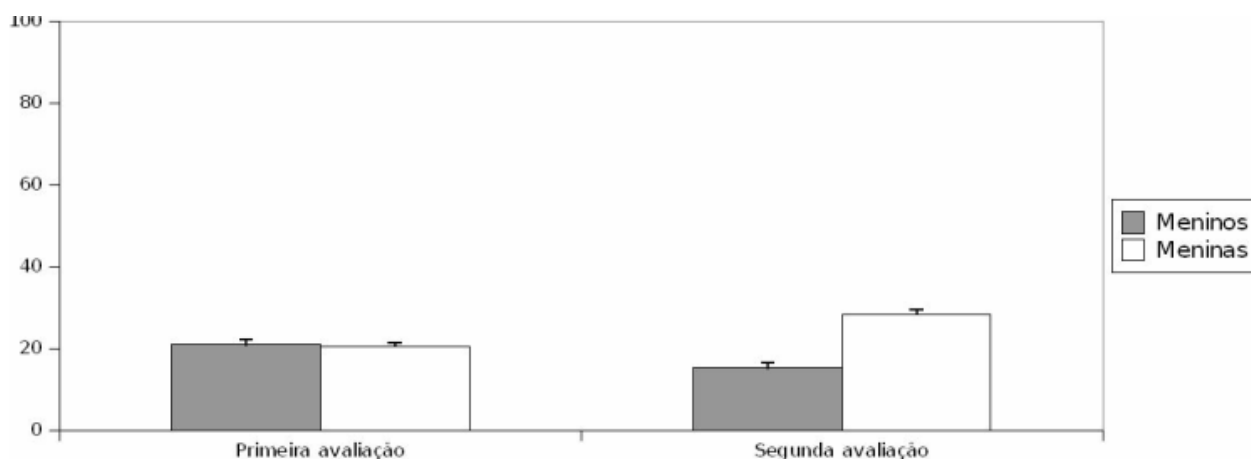


Figura 14: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na auto-avaliação das crianças.

A Figura 15 apresenta as respostas não-habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5), segundo a auto-avaliação das crianças - (Apêndice N, Apêndice O, Apêndice P).

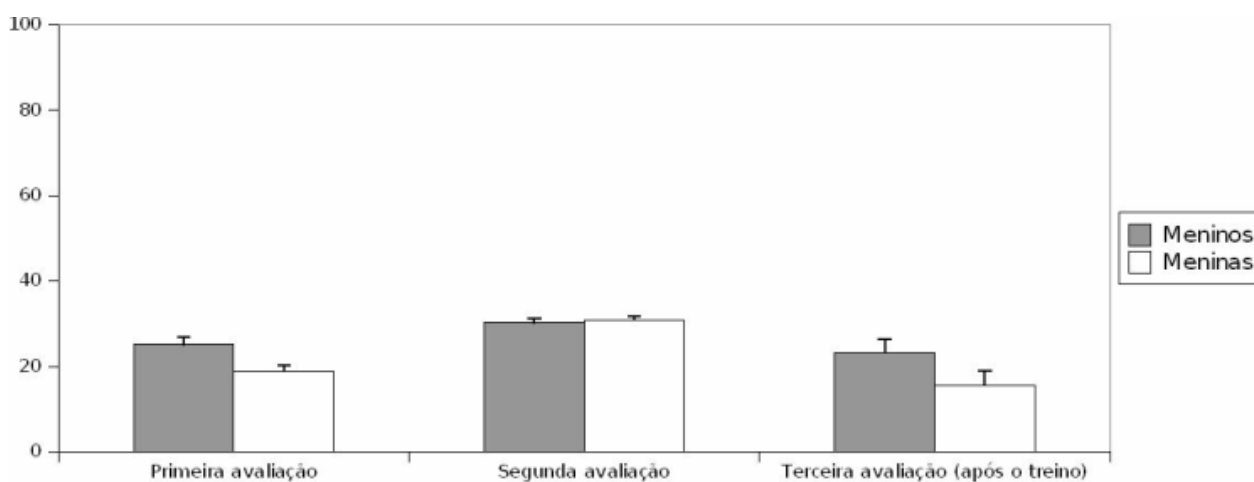


Figura 15: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na auto-avaliação das crianças.

Na Figura 14 observa-se que, conforme auto-avaliação das crianças da Escola 1 sobre desempenhos não-habilidosos passivos, na primeira avaliação, meninos e meninas apresentaram a mesma frequência de desempenho. No entanto, na segunda avaliação, os

meninos diminuíram as respostas não-habilidosas passivas e as meninas aumentaram a frequência destas respostas, após o THS.

Já na Escola 2 observa-se, através da Figura 15, que na primeira avaliação, os meninos apresentaram uma frequência maior de desempenhos não-habilidosos passivos em comparação com as meninas. Na segunda avaliação, tanto para os meninos quanto para as meninas, este desempenho aumentou (antes do THS). Logo após o Treinamento de Habilidades Sociais, a frequência das respostas não-habilidosas passivas diminuiu tanto para os meninos quanto para as meninas, porém, esta diminuição ocorreu mais para as meninas (comparando a terceira avaliação com a segunda avaliação), não havendo muita diferença em relação as frequências registradas na primeira avaliação (sem o THS) e na terceira avaliação (após o THS).

3.3.2 Avaliação das Professoras sobre o desempenho social das crianças

Utilizando o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS), a Figura 16 apresenta as respostas habilidosas das professoras sobre o desempenho social de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3) - (Apêndice L, Apêndice M).

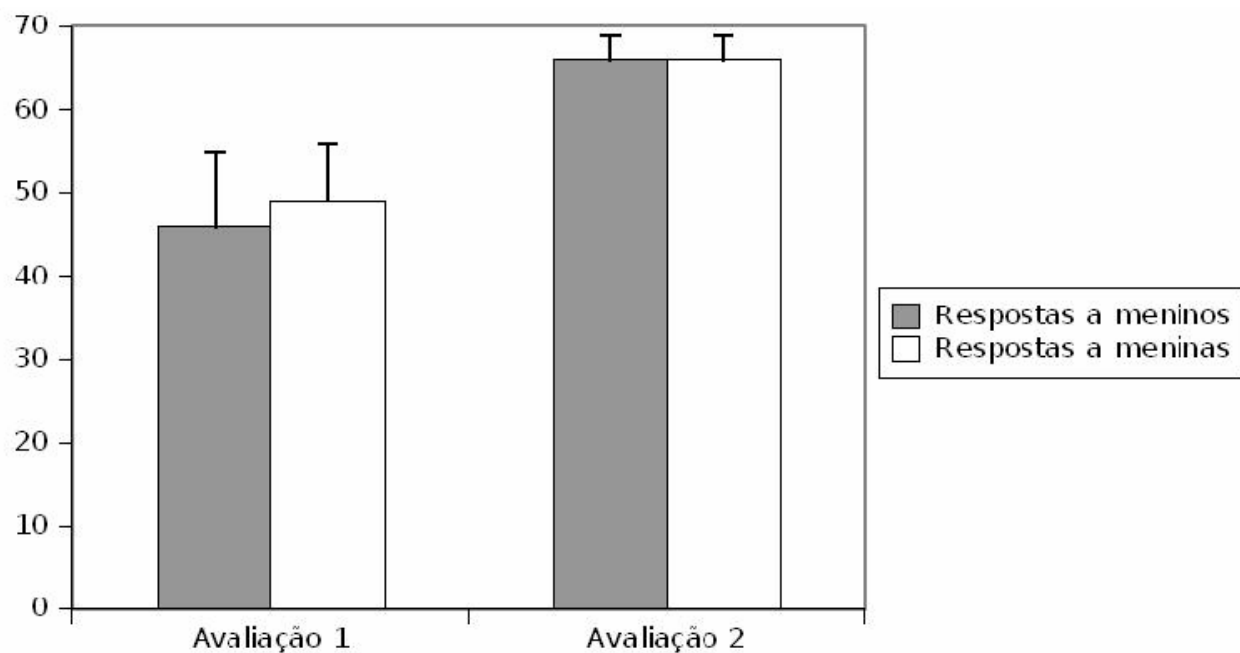


Figura 16: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) realizada pela professora.

A Figura 17 apresenta as respostas habilidosas da professora sobre o desempenho social de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5) - (Apêndice N, Apêndice O, Apêndice P).

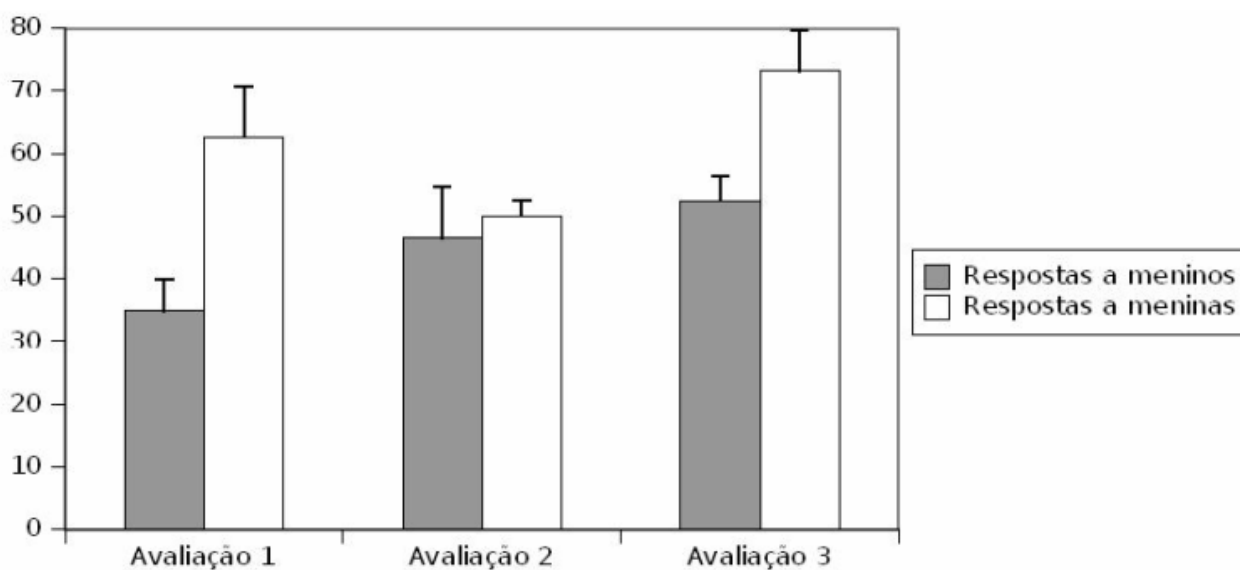


Figura 17: Frequência de comportamentos habilidosos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) realizada pela professora.

Verifica-se, pela Figura 16, que, segundo a avaliação da professora sobre o desempenho habilidoso das crianças da Escola 1, tanto para meninos quanto para meninas, houve aumento na frequência das respostas habilidosas na segunda avaliação realizada após o Treinamento de Habilidades Sociais. Na Escola 2, também segundo a avaliação da professora, as meninas apresentaram uma frequência maior de respostas habilidosas na avaliação 1, avaliação 2 e 3, em comparação com os meninos. Observa-se, na segunda avaliação (sem THS), um aumento na frequência de comportamentos habilidosos dos meninos e diminuição na frequência dos comportamentos habilidosos de meninas, comparando-se com a primeira avaliação. No entanto, após o THS, o desempenho habilidoso de meninos e meninas aumentou, porém, este aumento teve uma frequência maior nas respostas da professora para os comportamentos habilidosos de meninas.

A Figura 18 apresenta as respostas não-habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), respondidas pela professora - (Apêndice L, Apêndice M).

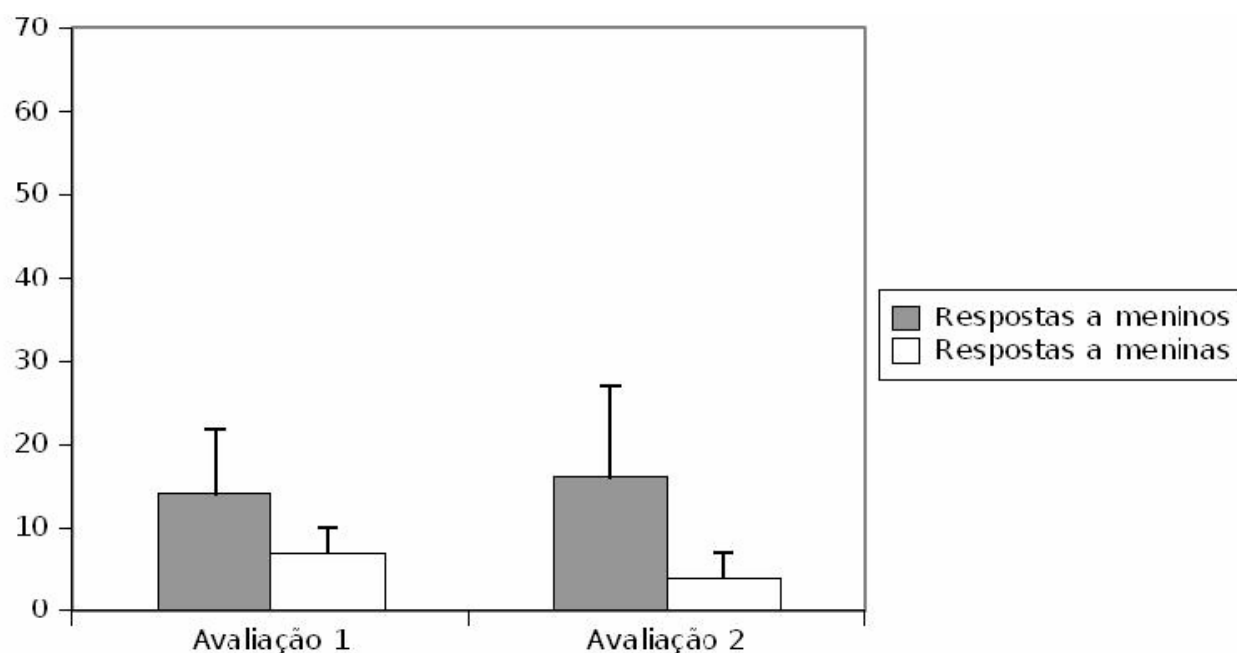


Figura 18: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora

A Figura 19 apresenta as respostas não-habilidosas ativas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5) realizadas pela professora - (Apêndice N, Apêndice O, Apêndice P).

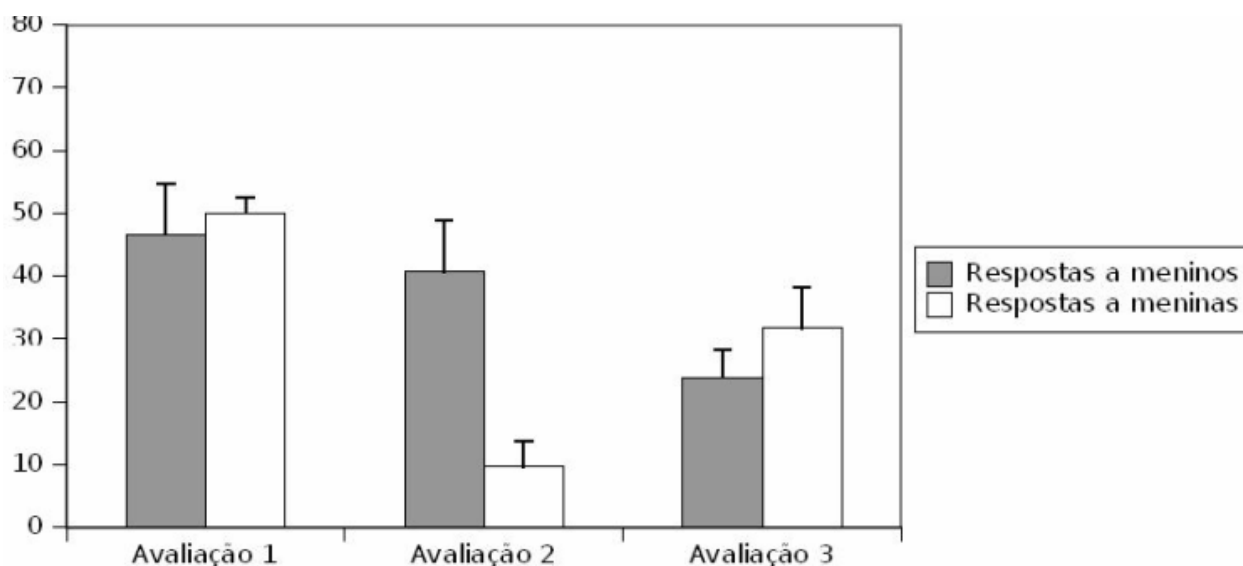


Figura 19: Frequência de comportamentos não-habilidosos ativos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), realizada pela professora

Os dados da Figura 18 demonstraram que, de acordo com as respostas da professora sobre o desempenho não-habilidoso ativo das crianças da Escola 1, na primeira avaliação os meninos apresentaram uma frequência maior deste desempenho em comparação com as meninas. No entanto, na segunda avaliação, as respostas não-habilidosas ativas aumentaram para os meninos e diminuíram para as meninas, após o THS.

A Figura 19 indica que, na avaliação da professora sobre o desempenho não-habilidoso ativo das crianças da Escola 2, na primeira avaliação, as meninas apresentaram uma frequência maior destas respostas em comparação com os meninos. Na segunda avaliação (antes do THS), houve uma diminuição de frequência deste tipo de desempenho no comportamento de meninos e uma alta redução da frequência no comportamento das meninas.

Após o THS (terceira avaliação), a frequência das respostas não-habilidosas ativas diminuiu para os meninos e aumentou para as meninas.

A Figura 20 apresenta as respostas não-habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental) na primeira avaliação (Fase 1) e na segunda avaliação (Fase 3), respondidas pela professora - (Apêndice L, Apêndice M).

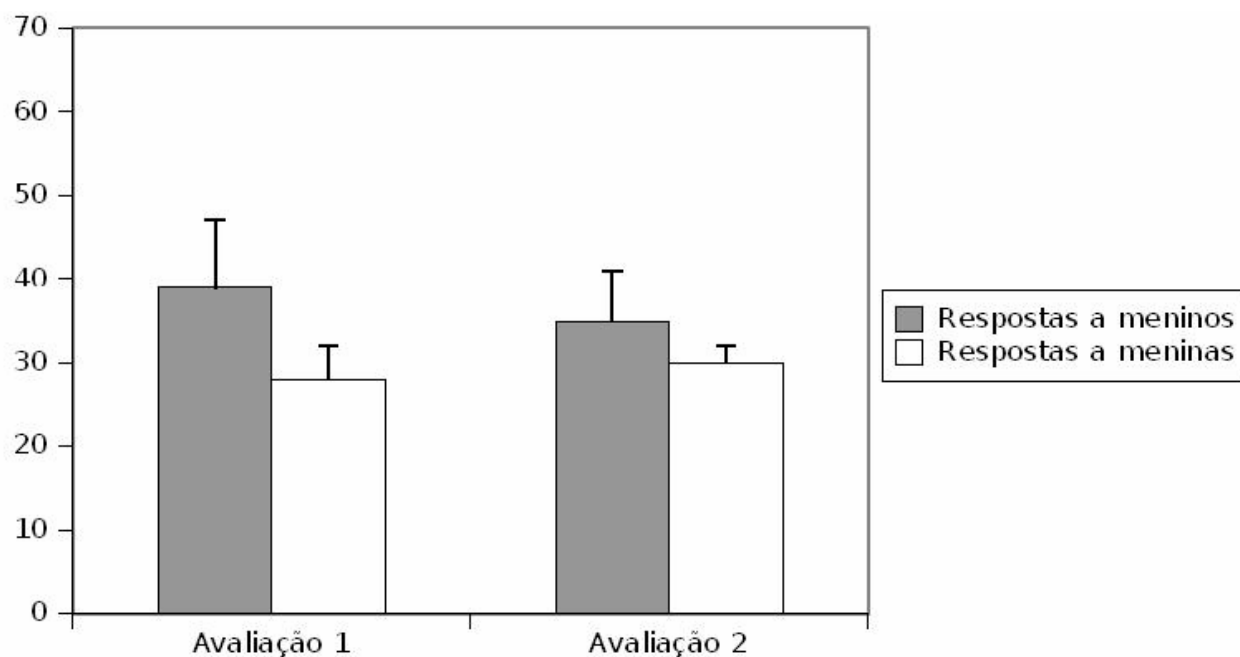


Figura 20: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 1 (Grupo Experimental), realizada pela professora

A Figura 21 apresenta as respostas não-habilidosas passivas de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera) na primeira avaliação (Fase 1), na segunda avaliação (Fase 3) e na terceira avaliação (Fase 5) realizadas pela professora - (Apêndice N, Apêndice O, Apêndice P).

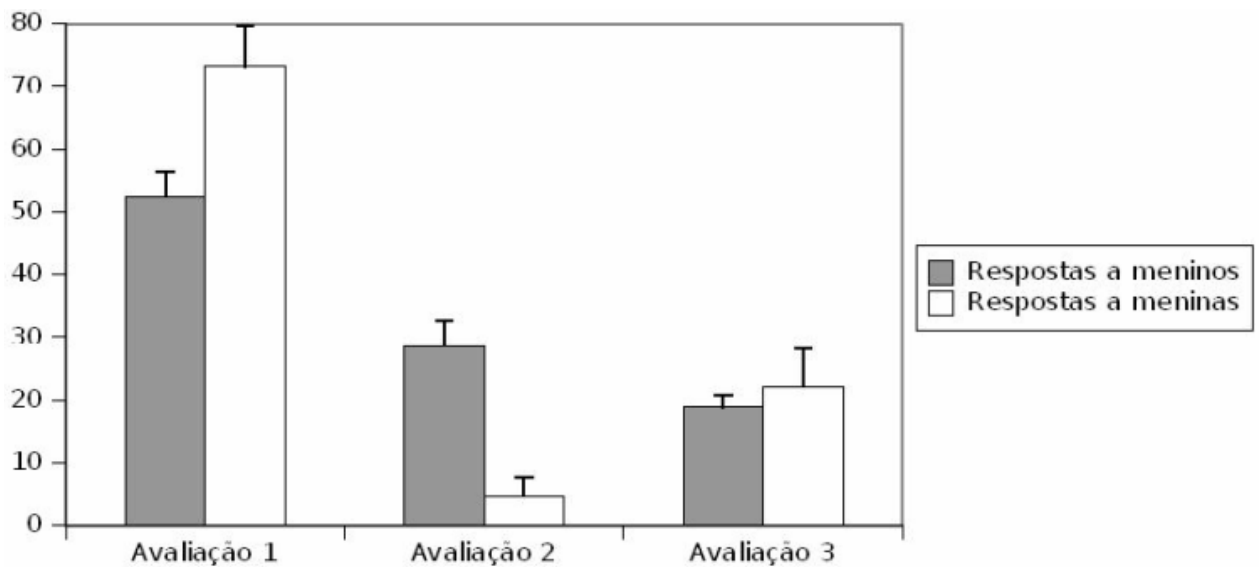


Figura 21: Frequência de comportamentos não-habilidosos passivos de meninos e meninas da Escola 2 (Grupo de Espera), realizada pela professora.

Verifica-se, pela Figura 20, que segundo a avaliação da professora sobre o desempenho não-habilidoso passivo das crianças da Escola 1, tanto na primeira quanto na segunda avaliação, a frequência foi maior para os meninos, sendo que estas respostas diminuíram para os meninos da primeira para a segunda avaliação e aumentaram um pouco para as meninas.

Na Figura 21 observa-se que, conforme a avaliação da professora sobre o desempenho não-habilidoso passivo de meninos e meninas da Escola 2, estas respostas apareceram com maior frequência na primeira avaliação (com frequência maior para as meninas). Na segunda avaliação (antes do THS), a frequência deste desempenho diminuiu para meninos e meninas (mais para as meninas) e na terceira avaliação (após o THS), a frequência de respostas não-habilidosas passivas diminuiu para os meninos e aumentou para as meninas (comparando com a segunda avaliação).

Para a validação do SMHS, não parece haver diferença entre as escolas na frequência das respostas não-habilidosas (Qui-Quadrado=6,259; $p=0,1$); há uma tendência

para frequência maior de respostas habilidosas na Escola 2 (Qui-Quadrado= 17,94; $p= 0,056$), ainda que essa diferença não seja estatisticamente significativa, ainda que muito próxima.

Em relação aos efeitos do Treinamento de Habilidades Sociais, separando as respostas avaliadas em respostas habilidosas, não-habilidosas ativas e não-habilidosas passivas, observa-se que há um aumento na frequência de respostas habilidosas das crianças após o THS na Escola 2 ($T=126,5$; $p=0,013$). O mesmo é observado nas respostas das professoras ($T=135,0$; $p=0,04$). Entretanto, há um aumento na frequência das respostas habilidosas das professoras entre a primeira e a segunda avaliação, ou seja, antes do THS na Escola 2 ($T=129,5$; $p=0,02$). O mesmo ocorre nas avaliações da Escola 1 ($T=413,0$; $p=0,012$). Os resultados em relação às respostas habilidosas são melhor entendidos ao compararmos as últimas avaliações das Escolas 1 e 2, onde não encontramos diferenças estatisticamente significativas para as crianças ($T=202,0$; $p=0,8260$) e para as professoras ($T=208,0$; $p=0,984$).

Quanto às respostas não-habilidosas ativas, encontra-se diferenças estatisticamente significativas na primeira avaliação das crianças entre as Escolas 1 e 2 ($T= 296,5$; $p=0,001$) e das professoras ($T= 258,0$; $p=0,047$). Verifica-se que há uma diferença nas frequências de respostas não-habilidosas ativas das crianças ($T=323,0$; $p=0,001$) e professoras ($T= 259,0$; $p=0,043$) nas Escolas 1 e 2 nas segundas avaliações que no caso da Escola 2, representa a segunda avaliação sem THS, mas não há diferença entre a primeira e a última avaliações da Escola 2 (crianças: $T=139,0$; $p=0,065$; professoras: $T= 158$; $p=0,383$).

Um padrão similar é encontrado nas respostas não-habilidosas passivas. Não há diferença estatisticamente significativa nas frequências dessas respostas em nenhuma comparação entre avaliações das crianças, mas observa-se diferenças entre as primeiras avaliações das respostas das professoras entre as Escolas 1 e 2 ($T= 105,0$; $p=0,001$) e últimas avaliações das respostas das professoras das Escolas 1 e 2 ($T=135,7$; $p= 0,005$) e primeira/segunda avaliações da Escola 2 (novamente em relação às professoras $T=92,0$; $p=0,001$).



Discussão

4- DISCUSSÃO

Embora a literatura nacional contemple um conjunto extenso de estudos que procuram investigar as avaliações de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; GRESHAM; ELLIOTT, 1990; MERRELL, 1999; IRVIN; WALKER, 1994), e o Treinamento de Habilidades Sociais (ARGYLE, 1980; BEDELL; LENNOX, 1997; CABALLO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006), não foram encontrados estudos sobre avaliação e aplicação do treinamento em crianças de idade pré-escolar.

Frente a esta lacuna, a presente pesquisa visa desenvolver e implementar um Treinamento de Habilidades Sociais após avaliar o comportamento socialmente habilidoso de crianças que freqüentam a escola de educação infantil através da auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança, comparando o repertório comportamental de meninos e meninas submetidos ao treinamento antes e depois do mesmo, identificando a freqüência de comportamentos internalizantes e externalizantes de crianças pré-escolares sob o ponto de vista de suas professoras e buscando verificar a adequação do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) para crianças nesta faixa etária.

Na pesquisa, usou-se a classificação de Escola 1 (Grupo Experimental) e Escola 2 (Grupo de Espera) como ponto de partida para o início do trabalho, mas considera-se como de fundamental importância, nos dois grupos, a identificação dos comportamentos problema mais do que das “crianças problema”, de forma a avaliar o repertório comportamental do grupo, propor intervenções e reavaliar este repertório no ambiente escolar onde há contínuas transformações do desempenho social de crianças em decorrência do ingresso em novos grupos sociais e das conseqüentes exigências e desafios impostos pelas vivências extra-familiares (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

4.1-Repertório comportamental das crianças do Grupo Experimental (Escola 1) e Grupo de Espera (Escola 2) observado através de filmagens e ECI-A2 de Rutter (avaliação das Habilidades Sociais)

São discutidos, primeiramente, os dados referentes às frequências dos comportamentos habilidosos e não-habilidosos das crianças das Escolas 1 e 2 registrados em filmagens. Na sequência, analisam-se as respostas das professoras sobre o comportamento das crianças através da ECI-A2 de Rutter.

Os resultados das frequências dos comportamentos habilidosos das crianças indicam que, tanto na Escola 1 quanto na Escola 2, foram maiores para os meninos e menores para as meninas, ao passo que, para os comportamentos não-habilidosos, os meninos apresentaram, na Escola 1, uma frequência menor que a das meninas e, apenas na Escola 2, uma frequência maior que a das meninas.

Estes achados parecem contradizer a hipótese de outros estudos (LAFRENIERE; DUMAS, 1996) que indicam que na relação com os companheiros, os meninos são vistos como mais agressivos e as meninas como mais respeitosas, tolerantes e controladas. Estes mesmos autores atribuíram em seus estudos maior agressividade aos meninos e maior competência social às meninas. Os meninos foram avaliados como mais agressivos nos estudos de Ladd, Birch e Buhs (1999), que empregaram observação direta, e o de Keane e Calkins (2004), que se basearam no julgamento dos colegas de classe.

Como dito anteriormente, nos resultados, os comportamentos habilidosos das crianças da Escola 2 foram mais frequentes que os comportamentos habilidosos das crianças da Escola 1 (Escola 1- média 13,05 e Escola 2- média 18,31) e os comportamentos não-habilidosos também ocorreram com maior frequência na Escola 2 (Escola 1- média 2,33 e Escola 2- média 3). No entanto, as médias de comportamentos habilidosos nas duas escolas

são bem maiores que as médias de comportamentos não-habilidosos. Em consonância com essa pesquisa, como afirma Gomide (2003), a aprendizagem ou ampliação das habilidades sociais pode ser particularmente importante para minimizar futuros problemas. Quanto maior o repertório socialmente habilidoso dos indivíduos, menor a tendência a apresentar problemas de comportamento.

As habilidades sociais requerem da criança, por exemplo, o autocontrole, a expressividade adequada dos seus sentimentos e a capacidade de negociação em situações que podem envolver conflitos de interesse.

O desenvolvimento dessas habilidades infantis é muito importante, pois permite à criança aprender repertórios básicos para outras habilidades mais complexas que envolvem resolução de problemas interpessoais. Assim, por exemplo, se uma criança durante uma brincadeira, expressa frustração e desagrado conversando e negociando, ela pode evitar agressões e manter a relação de amizade. Com isso, a criança poderá ampliar seu repertório de habilidades sociais, pois provavelmente será reforçada. E como habilidades sociais podem ser consideradas como “saltos” (ROSALES-RUIZ; BAER, 1997), a criança terá a oportunidade de entrar em contato com contingências reforçadoras para a modelagem de novos repertórios comportamentais socialmente habilidosos, podendo ampliar a sua competência social.

Por outro lado, foram verificadas algumas dificuldades comportamentais nas crianças de ambos os Grupos, em relação às habilidades sociais (desempenho não-habilidoso) e, assim, analisa-se as respostas das professoras sobre o repertório comportamental das crianças através da Escala Comportamental Infantil ECI-A2 de Rutter.

A análise da comparação entre respostas internalizantes, externalizantes e outras respostas permite conclusões acerca do comportamento das crianças que apresentam uma frequência mais alta do que a esperada ao acaso para as respostas internalizantes nos dois grupos (Grupo Experimental e Grupo de Espera). O mesmo não ocorre para as respostas

externalizantes. Na categoria Outras Respostas, a frequência é maior que a esperada ao acaso na Escola 1, mas o mesmo não ocorre na Escola 2, destacando-se os comportamentos de gaguejar e outras dificuldades relacionadas a fala.

Encontramos na literatura que os comportamentos internalizantes e externalizantes são categorias mais amplas de problemas de comportamento, identificadas através de pesquisas, que podem ser associadas aos conceitos de excesso e déficit comportamental (HINSHAW, 1992; PACHECO; ALVARENGA; REPPOLD; PICCININI; HUTZ, 2005) e que ambos dificultam os “saltos” comportamentais do desenvolvimento (COPLAN; FINDLAY; NELSON, 2004; PATTERSON; REID; DISHION, 2002). No entanto, estudos apontam que, na fase pré-escolar, os comportamentos externalizantes são mais frequentes que os internalizantes (GRAMINHA, 1994), o que não ocorreu na presente pesquisa. Quando as crianças são expostas a contingências aversivas em âmbito familiar e emitem comportamentos agressivos, elas tendem a reproduzir este padrão comportamental na escola. Nas palavras de Webster-Stratton (1997), as crianças que são agressivas com seus colegas são rapidamente rejeitadas, e os colegas passam a se comportar de maneira desconfiada, aumentando a probabilidade de reações agressivas, o que só é agravado com o manejo comportamental inefetivo dos professores, que pouco encorajam os comportamentos positivos da criança e punem excessivamente os comportamentos tidos como “indesejáveis”, podendo até expulsá-la da sala de aula. Isto pode ocorrer porque crianças desobedientes e com comportamentos “indesejáveis” desenvolvem relacionamentos pobres com os professores e conseqüentemente, recebem menos suporte dos mesmos. Problemas de comportamento podem surgir e se manter devido a diversos fatores (estrutura familiar, manejo dos professores e da escola, necessidades educativas especiais da criança, cultura, nível socioeconômico...).

É possível levantar algumas hipóteses sobre variáveis que aumentariam a probabilidade de surgimento e/ou manutenção de respostas consideradas como problemas de

comportamento, a partir da análise de diversos autores da área, tais como, Brioso e Sarriá (1995), Conte (1997), Kaiser e Hester (1997), Webster-Stratton (1997), Loeber e Hay (1997), Ferreira e Marturano (2002): temperamento difícil na infância precoce; pouca sensibilidade à punição; atenção rebaixada; impulsividade, auto-controle pobre; hiperatividade; dificuldade na linguagem e comunicação; dificuldades de interações diárias na escola, casa e comunidade; desempenho acadêmico pobre; poucas habilidades sociais.

A partir do exposto, é possível tecer algumas hipóteses: a) problemas de comportamento são tidos, pela literatura, prioritariamente enquanto comportamentos externalizantes, que teriam a função de contracontrolar (PATTERSON; REID; DISHION, 2002), o que não é observado na presente pesquisa; b) problemas de comportamentos são multideterminados, sendo que a operacionalização destas variáveis constitui desafio para pesquisadores e profissionais da área, influenciados por variáveis filogenéticas, ontogenéticas e culturais (SKINNER, 1984), o que significa que há tendências genéticas para comportar-se; no entanto, os repertórios são mantidos devido às histórias ontogenética e cultural que os selecionam, isto é, os modelam; desta forma, acredita-se que a história de aprendizagem da criança é muito importante para entender padrões comportamentais atuais.

Assim, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001), mesmo que a criança já tenha vivenciado várias situações sociais, na escola há maior complexidade de exigências, o que remete à necessidade de maior repertório comportamental por ser esta fase um período crítico para o desenvolvimento das habilidades sociais, por possibilitar que a criança treine as habilidades que já possui e, ao perceber suas limitações, aprenda novas habilidades para interagir. Por isso, torna-se viável, nesta pesquisa, a realização da avaliação das habilidades sociais das crianças, implementação do treinamento de habilidades sociais e reavaliação do repertório comportamental após o treinamento com vivências grupais que promovem a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças. Como reforçam

Teberosky (1987) e Prados (1999), pensar em aprendizagem a partir de tarefas exclusivamente individuais não é viável, pois as crianças se ajustam às normas sociais através das experiências com os amigos.

4.2-Repertório comportamental das crianças na auto-avaliação das habilidades sociais e na avaliação das professoras sobre o desempenho social das crianças antes e após o Treinamento de Habilidades Sociais.

Há menor ênfase para os instrumentos de auto-avaliação para crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999 a; GRESHAM; ELLIOTT, 1990) e alguns autores acreditam que essa situação decorre da maior dificuldade da criança em auto-observação e auto-monitoria, o que levaria a uma avaliação menos precisa (MERRELL, 1999) e ao fato dos critérios de competência social serem geralmente estabelecidos por adultos (GRESHAM; ELLIOTT, 1990). No entanto, a auto-avaliação da criança sobre seu desempenho escolar se faz indispensável na importância da auto-percepção para o seu envolvimento posterior em programas de ampliação de habilidades sociais. Mas, sobretudo, pode-se comparar os resultados obtidos junto a auto-avaliação da criança com a avaliação que as professoras fazem sobre o desempenho da criança, em termos de avaliar mais precisamente problemas de percepção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002 b).

Sobre o desempenho habilidoso das crianças, chama a atenção o fato que, na Escola 1, segundo a auto-avaliação da criança, os meninos apresentaram uma frequência maior de respostas habilidosas e, na Escola 2, foram as meninas que apresentaram esse mesmo desempenho em maior frequência. No entanto, para meninos e meninas das Escolas 1 e 2, houve aumento das respostas habilidosas após o Treinamento de Habilidades Sociais. Este mesmo desempenho, avaliado pelas professoras, nos permite observar que, na Escola 1,

na primeira avaliação, as meninas apresentaram uma frequência maior de comportamentos habilidosos que os meninos e esta frequência, na segunda avaliação, aumentou e ficou igual para meninos e meninas. Já na Escola 2, segundo avaliação da professora, as meninas permaneceram apresentando maior frequência de respostas habilidosas nas três fases da pesquisa. Na avaliação da professora, as respostas habilidosas também aumentaram para meninos e meninas após o Treinamento de Habilidades Sociais, porém, as meninas foram consideradas mais habilidosas.

Estes resultados confirmam dados encontrados na literatura de que, diante das atividades de sala de aula, as meninas são vistas como mais participantes, mais cooperativas e mais autônomas que os meninos (BIRCH; LADD, 1997) e, também confirmam que há indícios de que os professores respondem mais, e com mais atenção negativa, aos problemas de comportamento dos meninos que das meninas (FAGOT, 1984). Nas relações com os companheiros, os professores avaliam que os meninos manifestam mais raiva, agressão e comportamentos anti-sociais, menor competência social e regulação emocional (KEANE; CALKINS, 2004; LADD; BIRCH; BUHS, 1999; LAFRENIÉRE; DUMAS, 1996). Em um dos estudos de Keane e Calkins (2004), as avaliações relativas à agressividade e à competência social foram confirmadas pelos colegas um ano depois.

Na avaliação da relação professor-aluno, os professores relatam maior proximidade com as meninas e relacionamentos mais conflituosos com os meninos (BIRCH; LADD, 1997; HOWES; PHILIPSEN; PEISNER-FEINBERG, 2000). Dois estudos que investigaram o relacionamento professor-aluno sob a perspectiva da criança chegaram a resultados divergentes: Mantzicopoulos e Neuharth-Pritchett (2003) confirmaram a diferença de sexo relativa ao conflito, ao passo que Mantzicopoulos (2005) não encontrou diferença. Nesta pesquisa, os resultados dos desempenhos habilidosos, na avaliação das professoras, são mais favoráveis para as meninas, principalmente na Escola 2.

Segundo a auto-avaliação das crianças quanto o desempenho não-habilidoso ativo, na Escola 1 as meninas apresentaram maior frequência dessas respostas que diminuíram após o Treinamento de Habilidades Sociais. Na Escola 2, a frequência desse desempenho foi muito semelhante para meninos e meninas e também diminuiu após o Treinamento de Habilidades Sociais. Na avaliação da professora, na Escola 1, os meninos apresentaram maior frequência de respostas não-habilidosas ativas e houve aumento desse desempenho para os meninos após o THS e diminuição para as meninas também após o THS. Para a professora da Escola 2, na primeira avaliação, as meninas apresentaram maior frequência de respostas não-habilidosas ativas, diminuíram bastante essa frequência na segunda avaliação (antes do THS) e voltaram a aumentar a frequência desse desempenho na terceira avaliação (após o THS). Os meninos foram diminuindo a frequência das respostas não-habilidosas ativas da primeira para a terceira avaliação.

Para os desempenhos não-habilidosos passivos, na auto-avaliação das crianças da Escola 1, a frequência dessas respostas aumentou após o THS para as meninas e, na Escola 2, na segunda avaliação a frequência dessas respostas aumentou tanto para meninos quanto para meninas (antes do THS) e, na terceira avaliação (após o THS) a frequência voltou a ser bem semelhante a da primeira avaliação (sem THS). Na avaliação da professora da Escola 1, a frequência desse desempenho também aumentou para as meninas após o Treinamento de Habilidades Sociais e, na Escola 2, na primeira avaliação a frequência foi alta para os meninos e maior ainda para as meninas. Na segunda avaliação (antes do THS), diminuiu esta frequência para os meninos e a diminuição foi maior para as meninas. No entanto, após o THS, a frequência de respostas não-habilidosas passivas aumentou novamente para as meninas e diminuiu para os meninos.

De acordo com Silvaes (1991), a atuação docente, em especial em crianças de idade pré-escolar, traz importantes contribuições para o processo de desenvolvimento infantil.

O longo tempo de convivência estabelecido em sala de aula e a possibilidade de avaliar a criança na relação com outras da mesma faixa etária facilitam a observação do professor, conferindo-lhe uma posição estratégica na identificação de crianças que apresentam problemas de comportamento.

Os comportamentos que se internalizam restringem-se ao âmbito privado da criança (resposta não-habilidosa passiva). Já as respostas não-habilidosas ativas dizem respeito a comportamentos externalizantes que interferem no cumprimento de tarefas evolutivas como as requeridas pela escola.

Crianças com problemas de comportamento apresentam modos de enfrentamento diferenciados frente às situações cotidianas e às relações interpessoais nas diversas esferas de convivência social. Em sala de aula, as principais manifestações nas crianças são os comportamentos tidos como socialmente inadequados e o baixo desempenho escolar. Dependendo do tipo de problema, o aluno pode ser considerado desobediente, impaciente, agitado, destrutivo, ou então, desanimado, desacreditado e quieto (SILVARES, 2005).

Com base nessas considerações, pouco se tem debatido sobre a possibilidade de determinadas variáveis interferirem na visão que o professor tem sobre os problemas de comportamento dos alunos. Estudos mostram que características dos alunos, tais como gênero, sexo e condição sócio-econômica podem contribuir para o julgamento e tomadas de decisão dos professores sobre os comportamentos em sala de aula (SILVARES, 2005). Neste sentido, há indícios na literatura que meninos são avaliados como tendo mais respostas não-habilidosas ativas, o que não foi constatado na presente pesquisa na auto-avaliação das crianças e somente na avaliação da professora da Escola 1 sobre as respostas não-habilidosas ativas de meninos esta frequência foi maior e se manteve maior após o Treinamento de Habilidades Sociais.

Silvares (2005) relatou que os professores são capazes de identificar de forma adequada o potencial e os problemas de seus alunos. Quanto aos tipos de problemas, os professores, de uma maneira geral, identificam mais alunos apresentando respostas não-habilidosas ativas do que respostas não-habilidosas passivas. Isso é mais provável de acontecer porque respostas não-habilidosas ativas são mais visíveis aos olhos do professor e difíceis de administrar em situações de sala de aula. Em relação aos desempenhos não-habilidosos passivos, parece existir uma tendência de subestimar a severidade do impacto desses problemas. No entanto, na presente pesquisa, ao se observar as respostas das professoras para os desempenhos não-habilidosos ativos das crianças (Figuras 18 e 19) e também as respostas das professoras para os desempenhos não-habilidosos passivos das crianças (Figuras 20 e 21), observa-se uma frequência bem maior registrada para os desempenhos não-habilidosos passivos, o que contradiz dados da literatura. Os desempenhos não-habilidosos passivos foram encontrados com maior frequência no comportamento de meninas e esta frequência não foi diminuída após o Treinamento de Habilidades Sociais.

Del Prette e Del Prette (2006) também relatam que a literatura aponta uma maior prevalência, em meninos, de comportamentos problemáticos em geral e, sobretudo, respostas não-habilidosas ativas. Por outro lado, há dados de que os comportamentos problemáticos interferem ou competem com o repertório de habilidades sociais. No entanto, a literatura comumente não apresenta uma caracterização mais detalhada do repertório de meninas com problemas de comportamento segundo a avaliação do professor, e as diferenças entre meninos e meninas em relação aos indicadores de desempenho acadêmico, habilidades sociais e comportamentos problemáticos (respostas não-habilidosas ativas e passivas). De acordo com alguns estudos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006) há resultados que indicam diferenças estatisticamente significativas de gênero: (a) meninas apresentaram maiores índices no escore global de habilidades sociais (dado confirmado na auto avaliação das crianças da Escola 2 e

nas respostas das professoras sobre os desempenhos das crianças das Escolas 1 e 2); (b) os meninos apresentam médias maiores, estatisticamente significativas, em relação às meninas em desempenhos não-habilidosos ativos (dado não encontrado nesta pesquisa nas auto-avaliações das crianças das Escolas 1 e 2 e evidenciados nas respostas das professoras da Escola 1- primeira e segunda avaliações- e da Escola 2 – na segunda avaliação, o que confirma a maior negatividade no relacionamento de professores com os meninos (BIRCH; LADD, 1997; HAMRE; PIANTA, 2001); (c) quanto aos desempenhos não-habilidosos passivos, foram encontradas diferenças nas quais as meninas tiveram médias estatisticamente superiores (dados encontrados na auto-avaliação das crianças da Escola 1 e na primeira e terceira avaliações da professora da Escola 2).

Para alguns autores (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRINATO, 2005), os indicativos de problemas de comportamento são mais relatados pelas mães e pelas professoras porque eles interferem diretamente no ambiente. Quando uma criança agride um colega, a professora provavelmente terá que tomar alguma atitude; por outro lado, se uma criança fica quieta em sua carteira, por timidez, ela não desestabiliza o ambiente e a professora pode continuar a dar as aulas.

Com relação ao gênero, alguns autores (HEYMAN, 1999; SIDMAN, 2003/1989) afirmam que cultura, além de contribuir com a manutenção de contingências coercitivas, é mais permissiva com comportamentos agressivos apresentados pelo gênero masculino. Como, nesta pesquisa, em algumas avaliações (tanto da criança quanto da professora), as meninas apresentaram frequência maior que os meninos em respostas não-habilidosas ativas, é importante que estudos futuros controlem essa variável, trabalhando com grupos equivalentes para se obter dados mais conclusivos.

A este respeito, Del Prette e Del Prette (2006) chamam a atenção para a especificidade situacional e cultural das habilidades sociais. Determinados comportamentos

podem ser considerados como socialmente habilidosos em alguns contextos e não em outros. Assim, por exemplo, a escola pode valorizar diferentes comportamentos que podem tanto potencializar quanto suprimir o desenvolvimento interpessoal infantil.

Frente a esta problemática, vários estudiosos do desenvolvimento infantil (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006; DESSEN; SILVA NETO, 2000; DUARTE; BORDIN, 2002; GRAMINHA, 1994; SILVARES, 2005) sinalizam a importância de se coletar dados com diversos informantes (pais, professores, pares) e utilizar diferentes tipos de instrumentos em avaliações com crianças. Essas medidas proporcionam dados mais adequados para a mensuração e a compreensão dos fenômenos comportamentais infantis (DESSSEN; SILVA NETO, 2000; DUARTE; BORDIN, 2002; SILVARES, 2005). Principalmente, quando se considera que a infância é um período de constantes mudanças e, assim, um comportamento pode ser considerado como indicativo de problema de comportamento numa determinada idade e não em outra e, num determinado contexto e não em outro (GRAMINHA, 1994).

De acordo com os resultados, considera-se a relevância da aplicação do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) em crianças de idade pré-escolar devido as condições da aplicação individual serem adequadas para crianças nesta faixa etária.



Conclusões

5- CONCLUSÕES

Considera-se que esse estudo pode trazer contribuições para ampliar o conhecimento sobre avaliação e treinamento de habilidades sociais em crianças de idade pré-escolar através da auto-avaliação da criança sobre seu desempenho social e da avaliação da professora sobre o desempenho social da criança, comparando o repertório comportamental de meninos e meninas submetidos ao treinamento antes e depois do mesmo. Os resultados do trabalho ajudam a reforçar a hipótese de que a infância realmente se caracteriza como um período decisivo para a aprendizagem das habilidades sociais, especialmente durante o ingresso na escola (idade pré-escolar), quando então a criança é confrontada com situações mais complexas e novas demandas sociais que exigem o desenvolvimento do repertório comportamental.

O estudo também sinaliza a importância de implementar um Treinamento de Habilidades Sociais de maneira a buscar, identificar e definir as habilidades sociais das crianças com o propósito de desenvolver intervenções que poderiam suprimir déficits no repertório comportamental nesta fase do desenvolvimento por meio de vivências. No contexto de intervenção com crianças, a vivência pode ser resumida como uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas, que cria oportunidades para desempenhos específicos, permitindo que o facilitador avalie os comportamentos observados e utilize as contingências pertinentes para fortalecer e/ou ampliar o repertório de habilidades sociais dos participantes. O método vivencial se caracteriza pelo uso de um conjunto de atividades estruturadas que trazem, para o contexto de treinamento, demandas para diferentes tipos de desempenhos sociais da criança e, para o facilitador, condições favoráveis à análise e intervenção sobre esses desempenhos.

Quanto ao método, são considerados pontos positivos do estudo o emprego de diferentes instrumentos que avaliaram o repertório comportamental de meninos e meninas das Escolas 1 e 2, destacando a validação da utilização do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais em crianças de idade pré-escolar. Outro ponto positivo foi o Treinamento ser realizado em formato grupal através de técnicas comportamentais e vivências que criaram oportunidades de observar o desempenho social das crianças em diferentes situações e papéis, introduzindo dificuldades no desempenho social e, no caso de déficits de aquisição, utilizando reforçamento para desempenhos mais elaborados em direção a habilidade que se pretendia instalar. No entanto, é importante destacar algumas limitações desse trabalho:

- Parece haver um “efeito do observador” que se exerce principalmente sobre as professoras (como podemos depreender das diferenças entre a primeira e segunda avaliações da Escola 2 onde, em ambas as avaliações, não houve Treinamento).
- Houve um efeito do Treinamento de Habilidades Sociais somente sobre as respostas habilidosas das crianças. Podemos interpretar esses dados como uma instanciación do efeito do observador sobre o comportamento das professoras, mas não sobre o comportamento das crianças. Em linhas gerais, o THS em si parece ter apresentado um efeito sobre as respostas habilidosas das crianças, aumentando sua frequência.
- O THS não parece ter surtido efeito sobre as respostas não-habilidosas ativas e passivas das crianças. Ao mesmo tempo, um efeito do observador pode ser responsável pelas mudanças no comportamento das professoras no que diz respeito as respostas habilidosas, não-habilidosas ativas e passivas.
- Sobre a utilização do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais, é importante destacar que, na Escola 1, o mesmo foi aplicado duas vezes em cada criança (primeira e segunda avaliações) e a professora respondeu o instrumento duas vezes para cada criança (primeira e segunda avaliações). Já na Escola 2, o instrumento foi aplicado três vezes, tanto para as crianças quanto

para as professoras (primeira, segunda e terceira avaliações), se tornando repetitivo para eles ao responderem as vinte e uma situações novamente e, na terceira avaliação, já estávamos na última semana de aula, às vésperas da formatura da turma, com ensaios e idas ao teatro municipal.

- O número de participantes não permite que sejam realizadas generalizações para falar sobre o desempenho social de crianças de idade pré-escolar.

Com base nos achados desse estudo, sugere-se que pesquisas futuras investiguem sobre:

- a) a variabilidade de contextos para os problemas de comportamento e para as habilidades sociais no ambiente escolar a partir de observação, relato das professoras e das mães dessas crianças.
- b) intervenções no comportamento das professoras antes de iniciar o Treinamento de Habilidades Sociais com as crianças, porque muitas vezes esbarramos nas habilidades das professoras.
- c) a ampliação do número de encontros no Treinamento de Habilidades Sociais, os quais poderiam favorecer a acomodação da aprendizagem de comportamentos socialmente habilidosos.

Considera-se ainda que, para avançar no conhecimento sobre o Treinamento de Habilidades Sociais, é preciso realizar mais estudos baseados na observação direta do comportamento. Além de minimizar algumas das limitações devido ao efeito do observador, uma observação mais elaborada pode ajudar os pesquisadores a identificar as contingências que controlam o comportamento de crianças no contexto do ambiente escolar.



Referências

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.47, n.2, p. 223-233, 1979.
- ALVARENGA, P. **Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância**. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2000.
- ARGYLE, M. **Psicologia del comportamiento interpersonal**. Madri: Alianza. 1994. (Originalmente publicado em 1967).
- ARGYLE, M. The development of applied Social Psychology. In G. Gilmour ; S. Duck (Orgs). **The development of Social Psychology**. Londres: Academic. 1980.
- ASHER, S.R.; COIE, S. D. **Peer rejection in childhood**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BANDEIRA, M. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, Natal: UFRN. Edufrn, v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1979.
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo**: ciência, comportamento e cultura. Tradução de Maria Teresa Araújo Silva, Maria Amélia Matos e Gerson Yukio Tomanari. Porto Alegre: Artmed. 1999. 290 p. (Trabalho original publicado em 1994).
- BEDELL, J. R.; LENNOX, S. **Handbook for Communication and Problem-Solving Skills Training**: a Cognitive-Behavioral Approach. Nova York: J. Wiley. 1997.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BELLACK, A. S.; HERSEN, M. **Social Skills Training. Behavior modification**: an introductory textbook . Baltimore: The Williams e Wilking Company, P.141-171, 1977.
- BIRCH, S. H.; LADD, G. W. The teacher-child relationship and childrens early School adjustment. **Journal of School Psychology**, 35(1), 61– 79. 1997.
- BOLSONI-SILVA, A.T. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares, 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- BOLSONI-SILVA, A.T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 5, n.2, p. 91-103. 2003.

BOLSONI-SILVA, A.T.; MARTURANO, E. M.; MANFRINATO, J. W .S. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. **Psicologia em Estudo**, v.10; n.2, p.245-252, 2005.

BOLSONI-SILVA, A.T. A qualidade da interação pais e filhos e a sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. 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. 89-104.

BRIOSO, A.; SARRIÁ, E. Distúrbios de comportamento. In: COLL, C.; PALLACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, p. 157-168. 1995.

CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: Caballo, V. E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paulo: Santos Livraria Editora, p. 361-398. 1996.

CABALLO, V.E. El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. Em D. R. Zamignani (Org.). **Sobre o comportamento e cognição**. São Paulo: ARBytes Editora, 3º Vol. p. 229- 233. 1997.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Santos. 2003.

CALDARELLA, P.; MERRELL, K.W. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. **School Psychology Review**, v.26, n. 2, p. 264-278. 1997.

CAMPBELL, S. B. Behavior Problems in preschool children. A review of recent research. **Journal Child Psychology and Psychiatry**, v. 36, n. 1, p. 113-149. 1995.

CAMPOS, M.A.S.; MARTURANO, E. M. Competência interpessoal, problemas escolares e a transição da meninice à adolescência. **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, v. 13, p. 73-84. 2003.

CARVALHO, A. M..A. Etologia das Relações mãe-Criança no Ser Humano. **Anais do VI Encontro Anual de Etologia**. Santa Catarina: Imprensa Universitária de São Paulo, 1992.

CASTANHEIRA, S dos S. Regras e aprendizagem por contingência: sempre e em todo lugar. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P; SCOZ, M. C. (Orgs). **Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade**. Santo André: ESETec, v.7. p. 34-36. 2001.

CASTRO, R. E. F.; MELO, M. H. da S.; SILVARES, E. F. de M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 309- 318. 2003.

CATÂNIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**, 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 467 p. 1999.

CECCONELO, A. M.; KOLLER, S. H.. Competência social e empatia: um estudo sobre a resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n.1, p. 71-93. 2000.

CHRISTOFIDES, N. Graph Theory. Na **Algorithmic Approach**. New York: Academic Press, 1975.

CONTE, F. C. Promovendo a relação entre pais e filhos. **Sobre comportamento e cognição**. Santo André: Arbytes Editora, v.2, p. 165-173. 1997.

COOLAHAN, K.; FANTUZZO, J.; MENDEZ, J.; MCDERMOTT, P. Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. **Journal of Educational Psychology**, 92, p. 458-465. 2000.

COPLAN, R. J.; FINDLAY, L. C.; NELSON, L. J. Characteristic of preschoolers with lower perceived competence. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 32, p. 399-408. 2004.

COPLAN, R. J.; GAVINSKI-MOLINA, M. H.; LAGACÉ-SÉGUIN, D. G.; WICHMANN, C. Characteristic of preschoolers with lower perceived competence. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 32, p. 399-408. 2001.

DEL PRETTE, Z.A .P.; DEL PRETTE, A. Competência versus compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? **Psicologia Ciência e Profissão**; Brasília- DF, v. 2, p. 24-27. 1990.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.9, n.2, p. 287-389. 1996.

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

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999 b.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Avaliação de habilidades sociais com um inventário multimídia: indicadores psicométricos associados à frequência versus dificuldades. **Psicologia em Estudo**, Maringá- PR, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002 a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2002 b.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2002 c.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 47-68. 2006.

DE SALVO, C. G.; MAZZAROTTO, I.H.K.; LÖHR, S.S. Promoção de habilidades sociais em pré- escolares. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.15, n. 1, p. 46-55. 2005.

DESSEN, M. A.; SILVA NETO, N. A. Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16. n.3, p. 0-0, set/dez. 2000.

DOCTOROFF, G. L.; GREER, J. A.; ARNOLD, D. H. The relationship between social behavior and emergent literacy among preschool boys and girls. **Applied Developmental Psychology**, 27, 1–13. 2006.

DUARTE, C. S.; BORDIN, I.A.S. Instrumentos de avaliação. **Revista brasileira de psiquiatria**, v. 22, n.2, p.55-58. 2002.

DUNN, J. Daddy doesn't live any more. **The Psychologist**, v. 18, n.1,p. 28-31, 2005.

ESPARO, G.; CANALS, J.; TORRENTE, M.; FERNANDEZ-BALLART, J. D. Psychological problems and associated factors at 6 years of age: Differences between sexes. **The Spanish Journal of Psychology**,7, 53-62. 2004.

FAGOT, B. I. The consequents of problem behavior in toddler children. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 12, 385-396. 1984.

FALCONE, E. Grupos. Em B. Range (Org.), **Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas**. Campinas: Editorial Psy II. p. 159-169. 1998.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15 (1), 35-44. 2002.

FREITAS, M. G.; ROCHA, M. M. Atendimento a crianças com desempenho escolar insatisfatório. In: ALMEIRA, C. G. (Org.). **Intervenções em grupo: estratégias psicológicas para a melhoria da qualidade de vida**. Campinas, SP: Papirus, p. 11-21.2003.

FURNHAM, A.; HENDERSON, M. Sex differences in self-reported assertiveness in Britain. **Journal of Clinical Psychology**, 20, 227-238. 1981.

GAMBRILL, E. D.; RICHEY, C.A. An assertion inventory for use in assessment and research. **Behavior Therapy**, 6, 550-561. 1975.

GARCIA, A. Aspectos psicológicos da amizade na infância. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-124. 2006.

GOLDIAMOND, I. Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issues raised by applied bahavioral analysis. **Behavior and social issues**, v. 11, n.2, p. 108-197. 2002. (Trabalho original publicado em 1974).

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. São Paulo: Papirus. 1992.

GOMIDE, P.I.C. Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In: MARINHO, M.L.; CABALLO,V.E. (Org.). **Psicologia Clínica e da Saúde**. Londrina: Ed. UEL. p.33-53. 2001.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamentos anti- social. In DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs). **Habilidades sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, p. 21-61. 2003.

GRAMINHA, S. S. V. A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. **Estudos de Psicologia**, v.11, n.3 , p. 34-42. 1994.

GRAMINHA, S. S. V.; COELHO, W. F. Problemas emocionais/comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico. In: XXIV **Reunião Anual de Psicologia**, 1994.

GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S.N. **Socisl skills rating system**._Circle Pines, MN: American Guidance Service. 1990.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Early teacher-child relationships and the trajectory of childrens school outcomes through eighth grade. **Child Development**, 72, 625-638. 2001.

HARGIE, O.; SAUDERS, C. **Social skills in interpersonal communication**. Londres/Nova York: Routledge (3ª. Ed). 1994.

HARTUP, W.; RUBIN, Z. **Relationships and development**. USA: Lawrence Earl Baum. 1986.

HEYMAN, R. E. Couples's communication behaviors as predictors of dropout and treatment response in wife abuse treatment programs. **Behavior Therapy**, v.30, p. 165-189. 1999.

HIDALGO, C.G.C.; ABARCA, N. M. **Comunicación interpersonal**: programa de entrenamiento en habilidades sociales. Santiago: Ediciones Universedad Católica. 1992.

HINSHAW, S. P. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. **Psychological Bulletin**, v.111, n. 2, p.127-155. 1992.

HOLDITCH, L. **Compreendendo seu Filho de 5 anos** (L. A. Jacob, trad.). Rio de Janeiro: Imago, original publicado em 1992.

HOLLANDSWORTH, J. G.; WALL, K. Sex differences in assertive behavior: An empirical investigation. **Journal of Counseling Psychology**, 24, 217-222. 1977.

HOWES, C.; PHILIPSEN, L. C.; PEISNER- FEINBERG, E. Consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. **Journal of School Psychology**, 38, 113-132. 2000.

IRVIN, L.K.; WALKER, H.M. Assessing children social skills using video-based microcomputer technology. **Exceptional Children**, 61, 181-196. 1994.

ISON, M. S. Training in social skills: an alternative technique for handling disruptive child behavior. **Psychological Reports**, v. 88, p. 903-911.2001.

KAISER, A. P.; HESTER, P. P. Prevention of conduct disorder through early intervention: A social-communicative perspective. **Behavioral Disorders**, 22(3), 117-130. 1997.

KANFER, F.; SASLOW, G. Na outline for behavioral diagnosis. In: MASH, E. J.; TERDAL, L. G. (Org.). **Behavior Therapy Assessment**. New York: Springer Publishing Company, 1976.

KEANE, S. P.; CALKINS, S. D. Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 32, p. 409-423. 2004.

LADD, G. W. Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: **Predictors of Children's Early School Adjustment?** Child Development, v. 61, p. 1081- 1100. 1990.

LADD, G.W.; KOCHENDERFER, B.J.; COLEMAN, C.C. **Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization:** Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? Child Development, v. 68, n.6, p. 1181-1197. 1997.

LADD, G. W.; BIRCH, S. H.; BUHS, E. S. Childrens social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? **Child Development**, 70, 1373- 1400. 1999.

LAFRENIERE, P. J.; DUMAS, J. E. Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). **Psychological Assessment**, v.8, p. 369-377. 1996.

LOEBER, R.; HAY, D. Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood, **Annual Review Psychology**, 48, 371-410. 1997.

LÖHR, S. S. Desenvolvimento das habilidades sociais como forma de prevenção. In: GUILLHARDI, H. J.; MADI, M. B.B.P.; QUEIROZ, P.P.; SCOZ, M. C. (Orgs). **Sobre comportamento e cognição:** expondo a variabilidade. Santo André: ESETec, v.8. p. 190-194. 1999.

LOPES, L. W. R.; MAGALHÃES, C.M.C.; MAURO, P. I. Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n.4, p. 1-14. 2003.

MAGGI, A.; PICCININI, C. Interação mãe-criança envolvendo crianças que apresentam problemas de comportamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.14, n. 9, p. 259-265. 1998.

MANTZICOPOULOS, P.; NEUHARTH-PRITCHETT, S. Development and validation of a measure to assess Head Start childrens appraisals of teacher support. **Journal of School Psychology**, 41, 431– 451.2003.

MANTZICOPOULOS, P. Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. **Journal of School Psychology**, 43, 425–442. 2005.

MASTEN, A. S.; COASTWORTH, J.D. The development of competence in favorable and unfavorable environments. **American Psychologist**, v. 53, n.2, p. 205-220.1998.

MATSON, J. L.; SEVIN, J. A. ; BOX, M. L. Social skills in children. Em W. O'Donohue ; L. Krasner (Eds.). **Handbook of psychological skills training**:Clinical techniques and applications. Nova York: Allyn and Bacon McGinnis, E.; Goldstein, A. P.; Sprafkinm R. E.; Gershaw, N. J. p.36-53, 1995.

MCCLELLAN, D. E.; KATZ, L.G. **El desarrollo social de los niños**: una lista de cotejo. ERIC: Clearinghouse on elementary and early childhood education, 1996.

MCCLELLAND, M.; MORRISON, F. J.; HOLMES, D. L. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. **Early Childhood Research Quarterly**, 15, 307-329. 2000.

MCFALL, R. M. A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, v. 4, p. 1-33, 1982.

MELO, S.A. de; PERFEITO, H.C.C.S. Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 239-249, 2006.

MERRELL, K. W. Behavioral social, and emotional assessment of children. **Mahwah**, NJ: Lawrence Earlbaum. 1999.

PACHECO, J.; ALVARENGA, P.; REPPOLD, C.; PICCININI, C. A., HUTZ, C. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, p. 55-61. 2005.

PARREIRA, V. L. C.; MARTURANO, E. M. Problemas de comportamento em crianças com dificuldade de aprendizagem escolar, segundo relato de mães. **Psico**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 89-108. 1998.

PATTERSON, G.; DEBARYSHE, B.D.; RAMSEY, E. A developmental perspective on antisocial behavior. **American Psychologist**, v.44, n. 2, p. 329-335, fev. 1989.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys**: comportamento antisocial. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 215-225. 2005.

PRADOS, J. S. F. **Sociologia de los Grupos**: sociometría y dinámica de grupos. Universidad de Almería, 1999.

ROSALES-RUIZ, J.; BAER, D. M. Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.30, n. 3. p. 533-544, 1997.

SANTANA, P.R.; OTTA, E.; BASTOS, M. F. Um estudo naturalístico de comportamentos empáticos em pré-escolares. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 9, n.3, p. 575-586. 1993.

SANTOS, L.C. dos; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12, n. 2. 1999.

SATO, T. Estudo da Organização do comportamento através da Teoria dos Grafos. **Biotemas**, 4 (2), p. 95-109. 1991.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Tradução de Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério. Campinas: Livro Pleno. 2003. 301 p. (Trabalho original publicado em 1989).

SKINNER, B. F. Selection by consequences. *The behavioral and brain sciences*, 7 (4), 477-481. 1984.

SILVARES, E. F. de. M. A evolução do diagnóstico comportamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.7, n. 2, p. 179-187.1991.

SILVARES, G.M. A percepção do distúrbio de comportamento infantil por agentes sociais versus encaminhamento para atendimento psicoterapêutico. **Revista Interamericana de psicologia**. 2005.

STOWE, R. M.; ARNOLD, D. H.; ORTIZ, C. Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationships in preschoolers. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 20, 521.536. 2000.

STURMEY, P. **Functional Analysis in Clinical Psychology**. England: John Wiley e Sons, 1996.

TEBEROSKY, A. Construção de Escritas através da interação grupal. In: Emília Ferreiro ; Margarita Gomes Palácio (Orgs.). **Os Processos de Leitura e Escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 124-142. 1987.

WEBSTER-STRATTON, C. Early onset conduct problems: Does gender make a difference? **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, v. 64, p. 540-551.1996.

WEBSTER-STRATTON, C. Early intervention for families of preschool children with conduct problems. In: GURALNICK, M. J. (Org.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. p. 429- 453. 1997.



Apêndices

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a autorizar a participação de seu(sua) filho(a) do estudo “Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais de Crianças em idade pré-escolar”. Este trabalho faz parte do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru).

O objetivo da pesquisa é avaliar o repertório socialmente habilidoso em crianças de idade pré-escolar e realizar um Treinamento de Habilidades Sociais com reavaliação para identificar alterações nesses repertórios.

O programa será realizado em encontros semanais na Escola e abordará temas sobre Habilidades Sociais utilizando um instrumento de avaliação destas habilidades que é o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Para o Treinamento usaremos historinhas, fantoches, músicas e brincadeiras infantis favoráveis à aprendizagem de um repertório socialmente desejável.

A participação das crianças é extremamente importante, uma vez que, os benefícios estarão voltados, especificamente, para o desenvolvimento e qualidade de vida.

Salientamos que não será realizado nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco de vida.

Você pode solicitar todas as informações que quiser e poderá não deixar a criança participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização alguma ou qualquer prejuízo a sua vida acadêmica. Pela participação, não haverá recebimento de qualquer valor em dinheiro. Os nomes ou quaisquer dados que possam identificar as crianças serão retirados do material que vier a se tornar público.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, li e ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do projeto. Sendo assim, autorizo a participação de meu (minha) filho (a) no estudo, inclusive para tornar-se público os resultados alcançados em eventos e publicações científicas, desde que seja assegurada a confidencialidade quanto a identidade dos menores. Minha assinatura demonstra que concordei livremente com a participação desta pesquisa.

Pederneiras, ____/____/____

Assinatura dos pais ou responsáveis _____

Karina Ramos Herreira Garnica(1) _____
(pesquisadora responsável)

1 **Karina Ramos Herreira Garnica.** Rua Siqueira Campos, L-509 Pederneiras- SP Cep. 17280-000 –Cel 97841432 –E-mail: jgarnica@netsite.com.br

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às Coordenadoras das EMEIs.

Você está sendo convidado a autorizar a participação das crianças no estudo “Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais de Crianças em idade pré-escolar”. Este trabalho faz parte do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru).

O objetivo da pesquisa é avaliar o repertório socialmente habilidoso em crianças de idade pré-escolar e realizar um Treinamento de Habilidades Sociais com reavaliação para identificar alterações nesses repertórios. O programa será realizado em encontros semanais na Escola e abordará temas sobre habilidades sociais e treinamento.

A participação das crianças é extremamente importante, uma vez que, os benefícios estarão voltados, especificamente, para o desenvolvimento e qualidade de vida.

Salientamos que não será realizado nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco de vida.

Você pode solicitar todas as informações que quiser e poderá não deixar a criança participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização alguma ou qualquer prejuízo. Pela participação, não haverá recebimento de qualquer valor em dinheiro. Os nomes ou quaisquer dados que possam identificar as crianças serão retirados do material que vier a se tornar público.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, li e ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do projeto. Sendo assim, autorizo a participação das crianças desta EMEI no estudo, inclusive para tornar-se público os resultados alcançados em eventos e publicações científicas, desde que seja assegurada a confidencialidade quanto a identidade dos menores. Minha assinatura demonstra que concordei livremente com a participação desta pesquisa.

Pederneiras, ____/____/____

Assinatura da Coordenadora Pedagógica _____

Karina Ramos Herreira Garnica(1) _____
(pesquisadora responsável)

1 Karina Ramos Herreira Garnica. Rua Siqueira Campos, L-509 Pederneiras- SP Cep.
17280-000 –Cel 97841432 –E-mail: jgarnica@netsite.com.br

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às Professoras das EMEIs.

Você está sendo convidado a autorizar a participação de seus alunos no estudo “Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais de Crianças em idade pré-escolar”. Este trabalho faz parte do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru).

O objetivo da pesquisa é avaliar o repertório socialmente habilidoso em crianças de idade pré-escolar e realizar um Treinamento de Habilidades Sociais com reavaliação para identificar alterações nesses repertórios. O programa será realizado em encontros semanais na Escola e abordará temas sobre habilidades sociais e treinamento.

A participação das crianças é extremamente importante, uma vez que, os benefícios estarão voltados, especificamente, para o desenvolvimento e qualidade de vida.

Salientamos que não será realizado nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco de vida.

Você pode solicitar todas as informações que quiser e poderá não deixar seus alunos participarem da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização alguma ou qualquer prejuízo. Pela participação, não haverá recebimento de qualquer valor em dinheiro. Os nomes ou quaisquer dados que possam identificar as crianças serão retirados do material que vier a se tornar público.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, li e ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do projeto. Sendo assim, autorizo a participação de meus alunos no estudo, inclusive para tornar-se público os resultados alcançados em eventos e publicações científicas, desde que seja assegurada a confidencialidade quanto a identidade dos menores. Minha assinatura demonstra que concordei livremente com a participação desta pesquisa.

Pederneiras, ____/____/____

Assinatura da Professora _____

Karina Ramos Herreira Garnica(1) _____
(pesquisadora responsável)

1 Karina Ramos Herreira Garnica. Rua Siqueira Campos, L-509 Pederneiras- SP Cep. 17280-000 –Cel 97841432 –E-mail: jgarnica@netsite.com.br

Apêndice D: Tabela 7 Categorização de Comportamentos **Habilidosos** de meninos da **Escola 1.**

Comportamentos Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninos)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	n
Pedir desculpas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oferecer ajuda	6	0	3	1	0	1	1	6	4	22
Responder perguntas	1	3	4	2	3	4	4	3	2	26
Fazer perguntas	0	2	1	2	0	1	2	0	1	09
Consolar o colega	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Defender o colega	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Expressar desagrado	0	1	1	5	0	0	2	0	0	09
Propor nova brincadeira	1	2	1	1	2	2	1	1	1	12
Negociar, convencer	0	4	2	1	0	0	0	3	1	11
Juntar-se a um grupo para brincar	4	3	4	3	5	2	3	6	5	35
Pedir ajuda	1	0	0	0	1	0	0	1	1	04
Total de comportamentos	13	16	16	15	11	10	13	20	15	129

Apêndice E: Tabela 8- Categorização de Comportamentos **Habilidosos** de meninas da **Escola 1.**

Comportamentos Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninas)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	n
Pedir desculpas	0	1	0	0	0	0	0	0	0	01
Oferecer ajuda	0	2	0	0	3	2	0	2	2	11
Responder perguntas	3	4	4	2	1	3	3	3	4	27
Fazer perguntas	1	3	0	0	1	0	0	0	0	05
Consolar o colega	0	1	0	0	0	0	0	0	2	03
Defender o colega	0	1	0	0	0	0	0	3	2	06
Expressar desagrado	0	1	1	0	0	0	0	0	2	04
Propor nova brincadeira	1	2	1	0	2	2	1	0	0	09
Negociar, convencer	1	2	0	0	0	0	0	5	0	08
Juntar-se a um grupo para brincar	3	5	5	0	4	3	6	0	2	28
Pedir ajuda	0	0	1	0	0	0	1	1	1	04
Total de comportamentos	09	22	12	02	11	10	11	14	15	106

Apêndice F: Tabela 9- Categorização de Comportamentos **Habilidosos** de meninos da Escola 2.

Comportamentos Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninos)							
	1	2	3	4	5	6	7	n
Pedir desculpas	0	0	0	0	0	0	0	0
Oferecer ajuda	0	2	4	0	3	1	1	11
Responder perguntas	4	2	3	1	3	2	3	18
Fazer perguntas	0	3	6	0	2	0	0	11
Consolar o colega	0	0	0	0	3	0	0	03
Defender o colega	0	0	1	0	0	0	0	01
Expressar desagrado	0	1	1	0	1	0	2	05
Propor nova brincadeira	3	4	2	4	1	1	1	16
Negociar, convencer	1	1	21	0	0	1	3	27
Juntar-se a um grupo para brincar	10	14	8	6	6	8	9	61
Pedir ajuda	0	1	1	1	0	1	2	06
Total de comportamentos	18	28	47	12	19	14	21	159

Apêndice G: Tabela 10- Categorização de Comportamentos **Habilidosos** de meninas da **Escola 2.**

Comportamentos Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninas)						
	1	2	3	4	5	6	n
Pedir desculpas	0	0	0	0	0	0	0
Oferecer ajuda	2	5	1	4	1	0	13
Responder perguntas	1	2	2	2	2	3	12
Fazer perguntas	2	2	0	3	1	2	10
Consolar o colega	0	0	0	0	0	0	0
Defender o colega	0	1	0	2	0	0	03
Expressar desagrado	0	2	1	1	1	0	05
Propor nova brincadeira	1	2	0	0	2	0	05
Negociar, convencer	0	0	0	1	0	0	01
Juntar-se a um grupo para brincar	6	7	3	5	6	2	29
Pedir ajuda	0	0	0	0	1	0	01
Total de comportamentos	12	21	7	18	14	7	79

Apêndice H: Tabela 11- Categorização de Comportamentos **Não-Habilidosos** de meninos da **Escola 1.**

Comportamentos Não Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninos)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	n
Destruir suas coisas ou dos outros	0	0	0	0	2	0	0	0	0	02
Brigar	0	0	0	0	2	0	0	0	0	02
Desobedecer a professora	0	1	2	2	4	0	0	0	0	09
Preferir estar sozinho	0	0	0	0	0	1	0	0	0	01
Total de comportamentos	0	1	2	2	8	1	0	0	0	14

Apêndice I: Tabela 12- Categorização de Comportamentos **Não-Habilidosos** de meninas da Escola 1.

Comportamentos Não Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninas)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	n
Destruir suas coisas ou dos outros	4	0	0	0	0	0	0	0	0	04
Brigar	2	0	0	0	0	0	0	0	0	02
Desobedecer a professora	6	0	1	0	0	0	0	0	0	07
Preferir estar sozinho	4	0	0	8	1	1	0	1	0	15
Total de comportamentos	16	0	1	8	1	1	0	1	0	28

Apêndice J: Tabela 13- Categorização de Comportamentos **Não-Habilidosos** de meninos da Escola 2.

Comportamentos Não Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninos)							
	1	2	3	4	5	6	7	n
Destruir suas coisas ou dos outros	0	0	0	0	0	5	0	05
Brigar	3	3	0	0	0	6	0	12
Desobedecer a professora	2	2	2	1	0	2	0	09
Preferir estar sozinho	0	0	0	0	1	2	0	03
Total de comportamentos	5	5	2	1	1	15	0	29

Apêndice K: Tabela 14- Categorização de Comportamentos **Não-Habilidosos** de meninas da Escola 2.

Comportamentos Não Habilidosos	Participantes da pesquisa (meninas)						
	1	2	3	4	5	6	n
Destruir suas coisas ou dos outros	0	0	0	0	0	0	0
Brigar	0	0	0	0	0	0	0
Desobedecer a professora	0	0	0	0	0	0	0
Preferir estar sozinho	0	0	4	1	0	5	10
Total de comportamentos	0	0	4	1	0	5	10

Apêndice L: Tabela 15-Avaliação do repertório comportamental das crianças através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) na Escola 1.

ESCOLA 1- AVALIAÇÃO												
HABILIDOSAS					NÃO- HABILIDOSAS ATIVAS				NÃO- HABILIDOSAS PASSIVAS			
Criança		Professora			Criança		Professora		Criança		Professora	
%	Qtd	%	Qtd		%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd
F1	29	06	05	01	52	11	95	20	19	04	0	0
F2	67	14	57	12	24	05	10	02	09	02	33	07
F3	33	07	62	13	29	06	0	0	38	08	38	08
F4	38	08	57	12	33	07	0	0	29	06	43	09
F5	43	09	43	09	43	09	0	0	14	03	57	12
F6	67	14	43	09	09	02	0	0	24	05	57	12
F7	33	07	33	07	53	11	38	08	14	03	29	06
F8	71	15	71	15	05	01	05	01	24	05	24	05
F9	81	17	67	14	05	01	0	0	14	03	33	07
M1	95	20	76	16	0	0	0	0	05	01	24	05
M2	48	10	71	15	38	08	10	02	14	03	19	04
M3	67	14	52	11	14	03	10	02	19	04	38	08
M4	48	10	14	03	10	02	76	06	42	09	10	02
M5	26	06	14	03	57	12	05	01	14	03	81	17
M6	67	14	19	04	0	0	0	0	33	07	81	17
M7	33	07	38	08	33	07	29	06	34	07	33	07
M8	81	17	62	13	05	01	0	0	14	03	38	08
M9	81	17	71	15	05	01	0	0	14	03	29	06

Apêndice M: Tabela 16- Segunda Avaliação do repertório comportamental das crianças através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) na Escola 1.

ESCOLA 1- SEGUNDA AVALIAÇÃO												
HABILIDOSAS					NÃO- HABILIDOSAS ATIVAS				NÃO HABILIDOSAS PASSIVAS			
Criança			Professora		Criança		Professora		Criança		Professora	
%	Qtd		%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd
F1	43	09	48	10	29	06	29	06	28	06	24	05
F2	71	15	66	14	0	0	05	01	29	06	29	06
F3	57	12	67	14	05	01	0	0	38	08	33	07
F4	48	10	62	13	05	01	0	0	47	10	38	08
F5	57	12	71	15	19	04	0	0	24	05	29	06
F6	81	17	76	16	10	02	0	0	10	02	24	05
F7	38	08	67	14	29	06	0	0	33	07	33	07
F8	81	17	71	15	0	0	05	01	19	04	24	05
F9	67	14	67	14	05	01	0	0	28	06	33	07
M1	95	20	81	17	0	0	0	0	05	01	19	04
M2	81	17	71	15	10	02	10	02	10	02	19	04
M3	90	19	71	15	0	0	10	02	10	02	19	04
M4	86	18	61	13	0	0	29	06	14	03	10	02
M5	29	06	62	13	52	11	05	01	19	04	33	07
M6	71	15	52	11	10	02	0	0	14	03	48	10
M7	48	10	62	13	10	02	05	01	42	09	33	07
M8	81	17	71	15	0	0	0	0	19	04	29	06
M9	90	19	62	13	05	01	0	0	05	01	38	08

Apêndice N: Tabela 17- Avaliação do repertório comportamental das crianças através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) na Escola 2.

ESCOLA 2- AVALIAÇÃO												
HABILIDOSAS				NÃO HABILIDOSAS ATIVAS				NÃO HABILIDOSAS PASSIVAS				
Criança		Professora		Criança		Professora		Criança		Professora		
%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	
F1	67	14	57	12	28	06	28	06	05	01	15	03
F2	57	12	81	17	19	04	0	0	24	05	19	04
F3	52	11	43	09	29	06	0	0	19	04	57	12
F4	43	09	38	08	38	08	33	07	19	04	29	06
F5	67	14	76	16	05	01	14	03	28	06	10	02
F6	48	10	81	17	33	07	05	01	19	04	14	03
M1	33	07	19	04	52	11	48	10	15	03	33	07
M2	82	17	24	05	09	02	52	11	09	02	24	05
M3	57	12	48	10	24	05	28	06	19	04	24	05
M4	62	13	48	10	0	0	14	03	38	08	38	08
M5	33	07	43	09	43	09	19	04	24	05	38	08
M6	43	09	19	04	14	03	57	12	43	09	24	05
M7	48	10	43	09	24	05	29	06	28	06	28	06

Apêndice O: Tabela 18- Segunda Avaliação do repertório comportamental das crianças através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) na Escola 2 sem a realização do Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

ESCOLA 2-SEGUNDA AVALIAÇÃO SEM TREINAMENTO												
HABILIDOSAS					NÃO HABILIDOSAS ATIVAS				NÃO HABILIDOSAS PASSIVAS			
Criança			Professora		Criança		Professora		Criança		Professora	
	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd
F1	43	09	48	10	24	05	19	04	33	07	33	07
F2	52	11	81	17	14	03	0	0	34	07	19	04
F3	57	12	38	08	14	03	0	0	29	06	62	13
F4	48	10	43	09	29	06	24	05	23	05	33	07
F5	57	12	71	15	19	04	10	02	24	05	19	04
F6	43	09	71	15	14	03	05	01	43	09	24	05
M1	48	10	24	05	24	05	43	09	28	06	33	07
M2	82	17	10	02	0	0	81	17	18	04	09	02
M3	38	08	52	11	43	09	33	07	19	04	15	03
M4	67	14	52	11	0	0	24	05	33	07	24	05
M5	43	09	43	09	24	05	14	03	33	07	43	09
M6	24	05	29	06	33	07	52	11	43	09	19	04
M7	24	05	38	08	38	08	38	08	38	08	24	05

Apêndice P: Tabela 19- Terceira Avaliação do repertório comportamental das crianças através do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (SMHS) na Escola 2 após a realização do Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

ESCOLA 2- TERCEIRA AVALIAÇÃO APÓS O TREINAMENTO												
HABILIDOSAS					NÃO HABILIDOSAS ATIVAS				NÃO HABILIDOSAS PASSIVAS			
Criança			Professora		Criança		Professora		Criança		Professora	
%	Qtd		%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd
F1	67	14	71	15	14	03	14	03	19	04	15	03
F2	71	15	86	18	10	02	0	0	19	04	14	03
F3	81	17	48	10	05	01	0	0	14	03	52	11
F4	81	17	62	13	19	04	14	03	0	0	24	05
F5	67	14	86	18	14	03	0	0	19	04	14	03
F6	67	14	86	18	10	02	0	0	23	05	14	03
M1	52	11	57	12	19	04	24	05	29	06	19	04
M2	86	18	33	07	0	0	48	10	14	03	19	04
M3	48	10	62	13	29	06	19	04	23	05	19	04
M4	71	15	57	12	0	0	24	05	29	06	19	04
M5	62	13	48	10	14	03	24	05	24	05	28	06
M6	52	11	48	10	14	03	38	08	34	07	14	03
M7	71	15	62	13	19	04	24	05	10	02	14	03



Anexos

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética

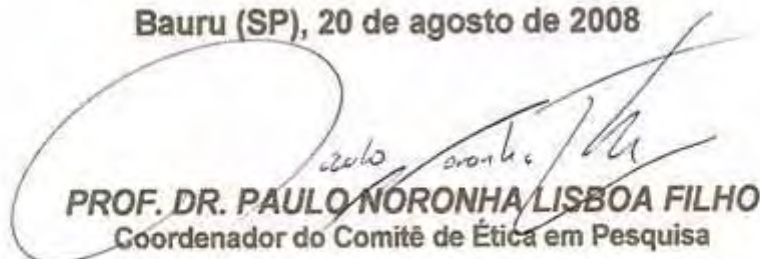


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 44ª Reunião Ordinária realizada no dia 20 de agosto de 2008, 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 "Avaliação e treinamento de habilidades sociais em crianças de idade pré-escolar", Processo nº 774/46/01/08, sob responsabilidade da Professora Doutora Tânia Gracy Martins do Valle

Bauru (SP), 20 de agosto de 2008



PROF. DR. PAULO NORONHA LISBOA FILHO
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo B: Autorização do Departamento de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE PEDERNEIRAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Rua Benjamin Monteiro - O - 146 / Centro
Pederneiras - S.P. - CEP: 17.288-000
Fone: (14) 3252-2076 / Fax: (14) 3252-3100
e-mail: educacao@pederneiras.sp.gov.br

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Educação, autoriza a aluna Katina Ramos Pereira Gomes a realizar junto as EMELs o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado: "Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais em crianças de idade pré-escolar", como parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP - Bauru, sob a orientação da Profª. Drª. Tânia Cracy Martins do Valle.

Sem mais.

Atenciosamente,

Pederneiras, 20/08/2017.

Mircea Agostola Pompidio Moura

Diretora do Departamento de Educação

Anexo C: ESCALA INFANTIL B. DE RUTTER (GRAMINHA; COELHO, 1994)

Abaixo há uma série de descrições de comportamento freqüentemente 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 freqüentemente, responda “se aplica um pouco”. Se, até onde você tem conhecimento, a criança não apresenta o comportamento, responda “não se aplica”.

AFIRMAÇÃO	Não se aplica	Se aplica um pouco	Certamente se aplica
Muito irrequieto. Freqüentemente correndo ou pulando para cima e para baixo. Dificilmente está calmo.			
“Mata aula”.			
Retorce-se, criança inquieta.			
Freqüentemente destrói suas próprias coisas ou as dos outros.			
Freqüentemente briga com outras crianças.			
Não é muito querido pelas outras crianças.			
Freqüentemente preocupado, preocupa-se com muitas coisas.			
Tende a fazer as coisas preferencialmente sozinho.			
Irritável. Perde o controle rapidamente.			
Freqüentemente parece triste, infeliz, choroso ou angustiado.			
Repuxa, tem mecanismos ou tiques do rosto ou corpo.			
Freqüentemente chupa dedo.			
Freqüentemente rói unhas ou dedos.			
Tende a estar ausente da escola por razões triviais.			
É freqüentemente desobediente.			
Tem concentração pobre ou curto período de atenção.			
Tende a ser medroso ou ficar amedrontado frente a coisas ou situações novas.			
Muito exigente, cuidadoso ou criança muito particular.			
Freqüentemente conta mentiras.			
Roubou coisas em uma ou mais ocasiões.			
Molhou-se ou sujou-se na escola este ano.			
Freqüentemente queixa-se de dores de cabeça.			
Chorou ao chegar na escola ou se recusou a entrar na escola este ano.			
Gagueja.			
Tem outra dificuldade de fala.			
Maltrata outras crianças.			

Anexo D: Linda Rosa Juvenil

Melodia e Letra: Folclore

Referência: Departamento de Catequese da IECLB, Semana de Criatividade, 2002

1. A linda Rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda Rosa juvenil, juvenil.
2. Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar
Vivia alegre no seu lar, no seu lar.
3. Mas uma feiticeira má, muito má, muito má
Mas uma feiticeira má, muito má.
4. Ador-me-ceu a Rosa assim, bem assim, bem assim
Ador-me-ceu a Rosa assim, bem assim
5. Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais
Não há de acordar jamais, nunca mais.
6. O tempo passou a correr, a correr, a correr
O tempo passou a correr, a correr.
7. E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor.
8. Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
Um dia veio um belo rei, belo rei.
9. Que despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim
Que despertou a Rosa assim, bem assim.
10. E batam palmas para o rei, para o rei, para o rei
E batam palmas para o rei, para o rei.
11. Gestos:
Esta Cantiga de Roda é para cantar e brincar: as crianças formam uma roda; uma delas vai para dentro da roda, e é a "Rosa" outras duas ficam fora da roda e serão a "Feiticeira" e o "Rei".
12. Seguindo as estrofes da música, cada criança deve agir de acordo com o seu personagem. Aquelas que estão na roda, devem girar e cantar ao redor da Rosa.

