

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

DANIELA PATRÍCIA ADO MALDONADO

PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: INTERVENÇÃO ENVOLVENDO
MÚLTIPLOS AGENTES.

MARÍLIA
2011

DANIELA PATRÍCIA ADO MALDONADO

PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: INTERVENÇÃO ENVOLVENDO
MÚLTIPLOS AGENTES.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria de Lourdes Morales Horiguela

MARÍLIA
2011

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus Marília.

Ado Maldonado, Daniela Patrícia.

A239p Prevenção de problemas de comportamento em crianças
pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes /
Daniela Patrícia Ado Maldonado, 2013.

303 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 162-170.

Orientadora: Maria de Lourdes Morales Horiguela.

1. Educação pré-escolar. 2. Crianças – Conduta. 3.
Problemas de comportamento. 4. Intervenção. 5.
Comportamento – Modificação. I. Maldonado, Daniela
Patrícia Ado. II. Título.

CDD 372.21019

DANIELA PATRÍCIA ADO MALDONADO

PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS
PRÉ-ESCOLARES: INTERVENÇÃO ENVOLVENDO MÚLTIPLOS
AGENTES.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília
para a obtenção do título de Doutor em Educação
(Área de concentração: Ensino na Educação
Brasileira).

Aprovação: 23 Março de 2011.

Membros componentes da banca examinadora

Presidente e Orientadora _____

Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela.
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília

2ª.Examinadora _____

Dra. Tânia Maria Santana de Rose.
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

3ª.Examinadora _____

Dra. Rachel de Faia Brino.
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

4ª.Examinadora _____

Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva.
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru

5ª.Examinadora _____

Dra. Sandra Regina Gimeniz-Paschoal
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília

Dedico este trabalho às crianças

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças às pessoas que me acompanharam e apoiaram em este caminho de crescimento. Temo só poder cita-las, já que cada uma delas tem uma historia especial junto. Agradeço:

Às encantadoras crianças que junto com seus pais e suas professoras inspiraram este trabalho e me trataram com tanto carinho e gentileza.

Às escolas que junto com a Secretaria de Educação Infantil abriram as portas para que este trabalho fosse possível.

A minha orientadora pelo carinho, atenção e apoio desde o primeiro momento.

As professoras Dra. Tânia Maria Santana de Rose, Dra. Rachel de Faia Brino, Dra. Alessandra Turini Bolsoni-Silva, Dra. Sandra Regina Gimeniz-Paschoal, Dra. Tânia Morão Saes Braga, Dra. Lucia Cavalcante de Albuquerque Williams e Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis, pelas valiosas contribuições, colaboração, apoio e inspiração.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À Secretaria do Programa de Pós-graduação da FFC da UNESP, pela disposição e simpatia.

Rose, Eliana e Dariel pelas enumeráveis caronas, pela amizade, companheirismo e força!

À minha família adorável pelo apoio incondicional e amor incalculável meus pais Alma e Carlitos, a la abuela Adelina, aos meus queridos irmãos, Laura, Willy y Yully, a meus sobrinhos Fabio, Julian, Camila, Eugenia. Aos meus sogros, Albencio e Lourdes, que junto com Raquel, Carlos, Lucineia, Sydney, e aos também “meus” sobrinhos Isabella e Rafael, pelo apoio, inúmeros dias de abrigo e carinho.

A minha tia Silvia e Abuela Nelly, à tia Aurora e tio Yamanu. Aos meus primos Amalia, Ariel e Andrea pelo amor e carinho.

E a minha segunda família, amigos insubstituíveis, Gisele, Dani X, Liz, Rachel, Aline, Rafa, Deise, Alex, Erick, Andreinha, Nany, Ana Flavia, a Mariana e o Rodrigo, a Gladys e as meninas do bloco, pela presença, cuidado, carinho e incentivo.

A minha força estrangeira Cecilia, Jimena, Javier, Gerardo, Martin, Hector/Pelle e Mercedes, que além da distancia ontem e hoje a gente da risada juntos.

A Ana Claudia, Sonia e Vanesa, pelo carinhoso, apoio e amizade em este novo começo.

Ao meu amor Pedroso por caminhar junto, pela cumplicidade, carinho e paciência, que me ampara e acompanha.

A tanta gente querida que me apoiou, que estiveram sempre tão longe e tão perto pela minha torcida e que fazem parte dos momentos tão importantes da minha vida.

E a todos, os que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Nada teria sido possível sem eles!

RESUMO

Os problemas de comportamento, o comportamento agressivo e o comportamento antissocial em crianças são preocupações presentes tanto na família e na escola, como na comunidade em geral. Existe uma série de fatores que podem contribuir para o surgimento de tais problemas, envolvendo fatores de risco biológicos e ambientais. O objetivo do presente estudo consiste em aplicar e avaliar um programa ampliado de intervenção precoce com crianças com problemas de comportamento na pré-escola, aplicado à família, aos professores e aos pares. Participaram do estudo dois grupos de crianças com 4 e 5 anos de idade que frequentaram dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI): 10 crianças que constituíram o Grupo A (GA), referente a crianças encaminhadas para atendimento psicológico pelas professoras, que participaram da intervenção; e, um grupo de 10 crianças que não participou do atendimento, formaram o Grupo B (GB), que não necessitavam de intervenção psicológica, segundo suas professoras. As crianças do grupo GB tiveram como finalidade servir como parâmetro normativo na avaliação das crianças do grupo GA. Além das crianças, participaram da pesquisa seus colegas de sala, seus professores e aqueles que são responsáveis por elas. Participaram da intervenção 7 pais que constituíram o grupo de responsáveis (GRA) pelas crianças do grupo GA e um grupo de 10 professoras (GP), ambos das duas instituições. A intervenção dos grupos ocorreu nas CMEIs. Foram realizados encontros semanais, em grupos, ao longo de 5 meses. Os instrumentos utilizados para avaliar os comportamentos dos participantes antes da intervenção, após a intervenção e no seguimento foram os seguintes: o *Questionário de Relações Interpessoais* (QRI) para avaliar o comportamento das professoras; o *Inventário de Estilos Parentais* (IEP) para avaliar os pais; o *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ-Port*, versão para pais e para professores; a *Ficha de Avaliação Sociométrica* para avaliar o comportamento da criança; e o *Questionário Final de Avaliação do Curso*. Os resultados do estudo, no que diz respeito à avaliação do grupo de professoras foram positivos, pois, após a intervenção elas utilizaram estratégias consideradas positivas ou mais efetivas. Ainda, segundo as professoras, houve um aumento da ocorrência das habilidades para o desenvolvimento interpessoal entre os alunos na avaliação pós-intervenção. A maioria dos pais integrantes do grupo de intervenção apresentou mudanças positivas quanto às práticas educativas por eles utilizadas após a participação no programa. As avaliações das crianças, realizadas tanto pelos pais, como pelos professores, apresentaram mudanças positivas no comportamento delas após a intervenção, seja para o *Total de Dificuldades*, seja para comportamentos *Pró-sociais*. As avaliações sociométricas não apresentaram resultados conclusivos. Contudo, as avaliações de satisfação do curso, dadas pelos responsáveis e pelas professoras, foram positivas, tanto no que se refere ao cumprimento de seus objetivos, como no que se refere aos ganhos por eles citados. De modo geral, as intervenções propostas neste estudo mostraram-se efetivas.

Palavras-chave: intervenção, crianças pré-escolares, problemas de comportamento.

ABSTRACT

Behavior problems, aggressive behavior, and antisocial behavior in children are concerns which happen both at home and at school, as well as the community in general. There are a number of factors that can contribute to the emergence of such problems including biological risk factors and environmental. The aim of this study is to implement and evaluate an expanded program of early intervention with children with behavioral problems in pre-school, applied to the family, teachers and peers. The study included two groups of children aged 4 and 5 years old who attended two municipal daycare centers (CMEI – Portuguese acronym Centro Municipal de Educação Infantil): 10 children constituted Group A (GA), of children referred for psychological treatment by teachers, who participated in the intervention, and a group of 10 children who did not attend the service, formed Group B (GB), who did not require psychological intervention, according to their teachers. Children of the group GB were intended to serve as a normative parameter in the assessment of children in group GA. Besides the children, their classmates, their teachers and those responsible for them participated in the survey. Seven parents participated in the intervention, forming the group responsible for the children in the group GA (GRA) and a group of 10 teachers (GP), from both institutions. The intervention group occurred at the CMEIs. Over five months, weekly meetings in groups were performed. The instruments used to assess the behavior of the participants before the intervention, after the intervention and at follow-up were the following: the Interpersonal Relationships Questionnaire (QRI) to assess the behavior of the teachers, the Parental Style Inventory (IEP) to evaluate the parents, the Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ-Port version for parents and teachers, the Sociometric Evaluation Board to assess the child's behavior; and Course Evaluation Final Questionnaire. The results of the study, as to the evaluation of the group of teachers, were positive because, after the intervention, they used strategies which were positive or more effective. Still, according to the teachers, there was an increased occurrence of skills for interpersonal development among students in the post-intervention assessment. Most of the parents who were part of the intervention group showed positive changes of educational practices used by them after participation in the program. Assessments of the children carried out both by parents and by teachers showed positive changes in their behavior after the intervention, both for Total Difficulties and to Pro-social behaviors. Sociometric assessments showed no conclusive results. However, satisfaction ratings of the course given by the teachers and those responsible for the children were positive, with regards to the fulfillment of its objectives, and in the case of gains identified by them. Overall, the interventions proposed in this study proved to be effective.

Keywords: intervention, preschool children, behavior problems.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Boxplot dos dados do grupo GRA nas avaliações pré, pós e follow-up.....	120
Figura 2 - Boxplot dos dados do grupo GRB nas avaliações pré, pós e follow-up.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Instrumentos utilizados com os participantes nas diferentes etapas do estudo	58
Quadro 2 -	Resumo das etapas do procedimento do estudo realizadas pela pesquisadora	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Caracterização das crianças dos grupos GA e GB, por sala e por CMEI.....	49
Tabela 2 -	Caracterização do Grupo de Responsáveis (GRA) pelas crianças do grupo GA das CMEIs E1 e E2.....	50
Tabela 3 -	Caracterização do Grupo de Responsáveis (GRB) pelas crianças do grupo GB das CMEIs E1 e E2.....	51
Tabela 4 -	Caracterização do Grupo de Professoras (GP) do CMEI E1.....	53
Tabela 5 -	Caracterização do Grupo de Professoras (GP) do CMEI E2.....	54
Tabela 6 -	Número de crianças indicadas para participar da pesquisa, por professor, por sala de aula em cada um dos CMEIs.....	64
Tabela 7 -	Participação e frequência do Grupo de Professoras (GP) no programa de intervenção.....	86
Tabela 8 -	Participação e frequência do Grupo de Responsáveis (GRA) no programa de intervenção.....	88
Tabela 9 -	Participação e frequência do Grupo de Crianças (GA) no programa de intervenção.....	90
Tabela 10 -	A participação dos sujeitos no programa de intervenção.....	91
Tabela 11 -	Frequência da ocorrência de conflitos interpessoais registrados antes e depois da intervenção, em uma semana típica de sala de aula, segundo as professoras (GP).....	99
Tabela 12 -	Efetividade atribuída pelas professoras às estratégias utilizadas por elas para melhorar as relações interpessoais em sala de aula, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	102
Tabela 13 -	Ocorrência de cada uma das habilidades na maioria dos alunos da sala, nas etapas pré e pós-intervenção.....	107
Tabela 14 -	Respostas atribuídas pelas professoras referentes à importância e à viabilidade do desenvolvimento interpessoal na educação infantil, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	109
Tabela 15 -	Respostas atribuídas pelas professoras a respeito de seu preparo para manejar conflitos interpessoais em classe e promover o	

	desenvolvimento interpessoal do aluno, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	111
Tabela 16 -	Resultados totais e interpretação do IEP do grupo de responsáveis (GRA) nas etapas pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	114
Tabela 17 -	Resultados totais e interpretação do IEP do grupo de responsáveis (GRB), nas etapas pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	117
Tabela 18 -	Dados descritivos das etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i> nos grupos GRA e GRB.....	119
Tabela 19 -	Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	123
Tabela 20 -	Resultados do grupo de crianças GB no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	126
Tabela 21 -	Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	129
Tabela 22 -	Resultados do grupo de crianças GB no SDQ, quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	132
Tabela 23 -	Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	134
Tabela 24 -	Resultados do grupo de crianças GB no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	137
Tabela 25 -	Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	139
Tabela 26 -	Resultados do grupo de crianças GB no SDQ, quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	141
Tabela 27 -	Classificação do desempenho das crianças participantes da pesquisa	

	nas categorias do SDQ, segundo seus responsáveis e professoras, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	143
Tabela 28 -	Resultados da avaliação sociométrica do grupo de crianças GA nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	145
Tabela 29 -	Resultados da avaliação sociométrica do grupo de crianças GB nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e <i>follow-up</i>	147

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Problemas de comportamento em crianças pré-escolares	18
1.2	Práticas de avaliação do comportamento infantil	27
1.3	Programas de intervenção	30
1.4	Estudos empíricos sobre crianças com problemas de comportamento	33
1.5	Estudos de revisão sobre programas de intervenção com crianças com problemas de comportamento	38
2	OBJETIVOS	46
2.1	Objetivo geral	46
2.1	Objetivos específicos	46
3	MÉTODO	47
3.1	Participantes	47
3.1.1	Caracterização das crianças participantes — GA e GB	48
3.1.2	Caracterização do grupo de responsáveis — GR	49
3.1.3	Caracterização do grupo de professores participantes do programa de intervenção — GP	52
3.2	Local	55
3.3	Instrumentos	55
3.4	Equipamentos e materiais	58
4	PROCEDIMENTO	58
4.1	Etapas do procedimento	59
4.2	Triagem	59
4.2.1	Sistematização dos resultados preliminares	61
4.3	Avaliação pré-intervenção	62
4.4	Seleção dos sujeitos e composição dos grupos de crianças e de responsáveis	63

4.5	Intervenção	65
4.5.1	Intervenção Junto ao Grupo de Professores — GP	65
4.5.1.1	Síntese do programa de intervenção do grupo de professoras.....	67
4.5.2	Intervenção junto ao grupo de crianças — GA	72
4.5.2.1	Síntese do programa de intervenção do grupo de crianças GA	74
4.5.3	Intervenção Junto ao grupo de responsáveis — GRA	79
4.5.3.1	Síntese do programa de intervenção do grupo de responsáveis GA	80
4.6	Adesão e participação no programa de intervenção	84
4.6.1	Grupo de professoras participantes do programa de intervenção	85
4.6.2	Grupo de responsáveis participantes do programa de intervenção	87
4.6.3	Participação das crianças do grupo GA no programa de intervenção	89
4.7	Avaliação pós-intervenção	91
4.8	Terceira etapa de avaliação ou <i>follow-up</i>	92
4.9	Procedimento de análise	92
4.9.1	Grupo de Crianças — GA e GB	93
4.9.2	Grupo de Responsáveis — GRA e GRB	94
4.9.3	Grupo de Professores — GP E1 e GP E2	94
4.10	Delineamento	95
4.11	Etapas do estudo	95
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
5.1	Avaliações	97
5.2	Grupo de professores — GP	97
5.3	Grupo de responsáveis — GR: o comportamento parental	112
5.4	Grupos de crianças — GA e GB	122
5.4.1	Questionário de Capacidades e Dificuldades para os responsáveis	122
5.4.1.1	Total de dificuldades segundo os responsáveis	122
5.4.1.2	Comportamentos pró-sociais segundo os responsáveis	128
5.4.2	Questionário de Capacidades e Dificuldades para os professores	133
5.4.2.1	Total de dificuldades segundo os professores	133
5.4.2.2	Comportamentos pró-sociais segundo os professores	138
5.5	Avaliação sociométrica	144
5.6	Avaliações de satisfação	148

5.6.1	Grupo professoras — GP	148
5.6.2	Grupo responsáveis — GRA	150
5.7.	Discussão Geral	151
6.	COSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	162
	APENDICES	171
	ANEXOS	274

1. INTRODUÇÃO

Os problemas de comportamento das crianças são uma preocupação presente em diversos âmbitos, tanto familiar e escolar, como na comunidade em geral. Desde a década de 1980, pesquisadores vêm estudando a problemática da violência escolar no Brasil (SPOSITO, 2001), observando que tal violência se introduz na esfera escolar, tornando-se parte cada vez mais habitual das relações educativas. A indisciplina em sala de aula, a presença de comportamentos agressivos e de conflitos interpessoais são relatos recorrentes dos professores do ensino fundamental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; SPOSITO, 2001; NJAINE; MINAYO, 2003; WILSON; LIPSEY, 2006). Desse modo, a violência escolar e a indisciplina surgem como queixas frequentes de problemas de comportamento no âmbito escolar.

Da mesma forma, os problemas de comportamento constituem o segundo tipo de queixa mais frequente apresentada pelos pais quando encaminham suas crianças para o atendimento terapêutico na clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), logo depois de mau desempenho escolar ou fracasso escolar (SILVARES, 1993). Estudos apontam a coocorrência de baixo rendimento escolar e problemas de comportamento em crianças (KAZIDIN, 1993; MARTURANO; PEREIRA; BENZONI, 1997; ELIAS; MARTURANO, 2004).

Webster-Stratton e Hammond (1997) estimam que nos Estados Unidos os problemas de comportamento atingem de 7% a 25% das crianças, assinalando que sua emergência precoce está relacionada a uma variedade de problemas de saúde e de comportamento na adolescência. Segundo essa autora, os estudos indicam uma continuidade entre problemas de comportamento externalizante em crianças pré-escolares e transtornos de conduta na adolescência (WEBSTER-STRATTON, 1997).

As consequências que os problemas de comportamento podem causar no desenvolvimento da criança mostram a necessidade dos programas de intervenção. Sendo assim, tudo indica a importância da implementação de programas de intervenção o mais cedo possível, com o intuito de deter ou minimizar tais consequências (WEBSTER-STRATTON, 1997; MARINHO, 1999).

Dentro dessa perspectiva, é necessário atuar no âmbito da prevenção. A prevenção atua em três níveis. A intervenção primária está direcionada a programas de intervenção. Ela é direcionada a indivíduos ou a grupos expostos a fatores de risco, mas que ainda não desenvolveram um problema. Nesse caso, ela tem como objetivo fortalecer os fatores de

proteção com o intuito de diminuir os riscos da ocorrência de futuros problemas na pessoa e para as pessoas próximas. A intervenção secundária é direcionada a indivíduos ou grupos que já sofrem as consequências dos fatores de risco, apresentando algum problema. Por último, a intervenção terciária direciona-se a pessoas com problemas já instalados, com o objetivo de minimizar as consequências (MURTA, 2005).

Melo (2003) distingue duas justificativas importantes para implementar programas de prevenção: sua comprovada eficácia e seu baixo custo em comparação a programas remediativos. Desse modo, a importância da intervenção primária e secundária surge como um procedimento possível de ser direcionado a crianças pré-escolares com problemas de comportamento. Guralnick (1997) afirma que os primeiros anos de vida são fundamentais para maximizar os resultados de intervenções precoces para a criança e sua família.

A bibliografia específica sobre o assunto aponta a necessidade de programas de prevenção em comunidades de baixa renda e distingue a utilização de um modelo de intervenção multifocal para uma maior efetividade do programa (MELO, 2003; WEBSTER-STRATTON, 2004; WEBSTER-STRATTON; HERMAN, 2010). Aponta ainda a idade pré-escolar como um período crucial para reduzir os problemas de comportamento (WEBSTER-STRATTON, 1997; WEBSTER-STRATTON, 2004; PINHEIRO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

A partir do constatado na bibliografia, a intervenção aqui proposta procura fornecer subsídios à criança, aos pais, aos professores e aos pares para o desenvolvimento da competência social, de habilidades sociais, de novas formas de enfrentamento, de novos modelos de comportamento e para a aprendizagem de novas estratégias de resolução de problemas. A hipótese deste estudo é que a intervenção aqui proposta, fundamentalmente na idade pré-escolar, poderá proporcionar à criança uma ampliação do leque de interações, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento saudável e autônomo. Como se discutirá ao longo do texto, o comportamento humano sofre fortes influências de fatores como o ambiente familiar, escolar e de amigos em que a pessoa está inserida. Sendo assim, este estudo poderá propiciar a inclusão e o fortalecimento desses fatores de forma positiva.

Diante dessas considerações, o presente estudo visa aplicar e avaliar um programa de intervenção precoce para crianças pré-escolares com problemas de comportamento, envolvendo a criança, os pais, os professores e os pares.

O restante desta seção apresenta uma discussão sobre alguns pontos norteadores do trabalho: primeiro, sobre os conceitos de problemas de comportamento, de fatores de risco e

de fatores de proteção; segundo, sobre as práticas de avaliação do comportamento infantil; e, por último, sobre os programas de intervenção e os estudos a eles relacionados.

1.1 Problemas de comportamento em crianças pré-escolares

O termo “problemas de comportamento” é amplamente discutido por vários autores e existem múltiplas definições. Muitas vezes, elas não deixam claros os seus limites e, assim, dificultam os estudos (ANSELMINI et al., 2004; BOLSONI-SILVA, 2000; BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003; BRIOSO; SARRIÀ, 1995). Por essa razão, serão feitas algumas considerações inerentes a problemas de comportamento.

Patterson, Reid & Dishion (1992) apontam que vários termos são utilizados para descrever crianças com “comportamento problema”, cada um com a sua particularidade e a sua história, o que leva a certa confusão. Sendo assim, eles adotam uma definição mais operacional do termo “antissocial” para desdobrar o tema, considerando-o eventos que sejam simultaneamente aversivos e contingentes. De modo geral, esses eventos ocorrem em interações coercitivas com a família ou com outras crianças.

Achenbach (1991) distingue duas categorias de problemas de comportamento: internalizantes e externalizantes. Os problemas internalizantes envolvem retraimento, queixas somáticas, tristeza, medo, ansiedade e depressão. E os externalizantes compreendem comportamentos agressivos, hiperatividade, desobediência, baixo controle da impulsividade, explosões de raiva e comportamentos delinquentes. Segundo Szelbrackowski e Dessem (2007), os problemas de comportamento externalizantes também incluem padrões de pensamento e sentimento, como atribuições hostis e irritabilidade. As autoras sinalizam a tendência recente de compreender os comportamentos exteriorizados como um sistema organizado de comportamentos que sofrem influência no seu surgimento, conteúdo, frequência e intensidade ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Isso em uma clara contraposição a uma visão estática e isolada do comportamento.

Alguns autores apontam que, ao se referirem a problemas de comportamento, os pesquisadores que realizam estudos com crianças pré-escolares utilizam, preferencialmente, o termo problemas de comportamento externalizantes em contraposição ao estigma implícito no termo antissocial (PACHECO et al., 2005).

Para os fins deste estudo, problemas de comportamento podem ser entendidos como déficits ou excessos comportamentais da criança que dificultam o acesso a contingências de reforçamento e, assim, à aquisição de repertórios importantes para seu desenvolvimento e aprendizagem (BOLSONI-SILVA, 2003). Mais especificamente em relação à escola, encontram-se: a fobia escolar, o vandalismo, o roubo, a desobediência, a rejeição ao educador, a agressão ao educador e/ou a outras crianças, física ou verbal, o importunar, o não aderir às atividades escolares (LÓPEZ, 2004).

Definições genéricas apresentam problemas de comportamento como alto grau de agressão, desobediência e comportamentos opositores que têm alto risco de produzir fracasso acadêmico, faltas, abandono escolar, eventuais desordens de conduta e delinquência (WEBSTER-STRATTON; REID; STOOLMILLER, 2008). Nesse sentido, os problemas de comportamento encontram-se associados a vários transtornos, porém, mais especificamente, ao quadro de Transtornos de Conduta. Esse quadro, segundo o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR –, caracteriza-se por um padrão persistente de comportamentos que violam os direitos básicos dos outros e as normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade. Esses comportamentos devem estar presentes por pelo menos seis meses para caracterizar o transtorno. Os problemas de comportamento se aplicam ao diagnóstico se configuram um padrão persistente associado a prejuízos no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2003).

O Transtorno de Conduta é dificilmente diagnosticado antes dos 6 anos de idade. No entanto, crianças pré-escolares com problemas de comportamento externalizantes podem preencher os critérios que identificam o Transtorno Desafiador Opositivo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou a combinação dos dois transtornos (WEBSTER-STRATTON, 1997). Alverga e Piccini (2007) sinalizam que entre 18 e 24 meses já podem ser identificadas as primeiras manifestações de problemas de comportamento externalizantes, como conduta desafiadora, tendência a destruir objetos, agredir os pais ou a outras crianças. Existe uma prevalência dos padrões antissociais observados mais em meninos do que em meninas, ao mesmo tempo que ambos os sexos compartilham características quanto à estabilidade e à evolução dos problemas de comportamento (PACHECO et al., 2005).

O Transtorno Desafiador Opositivo se configura como um padrão de comportamento menos severo do que o Transtorno de Conduta. Ele consiste em um padrão persistente de comportamento hostil, negativista, desafiador, expresso por atos de teimosia e desobediência, presentes durante ao menos seis meses (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2003). Por sua vez, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é o transtorno de

comportamento mais comumente diagnosticado durante a infância (FURLONG; MORRISON; JIMERSON, 2004). Ele inclui essencialmente comportamentos associados a desatenção, impulsividade e hiperatividade, apresentados como um padrão persistente presente por ao menos seis meses e que podem ser encontrados em vários contextos diferentes (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2003).

Ante essas considerações, é preciso apontar a distinção realizada por Pacheco e colaboradores (2005), que entendem problemas de comportamento na infância como comportamentos predecessores ao comportamento antissocial. O termo antissocial se relaciona de modo mais estreito aos transtornos acima citados e se aplicaria à progressão de um quadro clínico para outro. Ao fazer referência a problemas de comportamento, estes não se configuram como um transtorno, como problemas de comportamento externalizantes ou delinquentes (PACHECO et al., 2005).

Clínicos e cientistas têm se mostrado reticentes em diagnosticar patologias em crianças pré-escolares, em razão da ampla variedade da frequência e da intensidade de comportamentos agressivos e de negativismo nessa fase da vida. Existe um número importante de crianças que apresentam diminuição gradual na frequência de problemas de comportamentos agressivos, conforme o avanço da idade, além de algumas crianças exibirem graus de comportamentos transitórios de alguma fase do desenvolvimento, o que não os caracteriza como um transtorno (WEBSTER-STRATTON, 1997; KAZDIN, 1993). Esses comportamentos apresentados pelas crianças são muitas vezes adequados, adaptativos e importantes em determinadas fases do desenvolvimento (BRIOSO; SARRIÀ, 1995; COLE; COLE, 2003; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006). Outro aspecto importante a ser considerado ao compreender o comportamento da criança como um “problema de comportamento” são as diferenças culturais, como os valores e as crenças, assim como o ambiente social, o contexto no qual a criança está inserida (SZELBRACIKOWSKI; DESSEN, 2007).

Enfim, ao analisar o comportamento de uma criança deve-se considerar não só a frequência, a intensidade e a persistência ou duração do comportamento, mas também o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra e o ambiente social e cultural no qual está inserida. A dificuldade em definir o comportamento “normal” ou “anormal” de crianças pré-escolares, a falta de limites claros quanto à definição de problemas de comportamento e a falta de um consenso quanto a sua avaliação e diagnóstico sinalizam a importância das pesquisas sobre o assunto.

Estudos advertem que crianças com problemas de comportamento externalizantes apresentam prognósticos menos favoráveis, quer dizer, indicam que os problemas de comportamento externalizantes tendem a ser mais estáveis (FERREIRA; MARTURANO, 2002; PACHECO et al., 2005), apresentam maior prevalência na infância e maior probabilidade de evolução para quadros clínicos graves (PACHECO et al., 2005). A metade das crianças pré-escolares com problemas de comportamento severos ou moderados continua apresentando algum grau do problema na idade escolar, com maior prevalência nos meninos em relação às meninas (WEBSTER-STRATTON, 1997). Nesse sentido, Pacheco et al. (2005), em estudo sobre a estabilidade do comportamento antissocial na passagem da infância para a adolescência, apresentam estudos que destacam a importância clínica da identificação da presença de problemas de comportamento em crianças com menos de 6 anos como um indicador de possíveis problemas futuros.

Vários estudos têm sinalizado a associação entre baixo rendimento acadêmico e problemas de comportamento (MARTURANO; LINHARES; PEREIRA, 1993; MARTURANO; PEREIRA; BENZONI, 1997; ELIAS; MARTURANO, 2004; SANTOS; GRAMINHA, 2006; BANDEIRA et al., 2006). Dificuldades de aprendizagem não só geram uma baixa autoestima na criança, como também dificultam a aceitação pelos pares e familiares, comprometendo seu relacionamento social (ELIAS; MARTURANO, 2004; SANTOS; GRAMINHA, 2006). As consequências que ambas as situações podem trazer ao desenvolvimento da criança sinalizam a importância de intervenções no início da infância, com o intuito de prevenir problemas futuros.

Alguns autores apresentam preocupação quanto aos caminhos que os problemas de comportamento de crianças pré-escolares podem seguir (PATTERSON; DE BARYSHE; RAMSY, 1989; PATTERSON; REID; DISHION, 1992; BOLSONI-SILVA, 2003; MARINHO; CABALLO, 2002; GOMIDE, 2001; FURLONG; MORRISON; JIMERSON, 2004; WEBSTER-STRATTON, 1997). Nessa direção, Patterson, Reid e Dishion (1992) apresentam o modelo sociointeracionista de estágios, o qual descreve como algumas variáveis estão envolvidas no processo de desenvolvimento de problemas de comportamento ao longo da vida do indivíduo.

Segundo esses autores, o primeiro estágio é o “Treino básico”. Nele a criança descobre e aprende, no ambiente familiar, comportamentos coercitivos e aversivos eficazes que, somados a práticas parentais ineficazes, como disciplina severa e monitoramento pobre dos pais, contribuem com um passo em direção ao comportamento antissocial. Assim, a criança aprende que seus comportamentos aversivos – chorar, bater ou ter acessos de raiva – são

capazes de deter o comportamento aversivo dos outros e de produzir reforço positivo. As interações coercitivas na família são um aspecto fundamental nesse estágio. As variáveis contextuais que também estão envolvidas são: pai ou mãe antissocial, divórcio, criança difícil, com baixa autoestima, vizinhança violenta, fatores estressantes, avós inábeis.

O segundo estágio, denominado “O ambiente social reage”, é marcado pelo risco de duplo fracasso da criança, isto é, fracasso na aquisição de habilidades acadêmicas e nos relacionamentos. O repertório coercitivo aprendido na família colocará a criança em risco de ser rejeitada pelos pais e pelos pares ao ingressar no ambiente escolar, contribuindo assim para episódios de tristeza. Nesse estágio, a criança é descrita como tendo comportamentos de esquiva frente às exigências da família e da escola. É difícil ensinar a tal criança habilidades acadêmicas e sociais e, muitas vezes, ela é identificada na escola como uma criança-problema.

O terceiro estágio, “Pares desviantes e o desenvolvimento de habilidades antissociais”, é a provável decorrência dos estágios anteriores. O comportamento antissocial e a rejeição pelos pais, professores e pares contribuem para que a criança procure se vincular a grupos desviantes, que também não são aceitos pelos grupos sociais normativos. Na adolescência, essa filiação aumenta o risco posterior de se envolver em atos delinquentes, de abandonar a escola, se ausentar das aulas, usar drogas e, finalmente, ser preso. O grupo desviante proporciona motivações, atitudes e racionalizações que dão suporte ao comportamento antissocial e o reforçam.

O último estágio, “O adulto de trajetória antissocial”, no qual aquela criança que passou pelos estágios anteriores já se encontra na vida adulta, é com frequência caracterizado por uma trajetória profissional complicada, expressa fundamentalmente na dificuldade de se manter empregado. Em acréscimo, além de dificuldades no relacionamento conjugal, da probabilidade de envolvimento com drogas, álcool e em conflitos com a polícia, o adulto está diante de alto risco de institucionalização por crimes ou por transtorno mental.

Esses passos do comportamento que compõem os quatro estágios do modelo sugerem a probabilidade de uma sequência flexível, mas se aplicam a muitas crianças. Assim, a identificação de problemas de comportamento na infância é fundamental para desenvolver uma intervenção eficaz em relação a crianças em situações de risco (PATTERSON; REID; DISHION, 1992). O presente estudo tem interesse, mais especialmente, no primeiro estágio, que ocorre nos anos pré-escolares. Nesse estágio os pais descrevem a criança como difícil de lidar e diferente dos irmãos, e muitos deles não achavam que a criança tivesse problemas até seu ingresso no âmbito escolar. O problema fica notório ao receberem chamadas e bilhetes da

pré-escola reclamando do comportamento de sua criança. E nesse momento a criança já pode se encontrar no início do segundo estágio, no qual corre risco de ser rejeitada pelos pares (PATTERSON; REID; DISHION, 1992).

A observação de muitas famílias de crianças com problemas de comportamento mostrou que o amplo treino em comportamento coercitivo é, ao mesmo tempo, acompanhado pela falta de treino em muitas habilidades pró-sociais. Sendo assim, essas famílias produzem crianças caracterizadas por dois problemas. Um deles é a apresentação de comportamentos coercitivos e aversivos, e o outro é a falta de habilidades sociais (PATTERSON; DE BARYSHE; RAMSY, 1989). A forte influência que as práticas educativas parentais produzem no comportamento da criança é amplamente documentada pela literatura (GOMIDE, 2001; GOMIDE, 2003; PATTERSON; REID; DISHION, 1992; WEBSTER-STRATTON, 1997; SZELBRACIKOWSKI; DESSEN, 2007; BOLSONI-SILVA, 2000; BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; MARINHO, 2003; MARINHO; CABALLO, 2002; ALVARENGA; PICCINI, 2001; FERREIRA; MARTURANO, 2002; CIA, PEREIRA, DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2006; ALVARENGA; PICCINI, 2007; BOLSONI-SILVA, PAIVA, BARBOSA, 2009). Szelbracikowski e Dessen (2007), em sua revisão da literatura sobre crianças com problemas de comportamento exteriorizados e relações familiares, apontam que as características das práticas parentais, em sua maioria, estão marcadas por interações coercitivas, hostis e punitivas, com disciplina inconsistente, indiferença, pouco apoio e pouca afetividade. Entretanto, as autoras também apontam que a utilização concomitante de estratégias positivas, como o diálogo ante comportamentos inadequados e elogios ante comportamentos adequados, foi encontrada no contexto brasileiro. Do mesmo modo, foram encontrados pais indiferentes a ambas as classes de comportamento. O estudo de Leme e Bolsoni-Silva (2010) encontrou Habilidades Sociais Educativas Parentais no grupo de mães de crianças pré-escolares com indicativo de problemas de comportamento, mas com menor frequência que o grupo de mães de crianças pré-escolares sem indicativo de problemas de comportamento.

Dadas essas exposições, pode-se considerar que, apesar da predominância de interações hostis e coercitivas nas famílias, elas também possuem um repertório de estratégias positivas. Assim, a predominância da utilização de algumas estratégias em detrimento de outras é uma questão que deve ser discutida com mais detalhe. E também deve ser considerado que a efetividade das estratégias coercitivas a curto prazo, alcançando seu objetivo imediato em relação à criança – como deter o comportamento inadequado ou obter a obediência esperada (SIDMAN, 1995) –, poderia explicar a frequência da utilização dessas

estratégias por muitos pais. Compete ressaltar também que a utilização de estratégias de controle aversivas pode não resolver problemas de comportamento a médio e longo prazo, devido à geração de efeitos colaterais ou subprodutos na criança (SKINNER, 1993) – medo, ressentimento, ansiedade, desconfiança – que dificultam o relacionamento entre pais e filhos.

Bolsoni-Silva e Del Prette (2003) também destacam que famílias de crianças com problemas de comportamento se caracterizam, em sua maioria, por apresentar manejo inefetivo do comportamento da criança, com disciplina inconsistente, monitoramento e supervisão pobres, além de pouca interação positiva com a criança. Mais especificamente, os autores descrevem as características da interação dos pais com a criança:

abuso e maus-tratos da criança; negligência parental grave (falha persistente em responder às necessidades da criança); *déficits* em Habilidades Sociais Educativas, tais como monitoramento parental, disciplina, resolução de problemas, e reforçamento positivo, treino em obediência, envolvimento parental, cuidados parentais, empatia; pouco interesse dos pais pela escola do filho, havendo pouca integração entre família e escola; desacordo conjugal quanto à educação do filho (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003, p. 97).

Algumas das características apresentadas pelas famílias são consideradas fatores de risco para o desenvolvimento das crianças. Entende-se por fatores de risco aqueles elementos com uma grande probabilidade de desenvolver ou contribuir para a ocorrência do desenvolvimento de um evento indesejado (SILVEIRA; SILVARES; MARTON, 2003). Existe uma série de fatores que podem contribuir para o surgimento de problemas, tanto no comportamento e na aprendizagem como no desenvolvimento da criança em geral. Vários autores têm abordado o estudo dos fatores de risco que contribuem para o surgimento de problemas de comportamento (ANSELMi et al., 2004; GALLO; WILLIAMS, 2005; BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003; SILVEIRA; MARTON; SILVARES, 2003; PATTERSON; REID; DISHION, 1992; PICADO, 2006; WEBSTER-STRATTON, 1997).

Webster-Stratton (1997) distingue que problemas de comportamento podem sofrer influências de diversos fatores de risco fisiológicos, ambientais e sociais. Dentre esses fatores, a autora aponta alguns que podem estar relacionados à criança: temperamento difícil; baixo rendimento acadêmico; déficit de habilidades sociais e na solução de problemas, além da distorção na atribuição de problemas pela própria criança; dificuldade em perceber e entender o ponto de vista e os sentimentos das outras pessoas, que também indica a falta de competência social. A autora aponta também fatores relacionados à família: o ambiente familiar e os problemas pessoais e interpessoais dos pais, como depressão, abuso de

substâncias, comportamento antissocial; a presença de habilidades parentais ineficazes como, por um lado, exibir mais comportamentos críticos, violentos, permissivos, inconsistentes e, por outro lado, no sentido contrário, exibir menos comportamentos positivos e praticar menos monitoramento do comportamento da criança, além de ignorar e/ou punir seus comportamentos pró-sociais; os altos níveis de estressores, como a pobreza da família e do ambiente que a circunda; o baixo envolvimento família-escola: por exemplo, pouco interesse em conhecer o professor da criança. E, por fim, a autora destaca fatores relacionados à escola: rejeição pelos pares, isto é, crianças que agredem ou perturbam seus pares são rapidamente rejeitadas; manejo inefetivo do comportamento pelos professores e características limitantes dos professores, como pouca disponibilidade e baixo nível educacional (WEBSTER-STRATTON, 1997; WEBSTER-STRATTON; HERMAN, 2010).

Anselmi e colaboradores (2004) salientam outros fatores congêneres que também foram associados a problemas de comportamento. Entre eles, os fatores demográficos, como a idade dos pais – mães jovens são associadas à alta probabilidade de problemas cognitivos, comportamentais e psicológicos nas crianças —, a educação parental – tem implicações efetivas no relacionamento com as crianças —, o *status* socioeconômico – em grande medida, é um dos determinantes dos problemas de comportamento —, a baixa renda – afeta a vida social – e o ambiente imediato. Esses autores também apontaram fatores de risco demográficos relacionados à família e à criança. No contexto familiar: a dimensão da família, as desordens afetivas maternas, a ordem de nascimento das crianças – primogênito ou não —, o nascimento de um irmão. E no caso da criança: a prematuridade, o sexo, as doenças, o pertencimento a minorias étnicas e o QI (maior ou menor). Em suma, muitos fatores podem contribuir para o surgimento dos problemas de comportamento em crianças.

As influências desses fatores podem ser percebidas em famílias que utilizam a violência física e que, dessa maneira, estariam mostrando para suas crianças que essa é a forma apropriada de se relacionar (RENFREW, 1997; MALDONADO, 2003). Rivero e De Paul (1994) afirmam que a presença de comportamento agressivo nos primeiros anos de vida pode contribuir para padrões de comportamento agressivo crônico. Esses modelos de comportamento aprendidos pela criança em suas interações durante a primeira infância são generalizados para novas situações, podendo ser encontrados na interação com seus pares (GRAHAM-BERMAN, 1998; PATTERSON; REID; DISHION, 1992), em comportamentos antissociais quando adolescentes e, posteriormente, em adultos violentos (PIRES, 1999). Mais especificamente, Patterson, Reid e Dishion (1992) distinguem que a agressividade pode ser

entendida como um fator de risco para o desenvolvimento de padrões de comportamento delinquentes. O enfoque desenvolvimentista do comportamento antissocial de Patterson, Baryshe e Ramsey (1989) evidencia como as exigências do ambiente e os períodos de desenvolvimento vão se adicionando e influenciando uns aos outros, iniciando com práticas parentais pobres na infância, seguidas pela rejeição dos pares na média infância e continuando na adesão a pares desviantes e delinquência na adolescência.

O conhecimento desse conjunto de fatores permite uma perspectiva de multideterminação dos problemas de comportamento da criança; eles são resultantes da interação de diferentes fatores atuando concomitantemente (ANSELMINI et al., 2004). Sendo assim, mostra-se necessário desenvolver programas preventivos com múltiplos componentes, como a família e a escola (PINHEIRO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; MURTA, 2007), uma vez que o risco de desenvolver comportamentos antissociais aumenta com o acréscimo de cada fator de risco (SILVEIRA; MARTON; SILVARES, 2003).

O desenvolvimento e a identificação de tratamentos eficazes para crianças com transtornos de conduta é muito importante devido às consequências que eles produzem na própria criança – dificultando a aquisição ou o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas, sociais e no desenvolvimento afetivo —, como nas pessoas que a rodeiam e com as quais interage, como os pais, os irmãos, os pares e os professores (KAZDIN, 1993; BRIOSO; SARRIÀ, 1995). Os custos que são economizados com tratamentos eficazes – dado que ao longo da vida as crianças e os jovens com problemas de conduta podem passar por diferentes sistemas de saúde, de educação especial, de justiça para menores e de serviços sociais – também sinalizam a importância desses tratamentos (KAZDIN, 1993). Pode-se concluir, diante das consequências que produzem os problemas de comportamento e a sua evolução, a importância de programas preventivos de problemas de comportamento. Kazdin (1993) ressalta que o tratamento eficaz pode trazer benefícios não só à própria criança, mas também para as pessoas que se encontram em seu entorno.

Webster-Stratton (1997) afirma que as consequências que os problemas de comportamento podem causar no desenvolvimento da criança mostram a necessidade de programas de intervenção precoce. As altas demandas por atendimento nas clínicas-escolas e a constatação de que nessas demandas os problemas de comportamento fazem parte das queixas mais frequentes (SILVARES, 1993) sinalizam, também, a necessidade de intervenções preventivas.

1.2 Práticas de avaliação do comportamento infantil

Para avaliar a efetividade ou não de um programa de intervenção é necessário e importante que se faça a seleção das medidas a serem utilizadas em relação ao objetivo e à população. Em se tratando de crianças com problemas de comportamento, Kazdin (1993) faz considerações significativas para se avaliar a efetividade da intervenção, entre elas a necessidade de utilização de múltiplas medidas para realizar comparações mais precisas sobre os resultados em diferentes condições de tratamento e controle. Além da utilização de medidas específicas, o autor recomenda o uso de medidas que utilizam vários métodos de coleta de informação, por exemplo, o relato, a escrita, a observação. Recomenda ainda a utilização de diferentes fontes de informação, como os pais, os professores, as próprias crianças, e de diferentes locais onde realizar a coleta de dados, como a casa, a escola e a comunidade.

O autor também levanta algumas questões sobre os critérios utilizados para avaliar as mudanças. É amplamente utilizada a significância estatística para identificar as mudanças entre diferentes grupos, estabelecendo um critério (por exemplo, x , $p < 0,05$) para determinar os efeitos do tratamento. Outro critério utilizado em conjunto com a análise estatística é a significância clínica da mudança, “o valor prático do efeito da intervenção”, nos participantes. Algumas estratégias são utilizadas para avaliar a significância clínica: a comparação dos participantes da intervenção com um grupo normativo; avaliação da magnitude da mudança; avaliações subjetivas de diferenças qualitativas nos participantes realizadas por meio de informantes; e avaliação do impacto de medidas importantes para a sociedade a longo prazo, como número de detenções, hospitalizações etc. A ampliação dos critérios utilizados para avaliar os resultados do programa pode envolver a avaliação do impacto do tratamento em outros membros da família. Pode envolver também a avaliação de consequências mais amplas como, por exemplo, as consequências sociais, através da utilização de recursos médicos pelas famílias após a intervenção. Como, ainda, avaliar se houve mudanças na qualidade de vida das crianças e de suas famílias. Por último, o autor aponta a importância do seguimento, da avaliação a longo prazo dos efeitos obtidos após a intervenção (KAZDIN, 1993).

A utilização de vários instrumentos, informantes e procedimentos é, portanto, considerada importante para a avaliação do comportamento (KAZDIN, 1993; SANTOS; GRAMINHA, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MELO, 2003). A literatura aponta, por exemplo, diferenças entre a avaliação dos pais e a dos professores (LOPES, 1995;

KAZDIN, 1993; PATTERSON; REID; EDDY, 2002; MARTURANO; LOUREIRO, 2003; SANTOS; GRAMINHA, 2006; BOLSONI-SILVA et al., 2006). Isso é um forte sinal da necessidade de instrumentos que utilizem tanto a avaliação dos pais como a dos professores, com o intuito de minimizar as diferentes expectativas dos avaliadores (SANTOS; GRAMINHA, 2006). Várias hipóteses podem ser formuladas a respeito das diferenças entre as avaliações de pais e professores; dentre elas podem-se destacar as diferenças de perspectiva em relação ao comportamento da criança que se encontra diante de diferentes contingências, agindo em diferentes contextos como o lar e a escola (BOLSONI-SILVA et al., 2006). Os resultados de uma intervenção também podem variar dependendo da área, do local e do informador que fornece os dados, já que o valor dos resultados pode variar conforme as medidas ou podem afetar diferentes áreas de diferentes maneiras (KAZDIN, 1993).

Também foram encontradas sugestões de diferentes tipos de avaliação segundo a natureza da intervenção. O estudo de Luizzi e Rose (2010), que analisa estudos sobre diferentes programas de intervenção na escola para prevenção do comportamento agressivo em crianças, destaca as orientações de Walker, Colvin e Ramsey (1995 apud LUIZZI; ROSE, 2010) quanto à avaliação de programas de natureza universal, que envolvem todas as crianças da sala de aula, e de programas de natureza seletiva, dirigidos a uma criança por vez que apresente padrões de problemas de comportamento agressivo. Walker, Colvin e Ramsey, citado por Luizzi e Rose (2010), apontam que intervenções de natureza universal podem ser avaliadas por meio da taxa de problemas de comportamento encontrados na sala de aula. Por exemplo, se ocorreram mudanças nas taxas de problemas de comportamento encontradas antes e após a intervenção. Para intervenções de natureza seletiva, os autores apontam que pode ser avaliada a efetividade de forma apropriada, por intermédio das mudanças ou alterações ocorridas ou não no comportamento do aluno participante da intervenção.

De modo geral, pode-se dizer que a literatura destaca várias orientações para a avaliação do comportamento infantil, segundo seu objetivo e a população, considerando diversos aspectos: as medidas a serem utilizadas, as condições do tratamento, os diferentes tipos de coleta de dados, os diferentes tipos de informantes, os locais de coleta de informação e as diferentes formas de avaliação dos resultados.

Seguindo as recomendações da literatura e dentre os instrumentos encontrados, no presente estudo utilizou-se o *Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ-Por*⁴⁻¹⁶ (GOODMAN, 1997; FLEITLICH-BILYK; GOODMAN, 2001) para avaliar o comportamento das crianças, de 4 a 16 anos de idade, por diferentes agentes. O instrumento foi desenvolvido tanto na versão para o professor como na versão para os pais. Ele é utilizado

para identificar capacidades e dificuldades em crianças e adolescentes de 4 a 16 anos, possibilitando avaliar seus problemas de comportamento. Para isso, abrange cinco subescalas, que são: hiperatividade/déficit de atenção; ansiedade e/ou depressão; problemas de conduta; problemas de relacionamento com colegas; e comportamento social positivo. O mesmo já foi utilizado em outras pesquisas (WILLIAMS, 2008; COSTA, 2010; HUTCHINGS et al., 2007) e foi objeto de estudos comparativos com outros instrumentos, comprovando, assim, sua validade (GOODMAN; SCOTT, 1999). Além de o instrumento avaliar o comportamento da criança com a versão para os pais e para o professor, a sua escolha também foi determinada por sua facilidade de aplicação e por demandar pouco tempo no momento de respondê-lo. Uma vez que é composto por 25 questões com respostas fechadas, sua aplicação em populações menos favorecidas é facilitada.

Como já foi mencionado, os pares têm um papel importante no desenvolvimento das crianças. E estudos têm sinalizado a influência deles no desenvolvimento de problemas de comportamento (DODGE. et al., 2003; DODGE, 1983; SILVA, 2001). A percepção dos pares pode refletir o grau de inclusão ou de exclusão social da criança no grupo (CASTRO; MELO; SILVARES, 2003) e é capaz de prever uma variedade de consequências de mau ajustamento na adolescência e na vida adulta (DODGE, 1983). Desse modo, uma forma utilizada para avaliar a competência social das crianças são as medidas sociométricas. O emprego desse procedimento não é muito comum em crianças pré-escolares, mas tem se mostrado efetivo (PECEGUINA; SANTOS; DANIE, 2008; MORAIS; OTTA; SCALA, 2001). Pelo procedimento de nomeação, seguindo os procedimentos descritos por Coie, Dodge e Coppotelli (1982), é possível saber o status sociométrico da criança, por meio do índice de impacto social e preferência social. A simplicidade do procedimento de nomeação contribui para sua aplicação em crianças pré-escolares. As crianças são questionadas individualmente sobre três colegas com os quais ela “gosta mais de brincar” e três colegas com os quais ela “gosta menos de brincar”, utilizando-se fotografias do rosto de todos os colegas da sala. Com base nas nomeações positivas e negativas atribuídas às crianças é calculado o índice de impacto social e preferência social de cada uma delas.

A importância do papel dos pares no desenvolvimento das crianças justifica a utilização de procedimentos de avaliação sociométricos para verificar as relações sociais em que a criança se encontra.

Por último, com a intenção de identificar o efeito da intervenção de natureza universal, implementada pelas professoras com todas as crianças da sua sala, foi utilizada parte do *Questionário de Relações Interpessoais (QRI)* adaptado de Del Prette e Del Prette (2003).

Duas questões desse instrumento abordam comportamentos apresentados pela sala de aula como um todo e foram utilizadas para identificar alterações ou mudanças ocorridas nas taxas de comportamento das salas de aula participantes da intervenção. A questão número 1 diz respeito à ocorrência de conflitos interpessoais na sala e a questão 3 diz respeito à ocorrência de habilidades na maioria das crianças da sala. Além de identificar o comportamento da sala de aula, o instrumento também aborda o comportamento das professoras, as estratégias, as habilidades, as opiniões e a autoavaliação quanto a seu preparo. Essas questões foram utilizadas para avaliar o comportamento das professoras nos diferentes momentos de avaliação do estudo.

1.3 Programas de intervenção

Os programas de intervenção têm sido aperfeiçoados ao longo do tempo. Guralnick (1997) faz um apanhado na área de intervenção precoce e distingue algumas ideias comuns aí presentes. Segundo o autor, há consenso entre a maioria dos especialistas, profissionais, pais e a própria legislação sobre a necessidade de programas de intervenção precoce para crianças com dificuldades estabelecidas, ou que podem ter o desenvolvimento comprometido como resultado de fatores biológicos ou ambientais. O programa deve ter como meta prevenir ou minimizar o risco de crianças desenvolverem problemas resultantes de fatores biológicos ou ambientais, assim como minimizar problemas de crianças com dificuldades já estabelecidas. Da mesma forma, especialistas concordam que os primeiros anos de vida da criança configuram uma oportunidade única para influenciar o seu desenvolvimento e o seu suporte familiar, maximizando os benefícios a longo prazo. Por último, os especialistas distinguem alguns elementos básicos que devem guiar um programa de intervenção precoce: centrar-se nas necessidades das famílias; ser realizado/ter base na comunidade local; ser capaz de integrar de forma eficiente as contribuições de múltiplas disciplinas; e ter a capacidade de planejar e coordenar serviços e suportes de diferentes agências.

Ao se pensar no desenvolvimento de programas de intervenção precoce, deve-se considerar as formas que contribuem para a sua efetividade. Segundo Silveira, Silvaes e Marton (2003), a efetividade dos programas de prevenção pode ser percebida por meio do aumento dos fatores de proteção, conjuntamente à diminuição dos fatores de risco. Por exemplo, pode ser percebida pelo aumento de comportamentos positivos ou pró-sociais –

como o aumento da empatia e de habilidades sociais —, pela elevação de fatores do ambiente que ampliam a probabilidade de resultados positivos e, também, pela diminuição de comportamentos agressivos e de práticas parentais coercitivas (SILVEIRA; SILVARES; MARTON, 2003; MURTA, 2007). Essas autoras ressaltam ainda que os fatores de risco e de proteção podem guiar delineamentos de pesquisa e programas de prevenção de comportamento antissocial. Elas definem fatores de proteção como recursos pessoais ou sociais que agem enfraquecendo ou neutralizando o impacto do risco. Entre os fatores de proteção mais comuns a problemas emocionais e comportamentais encontram-se o autoconceito positivo, as habilidades sociais, o sucesso na vida escolar, as práticas educativas parentais saudáveis e o suporte social (MUTRA, 2007). Murta (2007) reafirma a importância dos fatores de proteção na inibição do desenvolvimento de transtornos emocionais ou comportamentais, e como moderadores dos fatores de risco, diminuindo o impacto negativo dos fatores de risco na criança.

Silvares (1995) destaca que, dentre os modelos de intervenção terapêutica, o modelo triádico de intervenção para obtenção de mudança comportamental é amplamente aceito entre os terapeutas infantis. Esse modelo caracteriza-se pela contemplação da participação de um mediador, ou de mediadores, que atua(m) sob orientação do terapeuta, além do cliente e do terapeuta propriamente (SILVARES, 1995; MCMAHON, 1996).

Entre os fatores de proteção na nossa cultura, a família é a primeira agência socializadora da criança. E os pais responsáveis pelo desenvolvimento biopsicológico da criança são capazes de atuar como agentes ativos (mediadores) da mudança comportamental (SILVARES, 1981), especialmente porque dispõem de reforçadores naturais e de condições de alterar as contingências do comportamento da criança que são capazes de contribuir para a generalização dos resultados (SILVARES; MARINHO, 1998; SILVARES, 1995).

Entretanto, deve-se sublinhar que os pesquisadores distinguem que as práticas educativas parentais podem contribuir tanto para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais como para o desenvolvimento de comportamentos antissociais (GOMIDE, 2003; MARINHO, 2003; MELO; SILVARES, 2003). Sendo assim, déficit ou carência nas habilidades parentais consideradas importantes para a interação com a criança poderiam ser responsáveis pelo desenvolvimento e pela manutenção dos problemas de comportamento da criança (SILVARES; MARINHO, 1998). Outro aspecto importante a ser enfatizado é que as crianças que apresentam problemas de conduta encontram-se em risco de ser rejeitadas e abusadas pelos pais (PACHECO et al., 2005; WEBSTER-STRATTON, 1997).

Desse modo, e considerando as ressalvas sobre os pais, tem-se a recomendação de promover a participação dos pais e das crianças em programas de intervenção com crianças que apresentam problemas de comportamento (WEBSTER-STRATTON, 1991; MCMAHON, 1996), com o intuito de mudar o comportamento e melhorar o relacionamento interpessoal da criança e dos pais (BARALDI; SILVARES, 2003; SILVARES; MARINHO, 1998; SILVARES 2000a; WEBSTER-STRATTON, 1994; WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997).

Paralelamente, outros estudos têm destacado a necessidade do envolvimento de diferentes contextos nos programas preventivos de intervenção com crianças com problemas de comportamento (SILVEIRA; MARTON; SILVARES, 2003; BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003; MURTA, 2007; WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997; WEBSTER-STRATTON, 1997). Por exemplo, Webster-Stratton e colaboradores (1997), no seu estudo sobre o tratamento de crianças com início precoce de problemas de conduta, afirmam que a utilização de múltiplos contextos envolvendo a clínica, o lar e a escola nos programas de prevenção promove uma melhor generalização e manutenção da mudança comportamental.

Nesse sentido, a escola também tem um importante papel na socialização e no desenvolvimento da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999; HUNTER, 1995; MARTURANO; LOUREIRO, 2003; LÓPEZ, 2004; PINHEIRO et al., 2006) e é, de fato, a principal instituição que encaminha as crianças com diversos problemas para as clínicas-escolas (SILVARES, 1993; SILVARES, 2000c). Fiamenghi, Bressan e Porto (2003), em um estudo sobre o desenvolvimento da agressão entre crianças pré-escolares, concluem que os comportamentos apresentados pelas crianças na escola variam quanto à frequência conforme as situações ambientais. Ambientes escolares cooperativos e que promovam o companheirismo encorajarão respostas positivas no lugar de respostas negativas ou agressivas. Ao ingressar em novos grupos sociais, a criança colocará em exercício e ampliará as habilidades aprendidas na família e no ambiente escolar, tanto com os pares como com os professores (MELO; SILVARES, 2003).

No contexto da escola, o professor, como profissional integrante do ambiente escolar, é por um lado identificado como um profissional capaz de distinguir diferentes aspectos sobre a interação e o comportamento das crianças (LISBOA; KOLLER, 2001; PERALTA et al., 2003). Por outro, como já citado, o manejo inadequado do comportamento pelo professor também se encontra inserido dentro dos fatores de risco de desenvolvimento de problemas de comportamento (WEBSTER-STRATTON, 1997).

A dualidade presente entre esses agentes socializadores (pais e professores), capazes de conter ou contribuir com o desenvolvimento de problemas de comportamento ou comportamentos antissociais, também é encontrada no grupo de pares. O relacionamento com os pares mostra-se fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, pois por seu intermédio ela tem a possibilidade de vivências de cooperação, competição e intimidade (CASTRO; MELO; SILVARES, 2003). No entanto, cabe lembrar que crianças que apresentam problemas de comportamento correm riscos de ser rejeitadas por seus pares e de se associarem aos pares desviantes. Da mesma maneira, crianças rejeitadas se encontram dentro dos fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento (BAGWELL; COIE, 2004; CASTRO; MELO; SILVARES, 2003; SILVARES, 2000a; MARINHO, 2003; SNYDER et al., 2005; WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997).

É importante lembrar que a percepção dos pares pode refletir o grau de inclusão ou de exclusão social da criança no grupo (CASTRO; MELO; SILVARES, 2003) e que existem metodologias para se produzirem dados de pesquisa a partir disso. O mesmo vale para os professores e os pais.

1.4 Estudos empíricos sobre crianças com problemas de comportamento

No âmbito dos programas de intervenção com crianças que apresentam problemas de comportamento encontram-se trabalhos nacionais e internacionais. Alguns envolvem a intervenção com pais (PINHEIRO et al., 2006; COELHO; MURTA, 2007; WILLIAMS, 2008; PINHEIRO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; MARINHO, 1999; MARINHO; SILVARES, 2000), com a criança e os pais ou responsáveis (MARINHO, 2000; MARINHO; CABALLO, 2002; PATTERSON; REID; EDDY, 2002; BARALDI; SILVARES, 2003), com os professores (DEL PRETTE et al., 1998; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MOLINA, 2007; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004), assim como outros agentes importantes que visam à prevenção de problemas de comportamento em crianças.

O programa de intervenção para crianças com problemas de comportamento antissocial apresentado por Marinho e Caballo (2002) envolvia a participação dos pais e das

crianças. O programa dos pais foi orientado para a disciplina infantil e tinha de dez a 12 sessões de orientação. E o programa das crianças tinha de cinco a sete sessões orientadas para o desenvolvimento de habilidades sociais. O programa para os pais foi realizado em grupo, e os principais componentes da intervenção foram ensinar os pais a observar e descrever o comportamento da criança e ensiná-los a reforçar o comportamento adequado e a ignorar comportamentos inadequados. O programa de intervenção com a criança também foi aplicado em grupo, com o intuito de promover a aprendizagem de comportamentos pró-sociais. Os principais componentes do programa foram o treino em solução de problemas e o reforçamento diferencial de comportamentos pró-sociais. Os resultados do programa foram positivos em 70% das famílias, com manutenção ou melhora dos resultados no seguimento. Um elemento apontado pelo estudo foi a elevada aceitação dos pais, que pode ter afetado positivamente os ganhos da intervenção e a sua manutenção.

Na esfera nacional, são poucos os programas preventivos com intervenções sistemáticas com crianças com problemas de comportamento que envolvam também os professores e os pais. No entanto, cabe ressaltar alguns estudos que utilizam intervenções combinadas.

O estudo realizado por Löhr e colaboradores (2007) sobre a avaliação de programas preventivos teve como foco um projeto preventivo com crianças no início da escolarização (de 6 a 8 anos). O programa objetivava promover habilidades sociais nas crianças como uma forma de prevenir problemas de comportamento. O projeto preventivo era composto por oito encontros semanais de uma hora e meia de duração com os pais e uma hora de duração com as crianças. Todos os encontros foram realizados numa clínica-escola. Nos encontros com as crianças eram realizadas atividades lúdicas relacionadas a habilidades sociais, com base nos princípios da análise do comportamento. Nos encontros com os pais trabalhavam-se temas sobre desenvolvimento infantil, habilidades sociais, práticas parentais e princípios da análise do comportamento. Os instrumentos de avaliação foram o “Child Behavior Checklist” – CBCL (ACHENBACH, 1991), respondido pelos pais, a observação sistemática e a observação das díades pais-crianças. Quatro díades pais-crianças finalizaram o estudo. Não foram encontradas mudanças significativas no comportamento após a intervenção. Os pais relataram pequenas melhoras e as crianças apresentaram menos interações coercitivas. A partir da avaliação do programa ocorreram algumas reformulações: mudança do local, que passou a ser uma escola pública; mudança do público-alvo, agora constituído por crianças de uma sala de aula indicada pela diretora da escola – que selecionou uma sala de crianças pré-

escolares; inclusão da participação dos pais e da professora da sala; inclusão de orientação para os professores estimularem as habilidades sociais das crianças; e, como instrumento de avaliação, foi incluída a observação sistemática do comportamento da criança em sala de aula. Os resultados apresentaram pontos positivos para os três grupos: segundo o relato dos pais, eles obtiveram ganhos com o projeto; as crianças, segundo as observações, aumentaram seus comportamentos habilidosos ao longo dos encontros, obtiveram leves alterações positivas no CBCL no distúrbio externalizante e no distúrbio total; e os professores incorporaram atividades de promoção de comportamentos pró-sociais. Os autores chamam atenção para a importância desses pequenos resultados no repertório comportamental das crianças, uma vez que se trata de uma intervenção preventiva.

O estudo de Melo (2003) desenvolveu um programa ampliado de intervenção clínica para crianças com problemas de interação, envolvendo também a participação dos professores, dos cuidadores e dos pares. O estudo tinha como objetivo modificar a percepção que esses agentes sociais tinham das crianças, visando incluir aquelas rejeitadas por seus companheiros. Nesse estudo, a autora propôs a promoção de competências na infância como uma forma de prevenção do comportamento antissocial. A intervenção foi realizada com 26 crianças de 7 a 8 anos que cursavam a segunda série do ensino fundamental: 13 delas pertenciam ao grupo de atendimento psicológico e foram indicadas para o atendimento por suas professoras; e 13 pertenciam ao grupo de validação social e eram consideradas sem dificuldades por suas professoras. As intervenções foram realizadas em grupos. Seus responsáveis e seus respectivos professores também participaram da intervenção em grupos separados. Os resultados do “Child Behavior Checklist” (CBCL – ACHENBACH, 1991) mostraram alterações significativas na competência social, no distúrbio internalizante, no distúrbio externalizante e no funcionamento global do comportamento infantil. Os resultados gerais indicaram a eficácia do atendimento multifocal, pois registraram a obtenção de mudanças significativas na percepção dos cuidadores, nos comportamentos e na competência social das crianças pertencentes ao grupo de atendimento e na percepção dos professores sobre o desempenho acadêmico das mesmas crianças. Com relação à aceitação pelos pares, 87,5% das crianças do grupo de atendimento saíram da categoria “rejeitado” ou “negligenciado”. Enfim, o modelo de intervenção multifocal mostrou-se efetivo ante os objetivos propostos.

O estudo de Melo (2003) acompanha as sugestões da literatura que utiliza a promoção da competência social como uma forma de prevenir transtornos de conduta (MARINHO;

CABALLO, 2002; WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004).

Um aspecto importante a ser ressaltado no estudo de Melo (2003) foi a utilização do Programa de Educação Social e Afetiva, desenvolvido por Trianes e Muñoz (1994) para ser utilizado pelas professoras nas salas de aula. A pesquisadora capacitou as professoras para a utilização do programa, que se baseia no desenvolvimento da competência social do aluno como estratégia de educação e de prevenção de problemas futuros. Ele visa estimular o desenvolvimento global da criança, trabalhando as ações sociais e o âmbito afetivo, promovendo a prevenção de problemas de adaptação e de rendimento escolar, bem como o manejo e a solução de problemas em sala de aula. Trianes e Muñoz (1994) afirmam que hoje a competência social é a base das habilidades, das estratégias, dos conhecimentos e da percepção social que sustentam os comportamentos presentes nas relações interpessoais. Déficits nas habilidades sociais podem ser um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de comportamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

No estudo de Ormeño e Williams (2006) foi realizado um programa de intervenção com três crianças pré-escolares agressivas, dirigido aos pais, aos professores e às próprias crianças, com o objetivo de diminuir os níveis de comportamento agressivo. Os atendimentos foram realizados individualmente. Os encontros com as crianças tinham duração de 45 minutos e ocorriam duas vezes por semana. Neles eram trabalhadas formas alternativas de resposta para não agredir, regras e resolução de conflitos. Os encontros com as mães eram semanais e tinham a finalidade de ensiná-las a lidar com o comportamento das crianças e a fortalecer a rede de apoio. Os encontros com as professoras eram quinzenais, tinham 45 minutos de duração e visavam à aprendizagem do manejo dos comportamentos agressivos. Os resultados do estudo indicam que após a intervenção houve mudança no comportamento das crianças. Entretanto, obteve-se pouca generalização das mudanças comportamentais, isto é, mudanças observadas diante da pesquisadora não foram generalizadas para a sala de aula. As autoras ressaltam a necessidade de capacitação para os professores de educação infantil no sentido de aprenderem a lidar com crianças de comportamento agressivo.

No Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), têm-se realizado estudos de intervenção com diferentes populações a fim de promover o desenvolvimento adequado da criança e prevenir problemas de comportamento. Em relação aos pais, há os estudos de Santos (2001) e Rios (2006). Há ainda o estudo já citado acima, de Ormeño e Williams (2006), que envolve os pais, as crianças

e os professores. E, com outros profissionais capazes de promover mudanças no comportamento da criança, tem-se o estudo de Prada (2007) com monitoras de uma casa abrigo de crianças. Esses estudos podem contribuir como subsídio para o desenvolvimento de futuros programas de intervenção.

Na literatura internacional sobre programas de intervenção com crianças encontram-se os importantes estudos desenvolvidos por Webster-Stratton (1991). A autora afirma que a intervenção no início da infância, promovendo a competência social antes de os comportamentos negativos e de a reputação se tornarem padrões permanentes, pode ser uma estratégia melhor para ajudar crianças que apresentam comportamento agressivo e são rejeitadas por seus pares. A autora também aponta o período pré-escolar como um período ideal para a primeira intervenção com programas que promovam a competência social em crianças e o aumento das habilidades parentais (WEBSTER-STRATTON, 1997).

Seguindo suas próprias sugestões, a autora (WEBSTER-STRATTON; REID, 2004) desenvolve um programa de intervenção com um currículo preventivo designado para aumentar a competência social, a acadêmica e a emocional e diminuir os problemas comportamentais de todas as crianças da sala de aula. Esse programa foi desenvolvido inicialmente como um tratamento para crianças com diagnóstico de Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador Opositivo. Apresentou resultados efetivos, tanto com crianças com problemas de comportamento externalizante como com crianças com comorbidade de hiperatividade, impulsividade e dificuldades de atenção. O programa foi adaptado para todas as crianças pré-escolares da sala e para seus professores. Apresentou resultados iniciais promissores e, assim, parece ideal para ser utilizado conjuntamente com o programa de pais e o programa de treino de professores no manejo de sala.

Paralelamente, a autora aponta que prevenir, reduzir e deter o comportamento agressivo no momento de ingresso na escola é um benefício que significa a interrupção da progressão dos problemas de comportamento, desde o início dos problemas de conduta até as posteriores falhas acadêmicas e a delinquência (WEBSTER-STRATTON; REID, 2004).

De modo geral, pode-se dizer que os programas mencionados apresentam resultados positivos na redução de problemas de comportamento em crianças. Os resultados obtidos nos estudos proporcionam alguns direcionamentos, como a importância de se desenvolverem intervenções preventivas implementadas na própria comunidade com a participação de múltiplos agentes – como pais, professores e colegas de sala de aula –, além de ressaltarem a

necessidade de futuras pesquisas sobre o tema (LÖHR et al., 2007; MELO, 2003; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004; ORMEÑO; WILLIAMS, 2006).

1.5 Estudos de revisão sobre programas de intervenção com crianças com problemas de comportamento

Alguns pesquisadores têm realizado estudos com o intuito de identificar as principais características comuns dos programas de intervenção para crianças com problemas de comportamento e indicar caminhos e diretrizes nessa área. Bolsoni-Silva e Marturano (2002) apresentam uma meta-análise de estudos realizados com intervenções com pais de crianças com problemas de comportamento. Ao analisar os programas de intervenção com pais, encontraram que a maioria deles foi desenvolvida em grupo e foram promovidas diferentes habilidades – resolução de problemas, elogios e recompensas, autocontrole, habilidades de comunicação e fortalecimento de suporte social – e diversas técnicas de modelação. As autoras concluem que essas intervenções promovem habilidades sociais educativas essenciais – como expressão de sentimentos, opiniões e direitos – para o aumento de comportamentos adequados e a diminuição de comportamentos inadequados. Entende-se por habilidades sociais educativas, segundo Bolsoni-Silva (2000, p. 1), um “conjunto de habilidades sociais dos pais aplicáveis à prática educativa dos filhos”. Para haver uma educação mais efetiva e um relacionamento positivo com a criança, as autoras apontam algumas estratégias educativas que podem ser utilizadas pelos pais ante o comportamento da criança. Para isso, os pais devem identificar e sinalizar o comportamento adequado ou inadequado, expressar de forma adequada os sentimentos positivos ou negativos gerados pelo comportamento, fornecer instrução direta do comportamento desejado, solicitar mudança comportamental ou sugerir alternativas de comportamento, além de fornecer reforço positivo se o objetivo foi atingido. A aquisição de habilidades sociais educativas ajudaria a melhorar o relacionamento entre pais e filhos, podendo prevenir problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002).

Uma revisão realizada por Kazdin (1993) de diferentes tratamentos para crianças com conduta antissocial identifica mais de 230 técnicas de tratamento. O autor desenvolveu um

estudo comparativo com duas técnicas que considerou promissoras para identificar os efeitos do tratamento: o Treinamento de Resolução de Problemas (TRP) e o Treinamento de Pais (TP). Dessa forma, seu estudo comparou três condições – TRP, TP e a combinação das duas, denominada TRP-TP –, avaliadas em três momentos: pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*. Os resultados encontrados por Kazdin (1993) foram positivos, sinalizando melhoras no comportamento da criança ao longo do tempo. A combinação das duas condições de tratamento, TRP-TP, mostrou-se mais efetiva, pois manteve os ganhos após um ano no seguimento.

Wilson, Mark e Lipsdey (2007) realizaram uma metanálise sobre programas preventivos de intervenção na escola para reduzir o comportamento agressivo ou disruptivo. Para a inclusão dos programas em sua pesquisa, foram avaliados estudos que representassem tanto comportamentos agressivos ou violentos – brigar, bater, *bullying*, conflitos verbais, comportamentos fora da lei – como comportamentos disruptivos – como perturbar a sala de aula, transtorno de conduta, agir fora das normas – e comportamentos semelhantes. Essa variedade de comportamentos negativos e externalizantes constituíram foco do estudo com o intuito de encontrar os resultados mais adequados para prevenir a violência na escola. Foram analisados 249 estudos desde 1960 até os anos 1990, envolvendo desde a pré-escola até o décimo segundo ano escolar. A maioria dos estudos analisados (57%) foi realizada a partir dos anos 90, indicando um aumento desses programas de intervenção nos últimos anos. Na maioria dos programas a intervenção foi realizada em grupo (73%), tinha uma duração de 7 a 19 semanas (43%), com frequência de uma a duas vezes por semana (54%). Do conjunto dos estudos, 43% foram realizados com crianças entre 6 e 10 anos de idade, sendo que apenas 8% tinham idade para frequentar o jardim de infância ou a pré-escola. Os programas, em sua maioria, eram estruturados ou utilizavam manuais (77%). As abordagens mais comuns e efetivas para diminuir comportamentos agressivos e disruptivos foram os programas de formato Universal, orientado para uma sala de aula ou escola como um todo, e os programas de formato direcionado de seleção/indicação, no qual as crianças são especificamente selecionadas para participar do programa, geralmente pelos professores, por apresentarem problemas de comportamento ou algum fator de risco. Mas esses dois formatos de programas de intervenção foram efetivos em populações em risco ou que exibem problemas de comportamento. As diferentes modalidades de tratamento comportamental, cognitivo e de habilidades sociais produziram efeitos similares. Os efeitos foram maiores para aqueles

programas bem implementados e que envolviam estudantes em alto risco de desenvolver problemas de comportamento.

De modo geral, pode-se concluir que é importante observar as necessidades da população com a qual se pretende trabalhar, a fim de se obterem resultados efetivos e duradouros, principalmente aquela que apresenta problemas de comportamento ou se encontra em risco de desenvolvê-lo. De acordo com o estudo, as poucas evidências encontradas sobre a efetividade das práticas preventivas realizadas diariamente pelos programas nas pré-escolas e escolas sinalizam a necessidade de futuros estudos sobre essa temática.

Um estudo recente realizado por Luizzi e Rose (2010) teve o intuito de identificar metas norteadoras para a formação de professores que visam à prevenção de comportamentos agressivos em crianças na primeira e na segunda infância. Inicialmente, propuseram-se analisar estudos sobre diferentes tipos de intervenções que se mostraram efetivos para a redução da agressividade entre alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. E, seguidamente, procuraram identificar e propor possibilidades de atuação e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores para a prevenção de comportamentos agressivos na infância, a partir desses estudos.

Nesse estudo, as autoras analisaram dez artigos referentes a cinco programas de intervenção para a prevenção e remediação de comportamento agressivo entre crianças da primeira e da segunda infância, identificados como efetivos no estudo de revisão de Leff, Power, Manz, Costigan e Nabors (2001 apud LUIZZI; ROSSE, 2010). Esse estudo de revisão foi utilizado como referencial por Luizzi e Rose (2010), dada a rigorosa e detalhada seleção dos programas de intervenção realizados pelos autores.

Os resultados indicaram que os professores devem estar capacitados para conduzir intervenções de natureza universal, que envolve todas as crianças da sala, e de natureza seletiva, dirigida a uma criança por vez e que apresente padrões de comportamento agressivo, visando uma prevenção primária e secundária. E devem primar pelo desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas interpessoais, de competência social, de manejo das emoções e de autocontrole.

As autoras avaliam que a integração de intervenções universal e seletiva pode gerar um efeito aditivo nos resultados obtidos nas crianças com problemas de comportamento agressivo, aumentando a generalização e a manutenção das respostas.

Dentro das capacidades e habilidades necessárias para conduzir intervenções universais e seletivas, as autoras destacam três elementos importantes. Primeiramente, quanto

aos conhecimentos necessários, a importância de os professores conhecerem o referencial teórico e empírico que direcionam as atividades de prevenção e de diminuição do comportamento agressivo. E a importância de os professores conhecerem que práticas inadequadas de socialização propiciam o despreparo das crianças frente às demandas e exigências da vida escolar, tanto cognitivas e sociais como emocionais. Ainda, quanto às capacidades necessárias, a importância de os professores se encontrarem capacitados para promover as habilidades sociais básicas das crianças na escola. E compreender a importância de seu papel na prevenção e diminuição do comportamento agressivo. Por último, também quanto às capacidades necessárias, a importância de os professores se encontrarem capacitados para trabalhar com abordagens de ensino adequadas à promoção e aprendizagem de habilidades sociais.

O estudo realizado por Lizzi e Rose (2010) mostra-se extremamente importante por sinalizar a viabilidade da atuação do professor na tarefa de prevenir e reduzir problemas de comportamento em crianças, através de importantes orientações que norteiam a sua formação e atuação.

Murta (2007) realizou uma discussão sobre programas preventivos de problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes. A autora aponta algumas orientações e características dos programas. Dentre elas, distingue que as metas dos programas de prevenção devem ser guiadas pelo aumento de competências e diminuição de problemas, distingue que o formato dos programas deve ser universal e direcionado de seleção/indicação, como já mencionado no estudo de Wilson, Mark e Lipsdey (2007). Grande parte dos programas que discute era centrada na pessoa e tratava das estratégias de resolução de problemas e educação afetiva. Mas a autora também menciona a importância dos programas direcionados ao ambiente com o intuito de atingir os professores e os pais. E, por fim, aponta que as técnicas mais utilizadas eram comportamentais e cognitivas.

Murta (2007) apresenta quatro eixos que devem compor os programas de intervenção. Primeiramente, eles devem ter um embasamento teórico. Os programas preventivos devem conhecer os fatores de risco e de proteção da criança e do ambiente, assim como o percurso das diferentes patologias. Sendo assim, a multideterminação dos transtornos emocionais e comportamentais guia o desenvolvimento de programas preventivos com múltiplos componentes. Em segundo lugar, eles devem conhecer o contexto, identificar as reais necessidades, os recursos e os serviços da população-alvo e da comunidade e identificar os fatores de risco e proteção e as suas limitações e consequências. Uma abordagem

interdisciplinar seria mais adequada para conhecer o contexto. E a integração de diferentes conceitos e métodos contribuiria para uma análise da intervenção mais adequada e viável. E, ainda, convidar a comunidade para participar do planejamento e da implementação do programa contribui para o seu sucesso e para a adesão dos participantes.

Em terceiro lugar, a autora indica que os programas devem ter embasamento empírico para o estabelecimento de metas como a redução de problemas de comportamento e o aumento de competências. Os estudos podem apresentar modelos de programas com metas similares e que já foram avaliados, pois podem ser adaptados às demandas e às necessidades da população-alvo dos novos estudos. Dentro desse eixo a autora distingue:

Programas dirigidos a múltiplos agentes de mudança, como pais e professores, constituem uma opção metodológica pertinente em programas de prevenção a problemas de conduta, especialmente por facilitar a generalização dos efeitos entre ambientes, entre comportamentos e ao longo do tempo (MURTA 2007, p. 4).

E distingue programas com multicomponentes que têm como objetivo a construção de competências: apego seguro com os pais, autocontrole emocional, competência acadêmica, competência social, habilidades sociais, participação em atividades extracurriculares, práticas educativas parentais saudáveis, habilidades sociais educativas e educação pelo trabalho (MURTA, 2007).

A autora também aponta que uma das dificuldades enfrentadas pelos programas é a convocação e o recrutamento dos participantes. Por isso, sugere a utilização de estratégias motivacionais e de marketing para ampliar as possibilidades de sucesso; convites individuais, cartas, lembretes, oferecer lanches nos intervalos ou após os encontros, e no mesmo local dos encontros. Nos estudos descritos, outra estratégia para melhorar a efetividade do programa é a ampliação do número de participantes e dos espaços onde podem ser realizados os programas de prevenção – locais acessíveis para a população, como escolas, ambulatórios, igrejas, centros comunitários e outros – e o fortalecimento do suporte social dos participantes e dos laços com a comunidade.

O quarto, e último, eixo propõe que os programas de prevenção devem ser monitorados na sua implementação e avaliados ao longo do tempo. O monitoramento, também conhecido como avaliação formativa ou de processo, é para identificar como ocorre o recrutamento e quais são as variáveis contextuais que estão agindo, para avaliar se o programa

atinge a população-alvo, se a população aplica os conhecimentos, as técnicas e os recursos, se há fidelidade ao conteúdo e a duração planejada e, por fim, avaliar a satisfação dos participantes em relação ao programa. Esses dados fornecem informações importantes para verificar a efetividade das etapas do programa e para a replicação do mesmo. As avaliações dos resultados ao longo do tempo contribuem para verificar se os resultados obtidos foram mantidos e se o programa atingiu seu principal objetivo: a prevenção.

Para finalizar, a autora conclui que os programas de intervenção no Brasil têm um amplo caminho pela frente e afirma que a literatura internacional distingue algumas recomendações como a implementação de programas multimodais, com intervenções mais ecológicas, o mais cedo possível e com participação da comunidade.

O estudo de Murta (2007) é de grande importância por ser um estudo nacional e, assim, mais próximo da realidade brasileira. Além disso, sinaliza caminhos a seguir para as futuras pesquisas em programas preventivos, bem como distingue a estrutura conceitual e os processos necessários para a implementação de programas preventivos mais eficazes.

A literatura aponta alguns temas que são trabalhados, em maior ou em menor medida, nos diferentes programas de intervenção que procuram promover a prevenção de problemas de comportamento. Para os programas de intervenção com pais, de modo geral, os temas apontados são: a aprendizagem de práticas educativas parentais, os princípios da análise do comportamento, o estabelecimento de limites, habilidades sociais, habilidades de resolução de problemas e envolvimento com atividades acadêmicas, o enfrentamento de estressores externos (MARINHO, 1999; RIOS; WILLIAMS, 2008; MACMAHON, 1996; BARALDI; SILVARES, 2003; COELHO; MURTA, 2007; PINHEIRO et al., 2006; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008; BOLSONI-SILVA, et al., 2008; PINHEIRO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009; WEBSTER-STRATTON; HERMAN, 2010; WEBSTER-STRATTON, 1994). Para os programas de intervenção com crianças os temas tratados são: habilidades sociais, promoção da competência social, habilidades de resolução de problemas, controle emocional (BARALDI; SILVARES, 2003; MARINHO; CABALLO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE 2006; MELO, 2003; KAZDIN, 1993; GRESHAM, 1998; BORGES; MARTURANO, 2003; GONÇALVES; MURTA, 2008). Por último, para o grupo de professores os temas indicados, de modo geral, são: a promoção de habilidades sociais educativas, o manejo de sala e a promoção de competência social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; MOLINA, 2007; DEL PRETTE et

al., 1998; WEBSTER-STRATTON; HERMAN, 2010; SANCHEZ; RIVAS; TRIANES, 2006).

Programas de intervenção precoce com crianças com problemas de comportamento constituem uma área ainda em desenvolvimento no Brasil. Tomando como referência os resultados obtidos e as orientações sugeridas pelos programas descritos, foram encontradas algumas lacunas com as quais se pretende trabalhar no presente estudo. Portanto, considerando a importância dos estudos relacionados acima, não foram encontrados programas de intervenção com crianças pré-escolares com problemas de comportamento que envolvam os pais, os professores, as crianças e os colegas de sala em uma intervenção sistemática e simultânea, inserida na comunidade, que utilize material didático de apoio – como cartilhas e vídeos – e que utilize múltiplos instrumentos e informantes para sua avaliação.

Outro elemento muito importante a ser considerado no programa de intervenção é o envolvimento dos professores no *desenvolvimento e implementação das atividades* voltadas para promover a competência social e as habilidades sociais das crianças da sala de aula. Deve-se sublinhar que esse envolvimento visa que as professoras incorporem essas atividades no seu dia a dia, dado que a participação das professoras no planejamento e implementação do programa também se distingue como um elemento importante tanto para o sucesso do programa, como para a adesão dos participantes.

Enfim, a análise das pesquisas descritas aponta para a necessidade do desenvolvimento de programas de intervenção precoce com crianças pré-escolares, com o intuito de deter ou minimizar e prevenir problemas de comportamento e de gerar maiores conhecimentos para o desenvolvimento de programas de intervenção mais efetivos.

Nesse sentido, o estudo que ora é apresentado tem a proposta de aplicar e avaliar um programa de intervenção precoce com crianças pré-escolares na comunidade. Essa proposta tem três intuítos básicos. Primeiro, atender à demanda da comunidade antes da instalação do problema, ou seja, promover a competência social na pré-escola onde as crianças iniciam sua convivência com os pares e com outros adultos (MELO, 2003). Segundo, contribuir para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal adequado com os pares e com os adultos, que é um pré-requisito necessário para a saúde mental e o sucesso educacional da criança (SILVARES, 2000). E, terceiro, intervir com a criança, com a família, com o professor e com os pares de maneira sistemática, planejando a obtenção e a generalização dos resultados que, de certa forma, aprofundem os resultados obtidos por Melo (2003) e Ormeño e Williams

(2006), contribuindo assim com a aplicação de programas de intervenção sistemática (TRIANES; MUÑOZ, 1994; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004; WEBSTER-STRATTON, 2004). Em conclusão, essa proposta procura desenvolver e fortalecer uma rede de suporte social protetiva para a criança, capaz de minimizar os fatores de risco e aumentar os fatores de proteção para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Sendo assim, neste trabalho pretende-se verificar a ocorrência de mudanças no comportamento dos pais, dos professores e das crianças capazes de aumentar os fatores de proteção e diminuir os fatores de risco para a prevenção de problemas de comportamento.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Aplicar e avaliar um programa de intervenção precoce com crianças com problemas de comportamento na pré-escola, direcionado à família, aos professores e aos pares.

2.2 Objetivos específicos

- Aplicar procedimentos de intervenção para o grupo de pais.
- Aplicar procedimentos de intervenção para o grupo de professores.
- Aplicar procedimentos de intervenção para o grupo de crianças com problemas de comportamento em sala de aula.
- Avaliar as práticas educativas utilizadas pelos pais em diferentes etapas do estudo (pré-intervenção, pós-intervenção e follow-up).
- Avaliar as estratégias utilizadas e as habilidades das professoras para melhorar as relações interpessoais em diferentes etapas do estudo (pré-intervenção, pós-intervenção e follow-up).
- Avaliar o comportamento das crianças em diferentes etapas do estudo (pré-intervenção, pós-intervenção e follow-up).

3 MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram do estudo dois grupos de crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentavam duas escolas, isto é, dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) — CMEI E1 e CMEI E2 — de uma cidade da região norte do país de aproximadamente duzentos mil habitantes. Dos dois grupos de crianças, um era de atendimento infantil, isto é, dez crianças de ambas as instituições que constituíram o Grupo A (GA), referente a crianças encaminhadas para atendimento psicológico pelas professoras. E o outro grupo era de crianças que não participaram do atendimento, ou seja, dez de ambas as instituições que formaram o Grupo B (GB), referente às que não necessitavam de intervenção psicológica, segundo suas professoras. O Grupo B, neste estudo, teve como finalidade servir como parâmetro normativo na avaliação das crianças que compõem o grupo de atendimento. Além das crianças, participaram da pesquisa seus colegas de sala, um grupo de professoras de ambas as instituições e seus pais ou suas mães, aqueles que são responsáveis por elas. Dez professoras participaram do programa de intervenção para as professoras — Grupo de Professoras (GP) —, sendo cinco do CMEI E1 e cinco do CMEI E2. No entanto, dos dez responsáveis pelas crianças do grupo GA, somente sete participaram do programa de intervenção para os pais — Grupo de Responsáveis (GR) —, sendo cinco responsáveis pelas crianças do CMEI E1 e dois responsáveis pelas crianças do CMEI E2.

Os principais critérios para as crianças participarem da pesquisa foram: que frequentassem o Primeiro ou Segundo Período da educação infantil e que tivessem as devidas autorizações dos CMEIs, das professoras e dos responsáveis. A indicação para participação na pesquisa foi realizada pelas professoras e confirmada pelo instrumento de avaliação da criança versão do professor (SDQ - Pr) aplicado na avaliação pré-intervenção. Outro critério seguido na escolha das crianças participantes foi que não estivessem passando por algum tipo de tratamento médico ou psicológico. Felizmente, de fato, nenhuma delas se encontrava nessa situação. Tanto para os membros do grupo de responsáveis e de crianças como para os membros do grupo de professores a participação era voluntária.

3.1.1 Caracterização das crianças participantes — GA e GB

Na Tabela 1 são apresentadas as características das crianças participantes da pesquisa, dos Grupos GA e GB, por sala e por escola. A sua caracterização foi realizada com base nos dados obtidos nas indicações realizadas pelas professoras das salas para cada um dos grupos. Ao todo, vinte crianças participaram da pesquisa: dez crianças pertencentes ao grupo GA, que passaram pela etapa de intervenção direta com a pesquisadora; e dez crianças pertencentes ao grupo GB, que não passaram pela mesma intervenção.

A maioria das crianças participantes, de ambos os grupos, tinha 4 anos de idade, sendo 80 % no grupo GA e 90% no grupo GB. Apenas duas crianças do grupo GA e uma do grupo GB pertencem ao Segundo Período. A maioria das crianças, tanto do grupo GA (70%) como do grupo GB (60%), são do sexo masculino.

Como se pode observar na Tabela 1, no que diz respeito ao grupo de atendimento GA, as justificativas fornecidas pelas professoras para o encaminhamento das crianças basearam-se no fato de apresentarem comportamentos agressivos, desobediência, ansiedade e inquietação. Também foram assinaladas características como falta de concentração e imaturidade. No que se refere ao grupo GB, as justificativas para o encaminhamento basearam-se no fato de manifestarem comportamentos de obediência, de bom relacionamento com os colegas e de apresentarem características como calma, tranquilidade e manifestações de carinho. Como era de se esperar, as crianças dos dois grupos são bem diferentes no que diz respeito às suas características, segundo a indicação das professoras.

Tabela 1 - Caracterização das crianças dos grupos GA e GB, por sala e por CMEI

CMEI/ Grupo	Sala	Criança	Idade Anos	Sexo M/F	Motivos do encaminhamento para o grupo GA
E1/GA	1º Período	1	4	M	Agressiva, bate nos colegas, muito desobediente.
E1/GA	1º Período	2	4	M	Sem limites, agressiva, ansiosa, desobediente, não escuta.
E1/GA	1º Período	3	4	M	Sem limites, agressiva com os colegas
E1/GA	1º Período	4	4	F	Tem problemas de relacionamento, não tem concentração, desatenta, desobediente, sem limites.
E1/GA	2º Período	5	5	M	Inquieta, bate nos colegas.
E1/GA	2º Período	6	5	M	Inquieta, bate nos colegas.
E2/GA	1º Período	7	4	M	Indisciplina, imaturidade.
E2/GA	1º Período	8	4	M	Falta de limites, indisciplina
E2/GA	1º Período	9	4	F	Não faz as atividades, não obedece
E2/GA	1º Período	10	4	F	Não faz atividade, faz pirraças, não fica na sala.
Motivos do encaminhamento para o grupo GB					
E1/GB	1º Período	1	4	M	Relaciona-se bem com os colegas.
E1/GB	1º Período	2	4	M	Relaciona-se bem com os colegas.
E1/GB	1º Período	3	4	F	Bom relacionamento com os colegas, Internaliza as regras.
E1/GB	1º Período	4	4	M	Autoestima bem elevada.
E1/GB	1º Período	5	4	F	Realiza as atividades.
E1/GB	2º Período	6	5	M	Tem bom relacionamento com os colegas
E2/GB	1º Período	7	4	M	Tranquila, calma, companheira.
E2/GB	1º Período	8	4	M	Carinhosa, companheira.
E2/GB	1º Período	9	4	F	Faz atividade, sabe brincar.
E2/GB	1º Período	10	4	F	Faz atividade, participa, é dedicada com os colegas, é comunicativa.

3.1.2 Caracterização do grupo de responsáveis — GR

Nas Tabelas 2 e 3, a seguir, encontra-se a caracterização dos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa. O grupo de responsáveis pelas crianças do grupo GA, denominado GRA, é constituído por dez pais — os quais participam das diferentes etapas de avaliação e sete, deles participaram da intervenção. E o grupo dos responsáveis pelas crianças do grupo GB, denominado GRB, é constituído pelos outros dez pais — que participaram das diferentes etapas de avaliação.

Tabela 2 - Caracterização do Grupo de Responsáveis (GRA) pelas crianças do grupo GA das CMEIs E1 e E2.

CMEI/ Grupo/ Sujeito	Idade Anos	Respon- sável	Escolari- dade	Estado Civil	Número de filhos	Ocupação	Renda Mensal SM**	Participaram do Programa
E1/GRA/ 1	24	Mãe	2º Grau Incomp.	Casada	1	Manicure	1,50	Sim
2	21	Mãe	2º Grau Incomp.	Casada	1*	Balconista	1,50	Não
3	30	Mãe	3º Grau Compl.	Casada	1*	Funcionária pública	5,50	Sim
4	34	Mãe	2º Grau Compl.	Separad a	3	Serviços gerais	1,00	Sim
5	39	Mãe	3º Grau Compl.	Solteira	1	Funcionária pública	2,00	Sim
6	30	Mãe	2º Grau Incomp.	Casada	1	Do lar.	1,00	Sim
E2/GRA/ 7	31	Pai	1º Grau Incomp.	Casado	1	Pintor	3,00	Sim
8	30	Pai	3º Grau Compl.	Solteiro	1	Guarda metropolitana	4,00	Não
9	35	Mãe	2º Grau Compl.	Solteira	2	Costureira	1,00	Não
10	21	Mãe	1º Grau Incomp.	Casada	2	Serviços gerais e babá.	1,00	Desistente
Média	29,5				1,4		2,15	

Nota: *Mães que engravidaram ou tiveram filho ao longo do período da pesquisa, 2 e 3 respectivamente.

** Salário Mínimo.

No grupo GRA, 80% dos responsáveis pelas crianças eram suas mães e 20 % seus pais. No momento da pesquisa, 60% dos responsáveis eram casados, 30% eram solteiros e 10%, uma mãe, era separada. Em média, os responsáveis tinham 29,5 anos de idade e tinham 1,4 filhos por família, sendo que 70% das crianças do grupo GA eram filhos únicos, no início da pesquisa. Quanto à escolaridade dos responsáveis, tem-se: a metade cursou segundo grau, mas apenas duas mães o completaram; três tinham o terceiro grau completo; e dois tinham o primeiro grau incompleto, sendo que um deles (A7) não sabia ler nem escrever. A maioria (70%) dos responsáveis se dispôs a participar do programa de intervenção, sendo que uma

mãe desistiu. E, por fim, quanto à inserção econômica, 90% dos responsáveis realizavam trabalho remunerado, tendo uma renda média de 2,15 salários mínimos.

Tabela 3 - Caracterização do Grupo de Responsáveis (GRB) pelas crianças do grupo GB das CMEIs E1 e E2.

CMEI/ Grupo/ Sujeito	Idade	Responsável	Escolaridade	Estado Civil	Número de filhos	Ocupação	Renda Mensal SM**
E1/GRB							
1	22	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	1*	Vendedora	3,00
2	38	Mãe	2º Grau Incompleto.	Casada	5	Pintora	3,22
3	31	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	2	Cabeleireira	6,45
4	33	Mãe	3º Grau Incompleto.	Casada	1	Desocupada	5,00
5	25	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	1*	Técnica de Laboratório	1,43
6	36	Pai	3º Grau Completo.	Casado	2	Osteopata	3,22
E2/GRB							
7	32	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	3	Autônoma	1,72
8	24	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	3	Desocupada	2,00
9	39	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	3	Auxiliar de serviços gerais	3,87
10	35	Mãe	2º Grau Completo.	Casada	1	Vendedora	3,65
Média	31,5				2,2		3,32

Nota: * Mães que tiveram filho durante o período da pesquisa. ** Salário Mínimo.

O grupo de responsáveis GRB é constituído por mães (90%) e por um pai (10%). Em média, os membros do grupo tinham 31,5 anos de idade e 2,2 filhos por família. Todos eram casados. A maioria deles (80%) cursou o segundo grau, e apenas uma mãe não o completou. E dois pais cursaram o terceiro grau. Quanto à ocupação, 80% dos responsáveis realizavam trabalho remunerado, e duas mães encontravam-se desocupadas no momento da entrevista.

Tanto no grupo de responsáveis GRA como no grupo GRB, não existem diferenças significativas segundo algumas variáveis; idade, número de filhos, renda e escolaridade — conforme o *Teste de Mann-Whitne*, com um nível de significância de 5%.

3.1.3 Caracterização do grupo de professoras participantes do programa de intervenção — GP.

O grupo de professoras que participaram da intervenção é constituído por dez professoras, cinco professoras do CMEI E1 e cinco do CMEI E2. A seguir, tem-se uma caracterização dos membros dos dois grupos quanto à escolaridade, ocupação e renda.

No CMEI E1, as professoras tinham em média 40,2 anos de idade. Quanto à escolaridade, todas tinham completado o terceiro grau, com formação em Pedagogia, e já exerciam a profissão quando terminaram o terceiro grau. Das cinco professoras, três já fizeram especialização e a maioria já participou de cursos relacionados à área de educação. Quanto à ocupação, no momento da pesquisa, todas as professoras trabalhavam em período integral. Três ministravam aulas nas salas do Primeiro Período, uma na sala do Maternal 2 e uma na sala do Maternal 1, pela manhã, e na sala do Segundo Período, pela tarde. Além disso, três professoras realizavam outras atividades remuneradas. A renda familiar média delas era de 4,65 salários mínimos. O seu tempo médio de profissão era de 13,4 anos e, em média, elas trabalhavam em sala de aula há 11,8 anos.

No CMEI E2, as professoras tinham, em média, 43 anos de idade. Em relação à escolaridade, todas tinham o terceiro grau completo, sendo: uma professora com Normal Superior, uma com Normal Superior e graduação em Pedagogia e três com graduação em Pedagogia. Todas participavam de cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal anualmente. E duas delas fizeram especialização em Educação Infantil.

Tabela 4 - Caracterização do Grupo de Professoras (GP) do CMEI E1

Prof.	Idade Anos	Estado Civil	Escolaridade				Sala de Aula	Outras atividades remuneradas	Tempo de Profissão Anos	Tempo de trab. em sala de aula Anos	Renda mensal SM*
			Curso superior	Ano de conclusão	Especializações	Outros cursos					
P1	35	Casada	3º Grau Comp. Pedagogia.	2000	Educação, comunicação e novas tecnologias.	Neurociências. Políticas públicas e questão ambiental.	1º Período	Vende roupas em casa e a domicílio.	15	10	3.87
P2a	39	Solteira	3º Grau Comp. Normal Superior e Pedagogia.	2003	—	Alfabetização. Relações humanas. Educação infantil.	1º Período	—	19	19	4.38
P3	45	Viúva	3º Grau Comp. Normal Superior e Pedagogia.	2004 2008	—	Educação infantil. Educação infantil.	2º Período Maternal 1	—	10	10	4.51
P4	44	Casada	3º Grau Comp. Pedagogia.	2008	Psicopedagogia.	Educação infantil. Educação inclusiva.	Maternal 2	Salão de beleza.	5	5	3.65
P2b**	38	Casada	3º Grau Comp. Normal Superior e Pedagogia.	2002	Linguagens, neuropsicologia e psicanálise.	—	1º Período	Rede estadual de ensino a noite.	18	15	6.88
Média	40,2								13,4	11,8	4,65

Nota: * Salário Mínimo. ** A professora P2b substituiu a professora P2a, após a transferência dessa para outra escola.

Tabela 5 - Caracterização do Grupo de Professoras (GP) do CMEI E2

Prof.	Idade Anos	Estado Civil	Escolaridade				Sala de Aula	Outras atividades remuneradas	Tempo de Profissão Anos	Tempo de trab. em sala de aula de aula Anos	Renda mensal SM*
			[Curso superior]	Ano de conclusão	Especializações	[Outros] cursos					
P5	35	Casada	3º Grau Comp. Normal Superior.	2004	Educação infantil.	Mídias na educação. Educação infantil. Educação do ensino fundamental. Educação na diversidade. Cursos de Formação continuada da Prefeitura — anual. Educação infantil. Cursos de formação continuada da Prefeitura — anual.	1º Período	—	17	13	4.08
P6	56	Casada	3º Grau Comp. Normal Superior e Pedagogia.	2007 2008	—	Prefeitura — anual. Educação infantil. Cursos de formação continuada da Prefeitura — anual.	1º Período	—	39	39	2.79
P7	48	Casada	3º Grau Comp. Pedagogia/Su pervisão	1998	—	Seminário de educação infantil. Cursos de formação continuada da Prefeitura — anual.	1º Período	—	17	13**	3.01
P8	37	Casada	3º Grau Comp. Pedagogia.	2007	—	Prefeitura — anual. Formação em Educação infantil.	1º Período	—	6	6	3.01
P9	39	Casada	3º Grau Comp. Contabilidade. Pedagogia.	1991 2009	Educação infantil.	PCN da educação infantil. Alfabetização na educação infantil. Comunicação na sala de aula. E Avaliação.	Maternal 2	Vendedora de marketing de rede e de roupas.	17	10	3.44
Média	43								19.2	16.2	3.26

Nota: * Salário Mínimo. ** os últimos 4 anos a professora trabalhou no setor de administração da escola, voltando a atuar na sala de aula no ano da pesquisa.

Em relação à ocupação, no momento da pesquisa, todas as professoras trabalhavam em período integral. Quatro ministravam aulas nas salas do Primeiro Período e uma na sala do Maternal 2. Somente uma realizava outra atividade remunerada. Em média, as professoras tinham renda familiar de 3,26 salários mínimos. O tempo médio de profissão era de 19,2 anos, com uma média 16,2 anos de trabalho em sala de aula. Cabe ressaltar que a professora 6 tinha 39 anos de profissão e de trabalho em sala de aula. Da mesma forma que o grupo anterior, elas completaram sua graduação enquanto trabalhavam como professora. As Tabelas 4 e 5 acima apresentam a caracterização do grupo de professoras participantes.

3.2 Local

O estudo foi desenvolvido em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade da região norte do país de aproximadamente duzentos mil habitantes. A triagem, as avaliações e alguns encontros do programa de intervenção foram realizados nas dependências dos CMEIs ou nas casas dos responsáveis pelas crianças, segundo a preferência manifestada pelos próprios participantes.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados durante as etapas do estudo estão especificados abaixo.

1. *Roteiro de Entrevista com Professores*. Roteiro de entrevista semiestruturado contendo itens de caracterização da formação e experiência dos professores, e itens de levantamento das suas dificuldades e necessidades para lidar com problemas comportamentais em sala de aula. (Apêndice A).
2. *Ficha de Indicação para Professores* (MELO, 2003). Consiste em uma ficha preenchida pelas professoras. Nela, elas encaminharam as crianças que necessitam de atendimento psicológico e que, por isso, constituíram o grupo GA. E, para cada criança indicada, as professoras nomearam também uma criança que não necessita de

atendimento. Essas crianças foram apontadas por não apresentarem dificuldades. Elas constituíram o grupo GB. Para cada nomeação feita, foi solicitado o motivo (Anexo 1).

3. *Questionário de Relações Interpessoais (QRI)*. (Adaptado de DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Instrumento utilizado para identificar: os conflitos interpessoais na sala de aula; as estratégias utilizadas pelos professores para melhorar as relações interpessoais; a ocorrência de habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal dos alunos na sala; a importância do desenvolvimento interpessoal na educação infantil; a viabilidade de incluir os objetivos e o preparo do professor no manejo e na promoção do desenvolvimento interpessoal. Para o presente estudo, segundo a população e os objetivos da pesquisa, foram selecionados os itens 2, 3, 4, 7, 8 e 9 (Anexo 2).
4. *Roteiro de Entrevista com os Responsáveis*. Roteiro de entrevista semiestruturado, contendo itens sobre caracterização, interação familiar e comportamento da criança (Apêndice B).
5. *Inventário de Estilos Parentais (IEP)*. (GOMIDE, 2006). Inventário elaborado para identificar o estilo parental utilizado pelos responsáveis e as suas práticas educativas. Ele é composto por 42 questões que avaliam sete práticas educativas. Duas são positivas: monitoria positiva e comportamento moral. E cinco são negativas: punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. O Inventário foi respondido pelos pais das crianças nas três etapas de avaliação. A aplicação do instrumento para alguns dos responsáveis com baixa escolaridade foi realizada de forma individual como uma entrevista fechada, conforme a vontade manifestada por eles.
6. *Ficha de Avaliação Sociométrica*. Ficha adaptada de Melo 2003 para organizar os dados coletados na avaliação sociométrica. Ela foi preenchida pela pesquisadora para verificar a percepção que os pares têm dos comportamentos da criança. No instrumento, foi empregado o procedimento de nomeação; a criança indicou três colegas da sua sala de aula com os quais *mais gostava* de brincar e outros três com os quais *menos gostava* de brincar, além de explicar os motivos da escolha. Foram utilizadas fotos de todas as crianças das salas para auxiliar no procedimento de aplicação da avaliação. Esse procedimento teve como objetivo avaliar os índices de rejeição e aceitação social (Anexo 3).
7. *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ-For Pa*⁴⁻¹⁶. (GOODMAN, 1997; FLEITLICH; GOODMAN, 2001). Instrumento utilizado pelos pais para identificar capacidades e dificuldades em crianças e adolescentes de quatro a dezesseis anos, possibilitando avaliar os problemas de comportamento das mesmas. Ele é composto por 25 itens fechados respondidos pelos responsáveis pela criança. Além disso, contém um suplemento de cinco questões referentes à avaliação do impacto na criança. É um item opcional que não foi considerado neste estudo. O instrumento abrange cinco subescalas: hiperatividade/déficit de atenção; ansiedade e/ou depressão; problemas de

conduta; problemas de relacionamento com colegas; e comportamento social positivo. Para sua análise, conforme os escores obtidos nas escalas, o desempenho pode ser definido como: *Anormal* ou *Clínico*; *Limítrofe* ou *Subclínico*; e *Normal* ou *Não-clínico*¹. A versão utilizada encontra-se disponível na Internet no endereço www.sdqinfo.com. A aplicação dessa versão do instrumento foi realizada de forma individual, como uma entrevista fechada, com alguns dos responsáveis com baixa escolaridade, conforme a solicitação deles.

8. *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ-For Pr*⁴⁻¹⁶. (GOODMAN, 1997; FLEITLICH; GOODMAN, 2001). Instrumento utilizado pelos professores para identificar problemas em crianças e adolescentes de quatro a dezesseis anos, possibilitando avaliar os problemas de comportamento das mesmas. Ele é composto por 25 itens fechados. E apresenta um suplemento com cinco questões que avaliam o impacto na criança. É um item opcional que não foi considerado neste estudo. O instrumento abrange cinco subescalas: hiperatividade/déficit de atenção; ansiedade e/ou depressão; problemas de conduta; problemas de relacionamento com colegas; e comportamento social positivo. Para sua análise, o desempenho pode ser definido como *Clínico*, *Subclínico* ou *Não-clínico*², da mesma forma que a versão dos pais. A versão utilizada encontra-se disponível na Internet no endereço www.sdqinfo.com.
9. *Diário de Campo*. Caderno de registro utilizado pela pesquisadora, no qual eram realizadas anotações sobre dados qualitativos como: dificuldades e/ou ganhos encontrados pelos participantes, comentários realizados a respeito dos participantes ou sobre o programa de intervenção, entre outras informações.
10. *Questionário Final de Avaliação do Curso*. (Adaptado de WILLIAMS; MALDONADO; ARAUJO, 2008) Trata-se de um questionário contendo itens referentes a questionamentos dos temas que apresentaram maiores e menores dificuldades, dos aspectos negativos e positivos do programa de intervenção e sugestões e críticas sobre ele. Tal instrumento foi preenchido pelos professores e responsáveis. (Anexo 4).

Com o objetivo de deixar claro como os instrumentos foram utilizados ao longo do estudo, o quadro a seguir apresenta, de modo ilustrativo, os participantes do estudo, os instrumentos e em que momentos do estudo eles foram aplicados,

¹ Embora, ao pé da letra, a tradução das categorias utilizadas no instrumento, para análise, sejam *Anormal*, *Limítrofe* e *Normal*, a nomenclatura utilizada neste trabalho foi *Clínico*, *Subclínico* e *Não-clínico*.

² Cf. nota de rodapé anterior.

Quadro 1. Instrumentos utilizados com os participantes nas diferentes etapas do estudo.

Participantes	Instrumentos	Etapa de Aplicação		
		Pré	Pós	Follow-up
Professores	- Roteiro de Entrevista com Professores	X		
	- Ficha de Indicação para Professores	X		
	- Questionário de Relações Interpessoais (QRI)	X	X	X
	- Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ-Por Pa ⁴⁻¹⁶ .	X	X	X
	- Questionário Final de Avaliação do Curso		X	
Responsáveis	- Roteiro de Entrevista com os Responsáveis	X		
	- Inventário de Estilos Parentais (IEP).	X	X	X
	- Questionário de Capacidades e Dificuldades SDQ-Por Pr ⁴⁻¹⁶ .	X	X	X
	- Questionário Final de Avaliação do Curso	X	X	
Crianças	- Ficha de Avaliação Sociométrica.	X	X	X

3.4 Equipamentos e materiais

Foram utilizados microcomputador, brinquedos, Jogos, livros, vídeos, filmes e materiais didáticos e escolares.

4 PROCEDIMENTO

A realização do projeto de pesquisa foi regida pelas Normas da Comissão de Ética da Universidade Estadual Paulista (Anexo 5). Para a realização do projeto de pesquisa, foram apresentados às instituições envolvidas — CMEIs e Secretaria Municipal de Educação —, por escrito e de forma explícita, tanto informações detalhadas sobre o estudo, como o

pedido de permissão correspondente. Foi solicitado, por escrito, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o consentimento aos envolvidos na pesquisa (Anexo 6). Em tal solicitação de consentimento, foi destacado o caráter voluntário da participação na pesquisa, a liberdade para a interrupção da participação, além de ter sido esclarecido que os dados seriam tratados com sigilo, garantindo o anonimato dos participantes. A autorização é o pré-requisito básico para a realização da coleta de dados.

4.1 Etapas do procedimento

Como o presente estudo propôs a aplicação e avaliação da intervenção com várias populações — professoras, crianças e seus responsáveis —, o procedimento utilizado envolveu várias etapas que transcorreram de meados de 2008 a fins de 2010:

- Triagem dos participantes.
- Sistematização dos dados preliminares.
- Primeira etapa de avaliação.
 - o Avaliação pré-intervenção.
 - o Seleção dos sujeitos e composição dos grupos.
- Intervenção.
 - o Adesão e participação no programa de intervenção
- Segunda etapa de avaliação, pós-intervenção.
- Terceira etapa de avaliação — *follow-up*.
- Procedimento de análise.

4.2 Triagem

A etapa que envolveu a triagem foi realizada ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2008 — de agosto a dezembro —, antes do início da intervenção. Inicialmente, foi

agendada uma reunião com a Diretora Municipal de Educação Infantil. Nela foi apresentado o projeto de pesquisa, foi entregue uma versão escrita dele e foram solicitadas informações sobre a estrutura dos centros de educação infantil e orientações para formalizar a solicitação de autorização para realização da pesquisa em duas CMEIs. Seguidamente, foi realizada a solicitação formal por escrito, que foi aceita pelo Secretário Municipal de Educação da cidade. A Diretora de Educação Infantil da Secretaria de Educação indicou duas CMEIs que poderiam ser de interesse para o estudo.

Foi agendado um horário com cada uma das diretoras dos CMEIs, indicados pela Diretora Municipal de Educação Infantil, e foram realizadas visitas. No primeiro contato com a direção das pré-escolas, foi realizada a apresentação dos objetivos da pesquisa e do programa de intervenção. Foi apresentada uma carta que continha informações a respeito do estudo, do seu objetivo, do orientador responsável pela pesquisadora e um telefone para contato. E foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realizar a pesquisa. Ambas as diretoras dos CMEIs concordaram com a realização da pesquisa.

No CMEI E1 a diretora agendou a apresentação do projeto para as professoras dentro do cronograma dos encontros de planejamento de atividades geral do CMEI. Os encontros ocorrem duas vezes ao mês e a apresentação foi agendada para o encontro mais próximo. Nele foi feito contato com as professoras da pré-escola, apresentado o projeto de pesquisa, realizado o convite para participação nela e foi solicitada a assinatura do termo de consentimento. Também foi agendado um encontro com a Orientadora Educacional e com a Supervisora Pedagógica. Seguidamente, foram agendados, junto com as professoras, os dias e horários para a realização das entrevistas individuais. Foram realizadas quatro entrevistas com as professoras.

No CMEI E2, foram desmarcados dois encontros para apresentação do projeto de pesquisa para as professoras em razão do atraso de outros compromissos agendados previamente. Em consequência disso, a apresentação do projeto foi realizada de forma individual, tanto para as professoras, como para a Orientadora Educacional e a Supervisora Pedagógica. Apesar disso, as apresentações do projeto de pesquisa realizadas individualmente acompanharam o mesmo rigor e cuidado que a apresentação realizada em grupo. Seguidamente, foram combinados os dias e horários para realizar as entrevistas individuais com as professoras. Foram realizadas nove entrevistas no CMEI E2.

Um critério para as professoras participarem da pesquisa era que lecionassem em alguma das turmas denominadas Primeiro e Segundo Período que correspondem às salas pré-

escolares de crianças com 4 e 5 anos de idade. Contudo, devido a práticas administrativas das CMEIs de rotatividade das professoras nas salas de aula, o convite foi estendido para todas as professoras. Portanto, esse critério não excluía a participação de outras professoras no programa de intervenção, isto é, no curso ministrado para as professoras. Sendo assim, todas as professoras das CMEIs tinham liberdade de participar do programa de intervenção.

Em ambas as instituições, as professoras trabalham, de modo geral, em período integral, pela manhã e pela tarde. A elas são atribuídas duas salas, uma em cada período. Em ambas as salas, elas trabalham em dupla, dividindo as tarefas. Sendo assim, para cada sala do Primeiro e do Segundo Período tem-se duas professoras que participam da rotina e das tarefas de trabalho de cada sala.

4.2.1 Sistematização dos resultados preliminares

Inicialmente, aceitaram participar da pesquisa quatro professoras do CMEI E1, a orientadora educacional e a supervisora pedagógica. No CMEI E2, aceitaram participar nove professoras, a orientadora educacional e a supervisora pedagógica. Os dados extraídos das entrevistas realizadas com as professoras são apresentados nas Tabelas em Anexo (Anexo 7): a caracterização das professoras participantes do CMEI E1 e do CMEI E2 (Tabelas 1 e 2); a descrição dos comportamentos das crianças em sala de aula e dos comportamentos agressivos apresentados por elas (Tabela 3); os comportamentos apresentados pelas professoras frente às situações de birra dos alunos em sala de aula e às situações nas quais uma criança bate em outra criança (Tabela 4); os comportamentos apresentados pelas professoras nas situações em que uma criança destrói algum objeto na sala de aula ou lhes desobedece (Tabela 5); também são descritas as respostas sobre as situações em que as professoras encontram mais dificuldade de lidar no dia a dia, assim como os procedimentos utilizados nessas situações (Tabela 6); finalmente, é descrito o relacionamento das professoras com os pais das crianças e são apresentados os comentários e as necessidades pertinentes citadas pelas professoras (Tabela 7). Os dados obtidos na entrevista foram utilizados na adaptação do programa de intervenção junto às professoras, isto é, dados sobre a formação escolar, as experiências e as dificuldades e necessidades para lidar com problemas comportamentais.

4.3 Avaliação pré-intervenção

No semestre seguinte à triagem, no início do ano letivo, com as devidas autorizações em mãos, foi realizado um novo contato com os CMEIs para iniciar a etapa de avaliação nas instituições. Devido a algumas práticas administrativas seguidas pelas CMEIs, existe certa rotatividade de professores na atribuição das salas de aula, como mencionado anteriormente — por exemplo, ora a professora ministra aula no Maternal e ora no Primeiro Período — e entre as instituições — por meio de transferências. Sendo assim, algumas das professoras que participariam da pesquisa já não se encontravam nas salas pesquisadas e denominadas de Primeiro e Segundo Período, correspondentes às crianças com 4 e 5 anos de idade. Desse modo, a configuração dos grupos de professoras participantes (GP) mudou.

Inicialmente, o número de professoras participantes passou de treze para doze professoras. No CMEI E2, o cargo de Supervisora Pedagógica ficou vago e foi preenchido pela professora P9 que, conseqüentemente, saiu da pesquisa. E a professora P6 foi transferida para outra instituição. Entretanto, a nova professora que ingressou em seu lugar aceitou imediatamente participar da pesquisa.

Um mês após o início do período letivo, na etapa de avaliação pré-intervenção, as professoras dos CMEIs responderam o *Questionário de Relações Interpessoais — QRI* que abordou informações sobre as professoras e os alunos. Em seguida, elas preencheram a *Ficha de Indicação para Professores*, na qual encaminharam as crianças para os dois grupos: o de crianças que apresentaram algum problema de comportamento, que formaram o grupo de intervenção GA; e o de crianças apontadas por não apresentarem dificuldades, que formaram o grupo GB. Naquele momento, duas professoras, P5 e P13, se retiraram da pesquisa, alegando problemas pessoais (saúde na família). Nessa situação, o grupo GP ficou com dez professoras.

Num segundo momento de avaliação, as professoras preencheram o *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ–Por Pr*⁴⁻¹⁶ que avaliou o comportamento das crianças indicadas por elas para os grupos GA e GB, a partir da *Ficha de Indicação para Professores*. Enquanto isso, a pesquisadora foi apresentada nas reuniões de pais das salas que participaram da pesquisa, reuniões essas que ocorriam no início do semestre (2009). Nessas ocasiões, a pesquisadora convidou os pais para o encontro de apresentação da pesquisa. Mais

especificamente, para os pais e responsáveis das crianças indicadas pelas professoras para os grupos GA e GB, foi encaminhada uma carta convite para o encontro. No encontro com os pais, foi apresentado o programa de intervenção e eles foram convidados a participarem dele, dando o consentimento por escrito. Os pais que não compareceram aos encontros foram contatados por telefone ou pessoalmente, nos horários de entrada e saída da escola, quando eram combinadas novas reuniões.

Os responsáveis interessados em participar do programa de intervenção preencheram o *Questionário de Interesse* — confeccionado para registrar os dias e horários que os pais ou responsáveis tinham disponíveis para participar do grupo de atendimento. (Apêndice C), o *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ–Por Pa* ⁴⁻¹⁶ e o *Inventário de Estilos Parentais — IEP*. Além disso, foram agendadas entrevistas com os responsáveis dos dois grupos. Após essas entrevistas, a maioria das crianças das salas de aula participantes da pesquisa foi submetida a uma avaliação sociométrica (com exceção das crianças ausentes no dia da avaliação).

4.4 Seleção dos sujeitos e composição dos grupos de crianças e de responsáveis

A pesquisadora realizou uma análise dos instrumentos e organizou a divisão das crianças nos respectivos grupos. Inicialmente, a configuração dos grupos foi organizada por meio da *Ficha de Indicação para Professores*. As professoras do CMEI E1 que ministravam aula nas salas pré-escolares Primeiro e Segundo Período encaminharam quatorze crianças para o grupo GA e quatorze crianças para o Grupo GB. E as professoras do CMEI E2 que também ministravam aulas nas salas Primeiro e Segundo Período encaminharam treze crianças para cada um dos grupos, GA e GB. Na CMEI E2, uma das professoras do Primeiro Período não encaminhou nenhuma criança para intervenção, justificando que, na sua sala, não havia alunos com problemas de comportamento ou relacionamento. Lembrando, todas as professoras das CMEIs podiam participar da intervenção, mas, que um dos critérios da pesquisa era que apenas as crianças pertencentes às salas do Primeiro e do Segundo Período podiam ser indicadas a participar da intervenção com a pesquisadora.

Depois de várias tentativas de reunião com alguns pais para apresentar a pesquisa e de vários convites para participarem, alguns não se apresentaram. Consequentemente, isso

diminuiu o número de crianças participantes. Sendo assim, após as reuniões com os responsáveis pelas crianças, solicitadas as devidas autorizações e realizadas as entrevistas, o número de crianças participantes mudou para menos da metade das crianças indicadas e avaliadas pelas professoras, como se pode observar na Tabela 6, a seguir. Configurou-se o seguinte quadro: doze crianças participantes no CMEI E1, seis pertencentes ao grupo GA e seis pertencentes ao grupo GB; e dez crianças participantes no CMEI E2, cinco pertencentes ao grupo GA e cinco pertencentes ao grupo GB.

Tabela 6 - Número de crianças indicadas para participar da pesquisa, por professor, por sala de aula em cada um dos CMEIs.

CMEI	Professor	Salas	Número de crianças do GA	Número de crianças do GB
E1	P1	1º Período	1	3
E1	P2	1º Período	3	2
E1	P3	2º Período	2	1
Total			6	6
E2	P5	1º Período	3	3
E2	P6	1º Período	1	1
E2	P7	1º Período	1	1
Total			5	5

No CMEI E2, uma das crianças participantes do grupo GA, após a etapa de avaliação inicial, foi transferida para outro CMEI. Sendo assim, os dados dela e de seu colega de sala do grupo GB foram retirados no momento de organização e sistematização dos dados.

No computo final, vinte crianças participaram da pesquisa: dez crianças pertencentes ao grupo GA — indicadas pelas professoras para atendimento — que passaram pela etapa de intervenção direta com a pesquisadora; e dez crianças pertencentes ao grupo GB — indicadas pelas professoras por não precisarem de atendimento — que não passaram pela mesma intervenção. As características das crianças participantes foram apresentadas na seção participantes (Tabela 1).

No que tange aos dez responsáveis pelas crianças pertencentes ao grupo GA, alguns que participaram da etapa de avaliação e autorizaram a participação da criança na pesquisa não se dispuseram a participar do programa de intervenção, alegando falta de tempo disponível. Ou seja, apenas cinco mães do CMEI E1 e dois pais do CMEI E2 — uma mãe e

um pai — aceitaram participar da etapa de intervenção, configurando o grupo de responsáveis GRA. Quanto aos dez responsáveis pelas crianças do grupo GB, todos configuraram o grupo de responsáveis GRB. Ou seja, todos participaram da avaliação e autorizaram a participação da criança na pesquisa.

Enfim, para maiores esclarecimentos, a caracterização dos responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa encontra-se na seção participantes apresentada anteriormente (Tabelas 2 e 3). Após a seleção dos sujeitos e a composição dos grupos, teve início a etapa de intervenção.

4.5 Intervenção

Posteriormente à etapa de avaliação inicial e de seleção dos participantes, deu-se início à intervenção. Ela foi realizada pela pesquisadora com o grupo de professoras — GP da CMEI E1 e GP da CMEI E2 —, de crianças — GA da CMEI E1 e GA da CMEI E2 — e de responsáveis — GR da CMEI E1 e GR da CMEI E2 —, simultaneamente.

O programa de intervenção foi composto por uma etapa de avaliação pré-intervenção. Posteriormente, teve início a intervenção. Duas semanas após o início do programa de intervenção nos grupos GA, GP e GR do CMEI E1, teve início o programa de intervenção nos grupos correspondentes do CMEI E2. O fechamento da intervenção nos grupos de crianças GA e de responsáveis GR do CMEI E1 ocorreu uma semana antes do fechamento da intervenção nos mesmos grupos do CMEI E2. Já o fechamento da intervenção nos grupos de professoras dos CMEIs E1 e E2 ocorreu no mesmo dia.

4.5.1. Intervenção junto ao grupo de professoras — GP

Tanto em relação ao grupo de professoras da CMEI E1, quanto em relação ao grupo de professoras da CMEI E2, os encontros do programa de intervenção variavam de uma hora e meia a duas horas. Eles ocorreram ao longo de cinco meses; de maio a novembro de 2009,

salvo no recesso das férias de julho. Em sua totalidade, o programa contou com quinze encontros que ocorreram as sextas-feiras quando as professoras tinham um período de tempo — uma tarde ou uma manhã — reservado para o planejamento das atividades acadêmicas semanais. Estes encontros e os horários foram previamente combinados com a direção e as professoras de ambas as instituições. O número de encontros ficou restrito aos dias de planejamento, mas não ocorreram todas as sextas-féias por conta de feriados e outros compromissos da instituição — por exemplo, dia temático, festa junina, semana de jogos infantis, noite do pijama, etc.

O programa de intervenção com as professoras teve como objetivo ampliar os conhecimentos e o repertório comportamental das professoras, por meio de diversas informações: conhecimentos, habilidades, técnicas, atitudes e crenças em relação a problemas de comportamento, de comportamento agressivo e de maneiras de proceder e lidar com esses comportamentos. A intervenção também teve o intuito de desenvolver o repertório necessário e capaz de propiciar as condições para o desenvolvimento da competência social e afetiva das crianças, promovendo um relacionamento interpessoal adequado, promovendo a aprendizagem de comportamentos positivos, cooperativos e pró-sociais nas mesmas.

A apresentação do programa de intervenção foi realizada em formato de curso. A estrutura dos encontros foi dividida inicialmente em quatro tempos: primeiramente, era feita a revisão das atividades da semana anterior — dúvidas, dificuldades, discussões, efetividade das atividades realizadas, etc. —; em seguida, ocorria a discussão do novo conteúdo teórico — dificuldades, exemplos de casos, dúvidas e atividades—; num terceiro momento, eram atribuídos os objetivos e as atividades para a semana seguinte e a discussão, o planejamento ou a adaptação da atividade; e, finalmente, a orientação da atividade ou tarefa da semana. Ao longo do programa, esses momentos se entrelaçaram surgindo atividades durante a discussão do conteúdo teórico ou, ao contrário, discussão do conteúdo teórico e orientações no decorrer das atividades. As atividades desenvolvidas ao longo do programa incluíram: leitura e discussão de material informativo (cartilha), dinâmica de grupo, Role-play, discussão de estudos de caso, levantamento de propostas e procedimentos de resolução de problemas, discussão de vídeos e tarefa da semana.

Nesses encontros foram realizadas orientações e discussões referentes às atividades a serem desenvolvidas com base na promoção do desenvolvimento interpessoal das crianças, inspirado no Programa de Educação Social e Afetiva de Trianes e Muñoz (1994). Além de orientações e discussões de inquietações e temas trazidos pelas professoras — por exemplo,

dificuldades e sentimentos frente a alguns comportamentos e análise funcional dos comportamentos das professoras e das crianças —, a intervenção teve a intenção ir além da discussão de conteúdo teórico e de conhecimento, quer dizer, procurou fomentar a incorporação de atividades na prática das professoras, mais pontualmente incorporação das atividades que promoviam o desenvolvimento social e afetivo da criança no dia a dia da sala de aula.

Desse modo, durante o período de intervenção com as professoras foram desenvolvidas e adaptadas, em média, 25 atividades (Anexo 8) com o objetivo de desenvolver a competência social, as habilidades sociais, a resolução de conflitos, de promover o autoconhecimento, a autoestima, comportamentos positivos, cooperativos e pró-sociais nos alunos. Posteriormente, após a segunda etapa de avaliação, as professoras já desenvolveram novas estratégias/atividades com os mesmos objetivos.

Para a intervenção com as professoras, a pesquisadora organizou e adaptou uma cartilha considerando os temas, as necessidades e as dificuldades apresentadas pelas professoras. A cartilha intitulada “Construindo um relacionamento positivo na sala de aula” (Apêndice D), foi composta por 19 capítulos, utilizando materiais produzidos para pais e educadores (GOMIDE, 2004; WEBER, 2007; WILLIAMS; MALDONADO; ARAUJO, 2008; PRADA, 2007; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Os temas apresentados na cartilha para as professoras foram trabalhados e retomados ao longo do programa de intervenção.

A síntese do programa de intervenção contendo as atividades desenvolvidas com as professoras em todos os encontros encontra-se a seguir.

4.5.1.1 Síntese do programa de intervenção do grupo de professoras

Encontros:

1º. Encontro

- Dinâmica: “Para conhecermos melhor” — apresentação dos participantes e preenchimento do curtograma (gosto/não gosto, faço/não faço).
- Apresentação do Programa e Discussão de expectativas.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: Conceituando o comportamento agressivo e problemas de comportamento:

Características, dificuldades, as perspectivas do desenvolvimento.

- Atividade: Aprendendo a lidar com problemas de comportamento:

Planejando objetivos: o que eu quero dos meus alunos (identificação de comportamentos desejados e indesejados dos alunos).

- Tarefa da semana (observação de comportamentos desejados e indesejados dos alunos).

Orientação: A importância da observação: leitura do texto “Observando o comportamento infantil” (PRADA, 2007, p.187).

2º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: Fatores que influenciam nosso comportamento: Genéticos – Ambientais.

Fatores de Risco.

- Atividade: Aprendendo a lidar com problemas de comportamento (com base na tarefa da semana anterior):

a) Planejando objetivos

b) Identificando e listando comportamentos alvos a serem trabalhados.

c) Definindo os comportamentos mais importantes.

- Discussão e levantamento de resolução de casos trazidos pelas professoras.
- Discussão e planejamento do objetivo e da atividade a ser realizada com os alunos.

3º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: Resiliência e fatores de proteção.

O Papel da Escola — Na Prevenção de problemas de comportamento.

- Atividades: Ampliando o repertório comportamental:

(a) Tempestade de ideias (levantamento de propostas e discussão de como melhorar o ambiente na sala de aula).

(b) A importância de solicitações e pedidos (treino de instrução direta com exemplos trazidos pelas professoras).

(c) Realização da atividade “A instrução de uma tarefa” (WEBER, 2007b).

- Discussão e planejamento do objetivo e da atividade a ser realizada com os alunos.
- Tarefa da semana: treinando o comportamento de fazer solicitações e pedidos.

4º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)
Tema: Habilidades sociais.
- Atividade: Observação do repertório comportamental:
 - (a) Role Play e troca de papéis (representação de situações com diferentes estilos de desempenho social).
 - (b) E discussão e identificação do nosso comportamento.
 - (c) A importância do modelo: Assistir e discutir o vídeo “O melhor vídeo do ano” (site You Tube).
- Conferir objetivos e atividades para a semana
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.

5º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)
Temas: Habilidades sociais na infância. Aprendizagem e dificuldades.
- Atividade: Observação do repertório comportamental:
 - (a) Identificando e listando as habilidades sociais importantes e compatíveis para as crianças de 4 e 5 anos de idade.
 - (b) Destacando com cores, na cartilha, as habilidades que ocorrem nas crianças da sala
 - (c) Selecionando habilidades a serem promovidas.
 - (d) Planejando a promoção destas habilidades.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos
- Tarefa da semana: Observação e descrição da ocorrência destas habilidades nas crianças

6º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)
Tema: O professor como mediador.
- Atividade: (a) Promovendo comportamentos pró-sociais: Discutir como inserir no plano

de aula a promoção de comportamentos pró-sociais.

(b) Atividade de habilidades de resolução de problemas. Lições 47, 49, 68, 69 do livro: “Eu posso resolver problemas” (SHURE, 2006).

- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.

7º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Comunicação positiva.

- Atividade: Discussão da importância da interação professor-criança; da autoavaliação, crenças e experiências.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.
- Tarefa da semana: exercício — escolha um comportamento considerado inadequado e responda as questões do exercício de análise funcional na cartilha.

8º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Definindo e analisando o comportamento.

- Atividade: Exercício de Análise funcional: Análise de vídeo das crianças participantes em situações de interação em sala de aula.
- Discussão e planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos.

9º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Atividade: leitura e discussão do texto “O cachorro e o açougueiro”(WEBER, 2007, p. 47)
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Identificação do comportamento adequado

- Atividade: Promovendo comportamentos pró-sociais: Levantamento de consequências positivas para as crianças e como utilizá-las na sala de aula.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.

10º. Encontro

- Revisão de atividade da semana – dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: O Poder do elogio

- Atividade: (a) Treino de habilidades (WEBER, 2007, p.49).
(b) Promoção de comportamentos pró-sociais: Modelagem.
(c) Discussão: A importância da atenção, o encorajamento e elogio do professor.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.
- Tarefa da semana: Treinando o elogio com os meus alunos!

11º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Estabelecendo limites, regras e combinados.

- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.
- Tarefa da semana: Pondo em prática as regras e os limites (a) Preenchimento de folha de registro do comportamento das crianças. (b) Levantamento dos limites, regras e combinados da sala.

12º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Consequências negativas — Disciplina.

- Atividade: Promoção de condutas pró-sociais: Revisão (arranjo do ambiente, observação, análise funcional, instrução, monitoramento, atenção, orientação, feedback, consequência imediata, reforço, modelagem e modelação).
- Relaxamento.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.
- Tarefa da semana: realizar atividade de relaxamento com os alunos.

13º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Estratégias de disciplina.

- Atividade: Discussão de casos trazidos pelas professoras, levantamento de possíveis soluções e diferentes estratégias de disciplina utilizadas por elas.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.
- Tarefa da semana: realizar atividade de “Auto avaliação” com os alunos.

14º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Orientações úteis a serem trabalhadas com os pais: Bater ou não bater?

- Atividade: (a) Discussão de material de apoio — Consequências e danos psicológicos do uso da punição (WEBER, 2007).
- (b) planejando estratégias para construir a colaboração Pais-Professor.
- Discussão e planejamento da atividade a ser realizada com os alunos.

15º. Encontro

- Revisão de atividade da semana — dúvidas, discussão, respostas dos alunos.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Dicas — cuidado com armadilhas perigosas na hora de aplicar as consequências (PRADA, 2007).

- Fechamento.
- Leitura do texto: Coisas que aprendi com você.
- Avaliação do professor a respeito do programa de intervenção.

4.5.2. Intervenção junto ao grupo de crianças — GA

Com o grupo de crianças de atendimento infantil (GA) foram realizados 15 encontros semanais em pequenos grupos. Eles duraram de 30 a 40 minutos, aproximadamente, e correram no período de maio a novembro de 2009, só sendo interrompidos pelo recesso escolar em julho. Os encontros ocorreram em horários e dias da semana em que as crianças frequentavam a instituição, e que foram previamente combinados com as professoras, a fim de

não atrapalhar a rotina da sala. Os grupos de crianças GA foram subdivididos por períodos nas duas instituições; três crianças pela manhã e três pela tarde no CMEI E1 e três crianças pela manhã e uma pela tarde no CMEI E2.

A elaboração do programa de intervenção para as crianças foi inspirada no programa de intervenção de Webster-Stratton (2004). Os pontos trabalhados durante a intervenção foram norteados e sujeitos às avaliações realizadas na pré-intervenção, com base nos instrumentos anteriormente citados. A intervenção teve como meta: desenvolver e fortalecer a competência social da criança, os comportamentos positivos — por exemplo, comportamentos cooperativos, pró-sociais e adaptativos —, as novas habilidades; e enfraquecer ou reduzir os comportamentos problemas. Para isso, foi realizada a análise funcional do comportamento das crianças e foram utilizadas algumas estratégias para orientar o seu comportamento ao longo dos encontros: técnicas de instrução direta, de modelação, de ensaio comportamental, de reforçamento, de modelagem, de *feedback*, de reforçamento diferencial de comportamentos alternativos, de resolução de problemas, de controle de raiva, de relaxamento, de rearranjo de antecedentes e consequentes do ambiente social e de planejamento de atividades que promovam a ocorrência de comportamentos pró-sociais.

Ao longo dos encontros, foram trabalhados o próprio comportamento da criança — auto-observação, identificação e análise —, suas habilidades de solução de problemas — como a identificação de situações antecedentes e consequentes, a identificação de respostas alternativas — e o treino de habilidades sociais — de autocontrole, de expressividade emocional, de civilidade, de empatia, de assertividade, de fazer amizades, de habilidades sociais acadêmicas —, habilidades consideradas importantes para o desenvolvimento interpessoal da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). Para promover o desenvolvimento desses comportamentos e habilidades, foram utilizados alguns recursos lúdicos como brincadeiras, dramatização, desenhos, jogos, fantoches, livros, ilustrações, dinâmicas, vídeos e outras atividades programadas. Ao longo da aplicação do programa de intervenção, também foram utilizados, como estratégia educativa, os quadros de situações de interação social que compreendem o “Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças — SMHSC” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005), desenvolvido como instrumento de avaliação de habilidades sociais e também utilizado como recurso instrucional em programas educativos ou terapêuticos de promoção da competência social de crianças. Esses quadros foram apresentados no computador por meio de vídeos de curta duração — um

quadro compreende uma situação de interação social e três alternativas de reação, e tem aproximadamente 1 minuto de duração.

A estrutura dos encontros foi dividida em quatro momentos: inicialmente, era realizada uma conversa sobre as ocorrências da semana, a partir de algumas questões — Como foi a semana? O que fizeram, como e com quem? Como se sentiram? —; seguidamente, elas assistiam, em um vídeo do SMHSC, de uma situação de interação social que, na sequência, era discutida em conjunto; depois, era realizada uma ou duas atividades planejadas, isto é, brincadeiras como “adivinha as emoções”, “programando uma festa”, “minha família de fantoches” e “resolvendo problemas no parquinho”; e, por último, era realizada uma brincadeira em grupo bem orientada pela pesquisadora em relação a temas como compartilhar, brincar juntos, ajudar o colega, dentre outros. A síntese do programa de intervenção desenvolvido com as crianças encontra-se a seguir.

4.5.2.1 Síntese do programa de intervenção do grupo de crianças GA

Encontros:

1º. Encontro

- Boas vindas e apresentação da pesquisadora, do curso, da rotina e dos combinados (quem sou eu, o que a gente vai fazer e como brincamos).
- Assistir quadro de situação de interação 1 (Programa Multimídia. SMHSC, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividades: (a) Pintando as ilustrações e (b) Discutindo e reconhecendo as emoções nas ilustrações (modelo DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2005, p.132) (ex. quebrou o avião; o menino perdeu a pipa; meu irmão quebrou minha boneca, como ele está se sentindo? Será que ele está triste? Por quê?), para explorar o reconhecer e expressar a compreensão do sentimento ou experiência do outro.
- Brincadeira: Brincando com massinha de modelar e expressando as emoções (como a massinha fica quando você está contente? E como fica quando você está triste? E quando você está com medo?...).

2º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 2 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: Desenho, leitura e conversa sobre o capítulo introdutório do livro da criança: *Desenhe a sua família e me conte como ela é* (“Eduque com carinho” WEBER, 2007).
- Brincadeira: Brincando de montar um castelo juntos (explorando a brincadeira: brincar junto, esperar sua vez, seguir instruções, prestar atenção).

3º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 3 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: Resolução de Problemas (discutir e pintar algumas ilustrações sobre situações de conflito e expressão de sentimentos). Ilustrações de 14 a 21 do livro “Eu posso resolver problemas” (SHURE, 2006).
- Brincadeira: Construindo a nossa selva para viver em harmonia com o brinquedo “Play móbil da Selva” (analogia, comparando as leis da selva com os combinados da sala de aula).

4º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 4 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividades: (a) Leitura e conversa sobre o capítulo 1, *Mostre amor e carinho*, do livro da criança “Eduque com carinho” (WEBER, 2007). (b) Demonstre amor e carinho: Abraço é muito bom! Abraçando o Toni (fantoche grande), abraçando o colega (Role Play e discussão sobre diferentes demonstrações de afeto).
- Orientação para tarefa de casa: “Abraço é muito bom”, abraçando a professora, seus amigos, a sua família.
- Brincadeira: Brincando com jogo da memória (explorando a brincadeira: brincar junto, esperar sua vez, seguir instruções, prestar atenção).

5º. Encontro

- Contando as novidades
- Assistir quadro de situação de interação 5 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: Vamos criar uma História com minha família (Role play: imitar situações da família com deboches — trabalhando a assertividade).
- Brincadeira: Brincando com quebra-cabeça dos meios de transporte (explorando a civilidade e paz na brincadeira, no parquinho e no trancito).

6º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 6 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: Desenhando o que deixa você contente (trabalhar a assertividade falar de si mesmo, falar sobre emoções e sentimentos).
- Brincadeira: Brincando com peças de montar (explorando o brincar juntos, esperar sua vez, compartilhar e prestar atenção).

7º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 7 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: (a) Resolvendo problemas (discutindo e reconhecendo as situações). Ilustrações 29 a 33, do livro “Eu posso resolver problemas” (SHURE, 2006). (b) Teatrinho com fantoche: O coelhinho vai ao dentista, o que a gente faz? (explorando os sentimentos e estratégias de resolução de problemas)
- Brincadeira: Brincando com fantoches (Role play sobre resolução de problemas trazidos pelas crianças).

8º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 8 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.

- Atividade: (a) Leitura do livro “Todo mundo sente raiva”, (BINGHAM, 2006). (b) Conversando, o que fazemos com a raiva. (c) Desenhe sua raiva (explorando a identificação e descrição de emoções e autocontrole).
- Brincadeira: Brincando com massinha de modelar e expressando as emoções (trabalhando o autocontrole e a expressividade emocional).

9º. Encontro

- Contando as novidades
- Assistir quadro de situação de interação 9 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: (a) Leitura e conversa da Juju, capítulo 2, *Envolve-se, Participe*, do livro da criança “Eduque com carinho” (WEBER, 2007). (b) Atividade de participação: Organizando uma festinha (explorando o compartilhar, habilidades de fazer amizade, oferecer ajuda).
- Brincadeira: Brincando com “Sequência animal” (criando uma história com situações, em quadros de madeira), trabalhando o prestar atenção, identificação de situações antecedentes e consequentes.

10º. Encontro

- Contando as novidades — como foi o feriado?
- Assistir quadro de situação de interação 10 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: Conte e desenhe os lugares que mais gosta da sua cidade (em folha de almaço circular de 60 cm, com lápis de cor e giz de cera), explorando o descrever, compartilhar e brincar junto.
- Brincadeira: Brincando com peças de montar (jogo “O engenheiro”), explorando o compartilhar e brincar junto.

11º. Encontro

- Contando as novidades
- Assistir quadro de situação de interação 11 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.

- Atividade: O fantoche detetive — Investigando você e os colegas (role Play com troca de papéis, um de cada vez), explorando o fazer perguntas, responder perguntas, falar de si mesmos.

- Brincadeira: livre.

12º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?

- Assistir quadro de situação de interação 12 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.

- Atividade: Dinâmica da caixa de expressão das emoções (conte a sua história para cada emoção que retirar da caixa), trabalhando o falar de si mesmos, a assertividade, expressão de sentimentos e o autocontrole.

- Brincadeira: Brincando de faz de conta com fantasias (dramatização de histórias, explorando habilidades de fazer amigos).

13º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?

- Assistir quadro de situação de interação 14 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.

- Atividade: Resolvendo problemas no parquinho, com ajuda do cachorro Pablo (fantoche) — discutindo sobre as situações nas ilustrações. Ilustrações 35, 36, 37 e 40 do livro “Eu posso resolver problemas” (SHURE, 2006).

- Brincadeira: Brincando com o jogo “Desafios da Amazônia” (explorando o prestar atenção, brincar junto, compartilhar).

14º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?

- Assistir quadro de situação de interação 13 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.

- Atividade: Dinâmica da caixinha das perguntas com o coelinho Dudu (fantoche) — responda e complete as sentenças — explorando o responder perguntas e falar de si mesmos.

- Brincadeira: Montando a história do gato que fugiu (livro de montar com figuras magnéticas “Gato fujão” ALBEE, 2007), trabalhando a observação e discutir sobre os antecedentes e as consequências dos atos e a assertividade.

15º. Encontro

- Contando as novidades — como foi a semana?
- Assistir quadro de situação de interação 15 (Programa Multimídia SMHSC). Discussão do quadro e das alternativas de reação.
- Atividade: Reconhecendo os combinados (escolha o seu combinado e pinte).
- Relaxamento
- Brincadeira: Brincando de faz de conta com fantasias (vamos nos fantasiar).
- Despedida, mais abraços.

4.5.3. Intervenção junto ao grupo de responsáveis - GRA

Com o grupo de atendimento dos responsáveis (GRA) foram realizados 11 encontros que duraram de 1h30, ao longo de 5 meses, interrompidos pelo período de recesso de férias de julho. Inicialmente, os encontros ocorriam em grupo e, posteriormente, foram se configurando, na sua maioria, em encontros de atendimento individual (por problemas de horário, familiares e laborais). Nesse grupo, foram realizadas atividades de leitura e discussão de material informativo (cartilha), de estudo de caso, de discussão em grupo, de troca de papéis, de dinâmicas, de discussão de vídeos e tarefas de casa. Num sentido, a intervenção teve o intuito de melhorar a interação dos responsáveis com as crianças, de desenvolver e melhorar o repertório de práticas educativas parentais positivas — monitoria positiva e comportamento moral — que contribuem com o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais. Em outro sentido, a intervenção teve o intuito de enfraquecer ou reduzir as práticas educativas negativas — como negligência, abuso físico e psicológico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa.

A apresentação do programa de intervenção foi realizada em formato de curso, considerando as necessidades manifestadas pelos pais e as orientações sugeridas pela literatura. Para a realização do programa de intervenção, foi organizada uma cartilha para os

responsáveis — cf. a cartilha no Apêndice E. A cartilha foi adaptada e organizada utilizando-se, principalmente os módulos 1 e 2 do Projeto Parceria (WILLIAMS; MALDONADO; PADOVANI, 2008; WILLIAMS; MALDONADO; ARAUJO, 2008), que visa o ensino de habilidades parentais a mulheres vítimas de violência conjugal, tendo em vista a prevenção de problemas de comportamento infantil. Também foi utilizado o programa desenvolvido por Weber (2007b), “Programa de qualidade de interação familiar”, direcionado a profissionais que trabalham com grupos de pais, com o objetivo de melhorar as relações familiares e o material desenvolvido pela autora para os pais e para as crianças (WEBER, 2007).

A estrutura dos encontros foi dividida em quatro momentos: inicialmente, era realizada uma conversa sobre as ocorrências da semana e sobre a realização da tarefa de casa, as dúvidas e as dificuldades; em seguida, era realizada a leitura e a discussão do material informativo presente na cartilha relativo ao encontro; depois era realizada uma atividade planejada; e, por último, eram dadas as orientações para a tarefa de casa.

Uma condição para a realização plena do programa de intervenção foi a reposição dos encontros não realizados. Tal condição se desenvolveu espontaneamente no decorrer da intervenção. Isso quer dizer que, quando não era possível para o responsável comparecer no dia determinado para o encontro individual ou em grupo, era agendado outro dia para a reposição. Só assim, se passava para o próximo encontro. Segue abaixo a síntese do programa de intervenção do grupo de responsáveis GA

4.5.3.1 Síntese do programa de intervenção do grupo de responsáveis GA

Encontros:

1º. Encontro

- Apresentação do curso.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Minha vida, minha história

- Atividades: (a) Preencher e discutir folha de história de vida. (b) Discutir a influência de nossa história, das nossas expectativas na educação de nossos filhos.

2º. Encontro

- Como foi a semana — Relato dos responsáveis sobre a semana anterior.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: Para compreender o comportamento

Aspectos Genéticos e Ambientais

- Atividades: (a) Assistir e discutir o vídeo “O melhor vídeo do ano” (site You Tube).
(b) Exercício:
Qual é a maior dificuldade que você encontra para educar seu filho?
Quais são as atitudes que você gostaria de mudar em seu filho?
- Orientação sobre tarefa de casa: Atividade de observação do comportamento.

3º. Encontro

- Como foi a semana — Relato dos responsáveis sobre a semana anterior.
 - Leitura e discussão de material informativo (cartilha)
- Tema: Identificação do comportamento adequado.
- Atividade: Você conhece bem a seu filho (WEBER, p.24, 2007)
 - Orientação sobre tarefa de casa: Preencher folha de registro de comportamentos positivos.

Lista do que seu filho realmente aprecia

Leia uma história para seus filhos antes deles dormirem

4º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: A importância de valorizar o esforço dos filhos.

Comunicação positiva.

- Atividades: (a) O poder dos elogios (WEBER, p.49, 2007). (b) Discutir o poder do elogio sincero e adequado à situação. (c) Treinar o elogiar. (d) Quando foi a última vez que você elogiou seu filho?
- Orientação sobre tarefa de casa: Preencher folha de registro, Consequenciando positivamente / reforçando os comportamentos adequados.

E escolher atividades do livro “1001 maneiras de fazer seu filho se sentir especial” (LANSKY, 2005) para realizar com as crianças.

5º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Ignorando o comportamento inadequado

- Atividades: (a) O que é certo, o que é errado. (Assistir vídeo “Birra” www.lawebdelhumor.com/crying) e (b) Discussão sobre comportamentos que podem ser ignorados e seu efeito no comportamento da criança.
- Orientação sobre tarefa de casa: Preencher folha de registro de retirada de atenção para comportamentos inadequados.

6º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Estabelecendo limites e regras.

- Atividades: (a) Como dar instruções positivas e fazer pedidos (exemplo: brincando em casa com tinta, hora do sono, hora do banho). (b) Atividade de role-play (role-play e troca de papéis de situações de instrução e modelagem). (c) Discutir dificuldades.
- Orientação sobre tarefa de casa: Montar uma lista de regras e limites a serem respeitados pela família.

Preencher folha de registro de comportamentos adequados e inadequados.

7º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: Consequências negativas da disciplina: a) como fazer seu filho se comportar adequadamente. b) estratégias de disciplina. c) erros de disciplina.

Trabalhar: A importância do diálogo, instrução direta, ignorar os inadequados, valorizar os adequados, lembrar a força do elogio e Time out.

- Atividades: (a) Discutir as Consequências do castigo físico e porque os pais batem nos filhos. (b) Discutir texto “Consequências e danos psicológicos com o uso da punição” (WEBER, 2007, p.114). (c) Listar e discutir dúvidas e dificuldades, orientar.
- Orientação sobre tarefa de casa: Preencher folha de registro dos comportamentos adequados e inadequados.

8º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Temas: Ensinando a criança a se relacionar

Ensinando habilidades de resolução de problemas e controle.

- Atividades: (a) Discussão de estudo de caso. (b) Relaxamento.
- Orientação sobre tarefa de casa: Preencher folha de registro do comportamento.
Identificando qualidades (os comportamentos positivos dos pais).
E relaxamento.

9º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.
- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Conhecer-se a si mesmo

Qual é seu estilo de ser pai/mãe?

Que práticas educativas parentais você usa para disciplinar?

- Atividades: (a) Assinale e discuta quais são as práticas educativas, os comportamentos que você utiliza para educar seu filho/a. (b) Identifique as práticas educativas positivas e negativas.
- Orientação sobre tarefa de casa: Preencher folha de registro de comportamentos adequados e inadequados.

10º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: A importância da monitoria positiva e do modelo moral: Promovendo comportamentos cooperativos.

- Atividade: (a) Discussão da monitoria positiva e do modelo moral. Dicas e sugestões. (b) Discussão de estilos parentais e sugestões.
- Orientação sobre tarefa de casa: Escolher atividades do livro “1001 maneiras de fazer seu filho se sentir especial”(LANSKY, 2005) para realizar com as crianças.

11º. Encontro

- Como foi a semana e discussão da tarefa de casa — Relato dos responsáveis sobre as atividades da semana anterior.

- Leitura e discussão de material informativo (cartilha)

Tema: Últimos passos para o início de uma caminhada

- Atividades: (a) Fechamento do curso (discussão e levantamento de dúvidas e avaliação oral do curso). (b) Leitura do texto: “Coisas que aprendi com você” (cartilha).
- Avaliação escrita do curso e Despedida.

Imediatamente após o término do programa de intervenção, foi realizada uma avaliação pós-intervenção com as professoras, com os responsáveis e com as crianças.

4.6 Adesão e participação no programa de intervenção

Ao trabalhar com três populações com características, interesses e hábitos diferentes ao longo da intervenção, alguns eventos dificultaram a adesão ou não ao programa de intervenção (por exemplo, mudança de horário no emprego, mudança de função no emprego, transferência no emprego, falta de horário livre, faltas à instituição, mudança de cidade, etc.). A seguir, são descritas as principais mudanças ocorridas nos grupos GP, GR e GA e sua

participação nos programas. Além das estratégias motivacionais e de adesão ao programa de intervenção utilizadas.

4.6.1 Grupo de professoras participantes do programa de intervenção

Como referido anteriormente, das treze professoras participantes (Anexo 7), três professoras (P9, P5 e P13) não puderam participar durante a primeira etapa de avaliação. A orientadora educacional e a supervisora pedagógica de ambas instituições, inicialmente, tinham aceitado participar da intervenção, mas, problemas de horário e subposição com outras atividades na instituição impediram a sua participação. Ao longo da intervenção, também ocorreram algumas mudanças na configuração dos grupos.

No CMEI E2, duas professoras desistiram (P7 e P12). A intervenção ocorria no período de planejamento das atividades acadêmicas da sala, e a professora P12 justificou sua desistência relatando ser escasso o tempo de que dispunha para planejar e preparar as atividades docentes da semana. Ela não frequentou nenhum dos encontros, e seus dados foram retirados. Já a professora P7 participou dos encontros com dificuldade, pois lecionava na sala do Maternal 2, sendo diferente sua rotina de planejamento em relação à rotina das salas do Primeiro e do Segundo Período — os momentos destinados ao planejamento tinham frequência quinzenal e não semanal. Contudo, P7 conseguiu acompanhar seis dos quinze encontros, desvinculando-se do programa no segundo semestre.

No CMEI E1 P2a, participante do programa de intervenção, foi transferida para uma escola de ensino fundamental, após participar de cinco encontros. A professora que ingressou na escola em seu lugar se propôs a participar da intervenção e foi denominada P2b.

Após vários encontros a supervisora pedagógica e a orientadora educacional alegaram falta de tempo para participar do programa de intervenção em ambas instituições.

Em razão da mudança no grupo de professoras nas CMEIs, a organização e a nomeação delas passaram a ter outra configuração. Finalmente, o grupo de professoras participantes da pesquisa foi composto por dez professoras; cinco do CMEI E1 e cinco do CMEI E2. As características do grupo estão sistematizadas na seção participantes (Tabelas 4 e 5), das quais, P2b substituiu a professora P2a, e P9 participou do programa até parte do segundo semestre.

A participação das professoras no programa de intervenção estava vinculada aos dias de planejamento de atividades acadêmicas semanais da instituição, como mencionado anteriormente. Os encontros e horários de realização do programa de intervenção foram discutidos e escolhidos em comum acordo entre a diretora, a orientadora educacional, a supervisora pedagógica e as professoras de ambas as instituições. A escolha do local e do horário de implementação do programa foi uma estratégia para aumentar a adesão e a retenção dos participantes ao programa de intervenção. O que, de certo modo, contribuiu para a participação das professoras no programa. A maioria das professoras tinha um período de planejamento semanal às sextas-feiras, exceto as professoras das salas do Maternal, que tinham o período de planejamento com frequência quinzenal, o que dificultava sua participação em todos os encontros. Contudo, como se pode observar na Tabela 7, abaixo, a professora P4 frequentou 73% dos encontros do programa de intervenção. Já a professora P9 desistiu antes da finalização do programa. A Tabela 7, abaixo, apresenta a frequência da participação das professoras no programa de intervenção.

Tabela 7 - Participação e frequência do Grupo de Professoras (GP) no programa de intervenção

CMEI/Grupo	Prof.	Sala de Aula	Participação	Frequência aos encontros	Frequência em %
E1/GP	P1	1º Período	Grupo	12	80,00
E1/GP	P2a	1º Período	Grupo	5	33,33
E1/GP	P3	2º Período	Grupo	14	93,33
E1/GP	P4	Maternal 1 Maternal 2	Grupo	11	73,33
E1/GP	P2b*	1º Período	Grupo	10	66,66
E2/GP	P5	1º Período	Grupo	11	73,33
E2/GP	P6	1º Período	Grupo	14	93,33
E2/GP	P7	1º Período	Grupo	13	86,66
E2/GP	P8	1º Período	Grupo	12	80,00
E2/GP	P9	Maternal 2	Grupo	6	40,00
Média				10,80	72,00

Nota: * A professora P2b substituiu a professora P2a, após sua transferência para outra escola.

Pode-se dizer que a maioria das professoras apresentou alta frequência nos encontros, em média 72%. As faltas das professoras eram justificadas por problemas de saúde ou trabalho. As professoras que faltavam recebiam o material antes do próximo encontro e nele eram questionadas sobre suas dúvidas. Contudo, excluindo a professora desistente (P9), a transferida (P2a) e a professora que ingressou depois (P2b), o restante do grupo teve uma média de 84,40% de presença no programa de intervenção. O programa começou no grupo de professoras do CMEI E1 e, após duas semanas, no grupo do CMEI E2. Mas o seu encerramento ocorreu simultaneamente nas duas CMEI, não acompanhando o planejamento inicial da pesquisa.

Além da escolha do local e do horário de realização do programa de intervenção, junto com as professoras, como estratégia de adesão, durante a etapa de triagem foi realizado o levantamento das necessidades das professoras, com o intuito de atender as demandas assinaladas por elas e, assim, também motivar sua participação. Temas importantes que surgiram durante o programa também foram discutidos. Outra estratégia de adesão utilizada foi a realização de parceria com a Secretaria de Educação concretizando a validação das horas de participação de programa de intervenção como parte de horas de curso de formação continuada, contribuindo, assim também, como pontos para promoção. Durante a intervenção, também foi fornecido o material para sua participação, no programa não gerando gastos para as participantes.

4.6.2 Grupo de responsáveis participantes do programa de intervenção

O grupo de responsáveis participantes do programa de intervenção era composto por sete pais, pois dois pais das crianças pertencentes ao grupo GA do CMEI E2 e uma mãe da CMEI E1 não se dispuseram a participar da intervenção. Na CMEI E1, a mãe 3 interrompeu sua participação durante um mês — de agosto a setembro — por conta de licença maternidade. Mas, após o intervalo de licença, o programa de intervenção foi ministrado em sua casa. No CMEI E2, uma mãe (10) interrompeu sua participação no sétimo encontro por razões laborais e de horário.

Os encontros semanais foram planejados para serem realizados em grupo. Os participantes foram questionados sobre o melhor horário e período para sua participação no

programa. Inicialmente, no CMEI E1 foi constituído um grupo de duas mães pela manhã e um grupo de três mães pela tarde. Algumas mães iniciaram o programa participando dos encontros em grupo, mas, no decorrer do programa, em consequência da impossibilidade de continuar sincronizando horários e de problemas pessoais, passaram a ter encontros individuais (3, 5 e 6).

No CMEI E2, a incompatibilidade de horários entre os dois participantes impossibilitou o trabalho em grupo. O pai 7 participava dos encontros todas as terças-feiras às 7h30. Já para a mãe 10, o programa de intervenção foi ministrado em sua casa, aos sábados, até seu desligamento por razões laborais. A adesão dessa mãe foi singular, pois era a única responsável que não morava com a criança, mas cuidava dela às tardes. Vale explicar que a ausência dessa mãe a várias convocações da orientadora pedagógica do CMEI E2, para tratar de problemas de comportamento da criança, levou a orientadora pedagógica e a diretora da instituição a orientarem expressamente a participação da criança e da mãe no programa de intervenção.

Na Tabela 8, abaixo, são apresentados o tipo de participação e a frequência da presença de cada membro do grupo de responsáveis no programa de intervenção.

Tabela 8 - Participação e frequência do Grupo de Responsáveis (GRA) no programa de intervenção.

CMEI/Grupo	Responsável		Participação nos encontros	Frequência aos encontros	Frequência em %
E1/GRA	1	Mãe	Grupo	11	100
E1/GRA	2	Mãe	Grupo/Desistente	1	9,09
E1/GRA	3	Mãe	Grupo/Individual	11	100
E1/GRA	4	Mãe	Grupo	11	100
E1/GRA	5	Mãe	Grupo/ Individual	11	100
E1/GRA	6	Mãe	Grupo/Individual	11	100
E2/GRA	7	Pai	Individual	7	63,63
E2/GRA	10	Mãe	Individual/Desistente	7	63,63

A maioria dos pais pertencentes ao CMEI E1 participou dos onze encontros (100%). A baixa frequência do pai 7 e a desistência da mãe 10 no sétimo encontro impossibilitaram que ambos completassem o programa no momento adequado. A mãe 10 se retirou da intervenção,

aproximadamente, um mês antes do período de fechamento do programa, e o pai 7 encerrou sua participação com sete encontros.

Como sugerido por vários autores (LÖHR, et al., 2007; MURTA, 2007; BRALDI; SILVARES, 2003; MARINHO; SILVARES, 2000; MARINHO, 2003; RIOS; WILLIAMS, 2008), foram utilizadas algumas estratégia de adesão ao programa de intervenção. Dentre elas, a escolha do horário de participação do programa de intervenção, assim como a sua participação em grupo ou individual, por incompatibilidade de horário (por exemplo, após iniciar a participação aos encontros em grupo, uma participante, por mudança do horário de trabalho, passou a participar de forma individual). Além dessas, outras estratégias de adesão ao programa também foram utilizadas, como a de contato com os participantes (ligações telefônicas aos participantes que faltavam para saber sobre a sua ausência ao encontro e agendamento e confirmação do próximo encontro); de transporte dos participantes (caronas sistemáticas ao ponto de ônibus para uma das participantes; oferta de transporte em dias de chuva); fornecimento de materiais didáticos que evitassem custos (empréstimo de livros e jogos didáticos para trabalhar diferentes temas com as crianças, além do material utilizado durante a intervenção); reagendamento dos encontros (após uma falta a um encontro era reagendado o encontro na mesma semana, para não perder a sequência deles); mudança de local de realização dos encontros (por exemplo, mudaram da CMEI para a casa de uma das participantes após o nascimento de seu bebê; lanches (bolachinhas e suco foram oferecidos aos participantes em encontros intermitentes). E de escuta, como a discussão de temas de interesse dos participantes não alvos da intervenção, após os encontros (discussões que surgiam de demandas diárias dos participantes e geralmente tratavam de problemas familiares ou estressores como doença e desemprego que podiam interferir no relacionamento com as crianças).

4.6.3 Participação das crianças do grupo GA no programa de intervenção

A maioria das crianças integrantes do grupo GA apresentou alta frequência de participação nos encontros do programa de intervenção. A seguir, a Tabela 9 apresenta a relação da frequência das crianças nos encontros.

Tabela 9 - Participação e frequência do Grupo de Crianças (GA) no programa de intervenção.

CMEI/Grupo	Sala	Criança	Participação nos encontros	Frequência aos encontros	Frequência em %
E1/GA	1º Período	1	Grupo	14	93,33
E1/GA	1º Período	2	Grupo	7	46,66
E1/GA	1º Período	3	Grupo	11	73,33
E1/GA	1º Período	4	Grupo	14	93,33
E1/GA	2º Período	5	Grupo	14	93,33
E1/GA	2º Período	6	Grupo	12	80,00
E2/GA	1º Período	7	Grupo	13	86,66
E2/GA	1º Período	8	Grupo	14	93,33
E2/GA	1º Período	9	Individual	13	86,66
E2/GA	1º Período	10	Grupo	12	80,00
Média				12,2	81,33

O programa de intervenção foi realizado em quinze encontros. Das dez crianças, oito tiveram uma participação mínima de 80% (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10). Apenas a criança 2 apresentou frequência menor que 50%. Em média, o grupo GA frequentou mais de doze encontros. A maioria das faltas aos encontros estava vinculada a ausências na instituição (a criança faltava à CMEDI e, conseqüentemente, faltava ao encontro).

Dentre as estratégias de adesão e retenção aos participantes, foram considerados os horários de realização dos encontros (que os horários dos encontros não atrapalhassem outras atividades, como de educação física, o horário da historinha, do lanchinho), sempre discutidos e escolhidos com a professora, a orientadora educacional, a supervisora pedagógica e combinados com as crianças. Além disso, foi tomado o cuidado de que as atividades realizadas foram didáticas e do interesse das crianças e adequadas a sua faixa etária; provavelmente, foi um dos fatores que contribuíram para a adesão.

Os encontros primavam por realizar atividades que, além de atingir os objetivos planejados, prendessem o interesse das crianças e, para fechá-los, eram realizadas atividades de brincadeira.

A seguir, na Tabela 10, é apresentada a participação dos sujeitos dos três grupos no programa de intervenção. Os pais participantes do programa de intervenção estão destacados pelo sombreamento da célula.

Tabela 10 - A participação dos sujeitos no programa de intervenção

Grupo/CMEI	Criança	Professoras								Responsáveis
		P1	P2a P2b	P3	P4	P5	P6	P7	P8	
E1/GA	A1	X	X							GR A1
E1/GA	A2	X	X							GR A2
E1/GA	A3	X	X							GR A3
E1/GA	A4	X	X							GR A4
E1/GA	A5									GR A5
E1/GA	A6									GR A6
E2/GA	A7					X	X			GR A7
E2/GA	A8					X	X			GR A8
E2/GA	A9					X	X			GR A9
E2/GA	A10							X	X	GR A10
E2/GA				X	X					
Participantes do Programa										7
CMEI E2/GA	10									

Notas: X indica a participação das professoras no programa de intervenção.

.... o sombreamento indica a participação dos responsáveis no programa de intervenção.

De todas as crianças participantes do programa de intervenção, somente algumas tiveram a participação correlata de seus respectivos responsáveis e professoras. Das dez crianças do grupo GA, cinco tiveram a participação correlata dos pais e dos professores no programa de intervenção (1, 3, 4, 7 e 10). No entanto, dois dos pais dessas cinco crianças, integrantes da CMEI E2, não terminaram o programa de intervenção (os pais de 7 e 10). Sendo assim, três crianças (1, 3 e 4), seus responsáveis (GR 1, 3 e 4) e sua professora (P1) tiveram uma participação conjunta no programa de intervenção.

4.7 Avaliação pós-intervenção

Depois de finalizada a intervenção, foi realizada a segunda etapa de avaliação dos grupos participantes da pesquisa. As professoras preencheram o *Questionário Final de*

Avaliação do Curso para as Professoras, imediatamente após a finalização do programa de intervenção, o *Questionário de Relações Interpessoais — QRI*, sobre as habilidades da professora e das crianças das salas, e, por ultimo, o *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ—Por Pr* ⁴⁻¹⁶, que avaliou o comportamento das crianças encaminhadas para a pesquisa.

Os pais do grupo de responsáveis que participaram da intervenção (GRA) preencheram o *Questionário Final de Avaliação do Curso*. E os dois grupos de responsáveis pelas crianças (GRA e GRB) responderam o *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ—Por Pa* ⁴⁻¹⁶, referente ao comportamento das crianças, e responderam o *Inventário de Estilos Parentais — IEP*, que avaliou as práticas educativas utilizadas pelos pais.

No que tange às crianças, foi realizada novamente a avaliação sociométrica daquelas que constituíam as salas participantes. No CMEI E1, uma criança participante do grupo GA foi transferida para o período da tarde e, em consequência, sua nova sala foi incluída na avaliação sociométrica.

4.8 Terceira etapa de avaliação ou *follow-up*

Após aproximadamente dez meses de conclusão da intervenção, foi dado início ao *follow-up*, no qual foram reaplicados os instrumentos de avaliação das crianças, dos responsáveis e das professoras, do mesmo modo que nas etapas de avaliação anteriores.

4.9 Procedimento de análise

A avaliação do programa de intervenção foi realizada através da conferência de mudanças ocorridas nos grupos que participaram da intervenção. Inicialmente, foram elaboradas as caracterizações das crianças, dos responsáveis e dos professores, por meio de tabelas contendo informações descritivas dos mesmos. O desempenho das crianças, dos responsáveis e dos professores nos questionários e inventários foi analisado de forma a estimar diferenças estatisticamente significativas antes e depois da intervenção. Finalmente,

foram realizadas análises qualitativas dos relatos dos participantes nos instrumentos — questionário de avaliação do curso. A seguir, são apresentadas com mais detalhe as análises de cada um dos grupos.

4.9.1 Grupo Crianças — GA e GB

No que se refere às avaliações realizadas com as crianças, a análise dos instrumentos utilizados são apresentadas a seguir. O *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ*, respondido pelas professoras e pelos responsáveis, é constituído por vinte e cinco itens, que compreendem cinco subescalas. A pontuação obtida pela criança em cada uma das versões de resposta, a das professoras e a dos responsáveis, foi computada individualmente, para cada uma das subescalas. Assim, obteve-se o escore quanto ao total de dificuldades e quanto aos comportamentos pró-sociais. A interpretação dos dados foi realizada por meio de uma folha de avaliação que faz parte do instrumento (confira: www.sdqinfo.com).

Os resultados obtidos nas avaliações da pré-intervenção, da pós-intervenção e do *follow-up* do SDQ são apresentados em tabelas, conjuntamente com a sua interpretação. Os dados obtidos também passaram por análises estatísticas, a fim de verificar mudanças nos grupos. Para a comparação dos grupos e das três avaliações, primeiramente, foi avaliada a possibilidade de realizar uma análise estatística paramétrica. Mas, como as suposições estatísticas não foram confirmadas, em razão das características dos dados, utilizaram-se os métodos estatísticos não paramétricos de Mann-Whitney e Friedman para comparar os grupos entre si e para avaliar cada uma das variáveis das três avaliações em cada um dos grupos — intragrupo. O nível de significância dos testes estatísticos foi fixado em 5%.

No entanto, antes da comparação descrita acima, foi realizado um teste estatístico para saber se existia diferença entre as crianças dos dois CMEIs, isto é, para testar se os resultados objetivados não eram influenciados pelo pertencimento a algum CMEI especificamente.

Os dados da avaliação sociométrica realizada com as crianças participantes de ambos os grupos, a fim de obter os índices de aceitação e rejeição social, foram obtidos através do procedimento de nomeação e são apresentados por meio de tabelas. Os resultados obtidos foram avaliados segundo os critérios referidos por Coie, Dodge e Copotelli (1982), quanto ao Impacto Social da criança, que corresponde à soma das menções positivas e negativas, e

quanto à Preferência Social da criança, que corresponde à diferença entre o número de menções positivas e negativas feitas por seus pares. Os resultados obtidos foram avaliados segundo os critérios de Coie, Dodge e Copotelli (1982) sobre o Impacto Social da criança — a soma das menções positivas e negativas feitas por seus pares — e sobre a Preferência Social da criança — a diferença entre o número de menções positivas e negativas feitas por seus pares. As crianças foram classificadas segundo as suas menções como: *Popular*, significando baixa rejeição e alta aceitação pelos pares; *Controversa*, significando rejeição e alta aceitação; *Mediana*, significando um enquadramento próximo à média do grupo; *Negligenciada*, significando rejeição e baixa aceitação; *Rejeitada*, significando alta rejeição e baixa aceitação; e *Outra categoria*, para os escores obtidos que não se encaixavam nas categorias anteriores.

4.9.2 Grupo de Responsáveis — GRA e GRB

As avaliações realizadas com os responsáveis, por meio do *Inventário de Estilos Parentais — IEP*, foram analisadas e organizadas em tabelas, as quais apresentam os dados obtidos e a sua interpretação. Os dados obtidos são classificados e interpretados, segundo o instrumento, quanto às práticas parentais apresentadas pelos responsáveis de ambos os grupos nas três avaliações. Esses dados foram submetidos a análises estatísticas para verificar a ocorrência de mudanças nos grupos nas três avaliações e para comparar os grupos entre si. Optou-se por utilizar os métodos estatísticos não paramétricos de *Mann-Whitney* e *Friedman* com o nível de significância dos testes fixado em 5%.

4.9.3 Grupo de Professoras — GP E1 e GP E2

Em relação ao *Questionário de Relações Interpessoais — QRI*, respondido pelas professoras, foram realizadas análises descritivas e inferenciais, organizadas em tabelas a partir dos dados obtidos nas etapas de avaliação pré-intervenção e pós-intervenção. Análises estatísticas não paramétricas — Teste de Wilcoxon com nível de significância fixado em 5%

— foram realizadas para verificar se os dois momentos da avaliação revelavam diferenças em cada grupo. As variáveis analisadas referiam-se ao comportamento das crianças, em ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula, e habilidades apresentadas pela maioria das crianças da sala. E referiam-se, também, a mais quatro variáveis: no que tange ao preparo do professor, habilidades de manejo de conflitos e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno; no que tange ao desenvolvimento interpessoal na educação infantil, Importância e Viabilidade. Previamente, foram realizadas análises estatísticas — Teste de Mann-Whitney com nível de significância fixado em 5% — para verificar se os resultados obtidos sofreram interferência do pertencimento das professoras aos diferentes CMEIs.

Os dados qualitativos obtidos nos questionários foram sistematizados e representados em tabelas de forma descritiva — dados de caracterização —, ou foram descritos no corpo do trabalho.

4.10 Delineamento

Este estudo foi realizado nos marcos da área de pesquisa de avaliação de programas, sob um delineamento de pesquisa quase-experimental de pré-teste/pós-teste (COZBY, 2003). Foram utilizados instrumentos de avaliação nas etapas pré-intervenção e pós-intervenção com o grupo de responsáveis, com o grupo de professoras e com o grupo de crianças participantes da pesquisa, com o fim de verificar mudanças nas variáveis pesquisadas.

4.11 Etapas do estudo

Com o intuito de esclarecer o desenvolvimento do estudo, o quadro 2, a seguir, sumariza cada uma das etapas realizadas no estudo.

Quadro 2 - Resumo das etapas do procedimento do estudo realizadas pela pesquisadora.

Etapas do estudo	Atividades realizadas pela pesquisadora
Etapa 1	- Contato com as instituições. - Triagem e avaliação preliminar. - Sistematização dos dados preliminares.
Etapa 2	- Avaliação pré-intervenção: realização de entrevistas, aplicação de questionários, avaliação sociométrica e período de observação em sala. - Seleção dos sujeitos e composição dos grupos.
Etapa 3	- Início do programa de intervenção nos grupos GA, GP e GR.
Intervalo	- Recesso de 30 dias de férias escolares.
Etapa 4	- Continuação dos encontros do programa de intervenção.
Etapa 5	- Avaliação pós-intervenção: replicação dos questionários, da avaliação sociométrica e do período de observação.
Etapa 6	- Seguimento: após 10 meses de finalização da intervenção e de realiza da terceira etapa de avaliação, foram replicados os instrumentos de avaliação dos grupos.
Etapa 7	- Análise dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Avaliações

Antes e após o período de intervenção, foram realizadas avaliações pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up*, com os grupos participantes — professoras, pais e crianças. Essas avaliações geraram dados que são apresentados separadamente a seguir, conforme os grupos e cada um dos instrumentos.

Primeiro, são apresentados os dados referentes ao grupo de professoras GP, ou seja, os resultados do *Questionário de Relações Interpessoais* — QRI. Neste instrumento, as professoras responderam tanto sobre o comportamento das crianças da sala, como sobre o comportamento delas mesmas.

Num segundo momento, são apresentados os dados referentes ao grupo de responsáveis GR, quanto às práticas educativas do grupo de responsáveis GRA e ao grupo de responsáveis GRB, obtidas por meio do Inventário de estilos parentais – IEP.

E, por último, são apresentados os resultados referentes ao comportamento das crianças dos grupos GA e GB, tanto os dados obtidos nas avaliações realizadas pelos responsáveis e pelos professores por meio do *Questionário de Capacidades e Dificuldades* — SDQ–Por⁴⁻¹⁶, quanto os resultados das avaliações realizadas pelos colegas de sala através do procedimento de avaliação sociométrica.

Vale acrescentar que, como foi relatado anteriormente, os resultados foram obtidos dentro de um contexto de mudança, no qual ocorreram modificações nos grupos participantes da pesquisa e nas avaliações realizadas.

5.2 Grupo professoras — GP

São apresentados os resultados obtidos nas avaliações pré, pós-intervenção e *follow-up* realizadas com as professoras por meio do *Questionário de Relações Interpessoais* — QRI (adaptado de Del Prette e Del Prette, 2003). As principais questões abordadas no instrumento

são representadas em tabelas com os respectivos dados quantitativos e qualitativos obtidos nas avaliações. Todas as professoras do grupo ministravam aula nas salas do Primeiro e do Segundo Período, exceto a professora P4 da sala Maternal 2.

Vale lembrar que a professora P2a, que respondeu a avaliação pré-intervenção, foi transferida para outra escola, sendo substituída pela professora P2b, que respondeu a avaliação pós-intervenção. Em razão dessa substituição, essas professoras foram retiradas das questões de avaliação de habilidades pessoais.

Vale lembrar, também, que, nas questões referentes às características das salas, são apresentados os dados das etapas pré e pós-intervenção, em razão da impossibilidade de abordar essas questões no seguimento, devido a que as salas de aula são desmembradas no final do ano letivo e as crianças passam a integrar outras salas diferentes no ano seguinte.

Em primeiro lugar, as professoras identificaram a ocorrência e a frequência dos conflitos interpessoais ocorridos numa semana típica na sala de aula, descrita na Tabela 11, abaixo. Nela, são destacadas em sombreado as mudanças positivas assinaladas pelas professoras, quanto à diminuição da frequência, da primeira para a segunda avaliação. A seguir, são descritas as mudanças obtidas em cada um dos conflitos apresentados.

No que diz respeito ao primeiro item, referente ao aluno se recusar a devolver material emprestado, tanto a ocorrência como a frequência aumentaram da primeira para a segunda avaliação. Em relação ao item 2, o episódio ocorreu em seis das salas e, na segunda avaliação, em todas as salas. Contudo, em uma das salas, se manteve a frequência e em outras quatro salas diminuiu. Os itens 3 e 4 dizem respeito à ameaça e agressão física. No primeiro desses itens, na avaliação pós-intervenção houve ocorrência em todas as salas, e, em duas das salas (P4 e P7), houve uma diminuição substancial da frequência de ameaça. No item 4, de sete passaram para seis o número de salas que apresentaram ocorrência de agressão, e duas dessas (P2 e P7) com uma diminuição importante da frequência. Nos itens 5 e 6, houve um aumento na ocorrência de conflitos. No item 7, referente à desobediência, houve uma diminuição da ocorrência do evento para cinco salas. No item 8, também houve diminuição da ocorrência e da frequência. O item 9 manteve o número de ocorrências. Já em relação aos itens 10 e 11, houve um aumento da ocorrência e da frequência de conflitos. Finalmente, apenas uma das professoras assinalou um conflito no item 12, *Outro*, no qual acrescentou “*Aluno recusa obedecer as regras da sala*” (P5), evento que não se repetiu na segunda avaliação. Nota-se, na Tabela 11, que, no geral, não houve mudanças positivas na maioria dos conflitos ocorridos na sala de aula.

Tabela 11 - Frequência da ocorrência de conflitos interpessoais registrados antes e depois da intervenção, em uma semana típica de sala de aula, segundo as professoras (GP).

Conflitos interpessoais em sala de aula	Etapa de Avaliação	P1	P2a P2b	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total por Sala
1. Aluno recusa-se a devolver material emprestado que outro lhe pede.	Pré	3	0	0	0	2	1	0	0	3
	Pós	2	0	0	6	3	2	2	4	6
2. Aluno grita e xinga o colega.	Pré	3	3	0	15	5	3	0	1	6
	Pós	3	2	1	4	4	2	1	4	8
3. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	Pré	2	0	4	20	2	2	10	0	6
	Pós	3	2	3	6	2	2	3	3	8
4. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	Pré	2	7	4	4	2	2	10	0	7
	Pós	3	2	3	6	2	2	0	0	6
5. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro, que revida.	Pré	2	0	0	6	1	2	1	2	6
	Pós	2	2	0	4	2	2	2	2	7
6. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	Pré	2	0	0	0	2	2	0	1	4
	Pós	2	0	1	3	3	1	2	2	7
7. Aluno se recusa a seguir instrução do professor.	Pré	3	3	2	6	2	1	3	0	7
	Pós	2	0	0	4	3	2	2	0	5
8. Aluno reclama providências do professor.	Pré	3	7	0	3	2	2	10	5	7
	Pós	2	0	0	3	2	1	0	0	4
9. Aluno grita com o professor.	Pré	3	0	0	2	1	2	0	0	4
	Pós	2	0	0	3	1	2	0	0	4
10. Aluno ironiza (“tira sarro”) do professor.	Pré	1	0	0	0	2	2	0	0	3
	Pós	2	0	0	3	3	1	0	2	5
11. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	Pré	3	7	2	5	3	2	0	0	6
	Pós	2	0	2	6	3	2	2	4	7
12: Outro.	Pré	0	0	0	0	4	0	0	0	1
	Pós	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Número de conflitos nos quais houve diminuição da frequência por sala.		5	5	3	4	2	4	4	1	//
Total de frequência de conflitos por sala.	Pré	27	27	12	61	28	21	34	9	Mediana 27,00
	Pós	25	8	10	48	28	19	14	21	20,00

Nota: negrito encontram-se os escores do total de frequência máximos e mínimos.

Logo, no que diz respeito à frequência de alguns conflitos, a maioria das professoras apresentou uma diminuição. As professoras P2, P4 e P7 apresentaram mudanças importantes na frequência dos conflitos, da primeira para a segunda avaliação, mais precisamente, nos

itens referentes à ameaça, agressão e solicitação de providências (itens 2, 3, 4, 8 e 11). E a maioria das professoras (P1, P2, P3, P4, P6 e P7) apresentaram um saldo positivo, quanto à diminuição da frequência total de conflitos em suas salas. No entanto, duas professoras (P5 e P7) indicaram uma frequência maior após a intervenção. De modo geral, houve uma diminuição da sua frequência nas salas de aula, nas quais a mediana mudou de 27,00 para 20,00 conflitos por semana. Os escores máximos (61) e mínimos (9) da frequência total de conflitos na avaliação pré-intervenção diminuíram na avaliação pós-intervenção, tanto nos escores máximos (48) como nos mínimos (8).

Foram realizados testes estatísticos (teste de *Wilcoxon*, nível de significância de 5%) para verificar se houve mudanças significativas no número de ocorrências de conflitos interpessoais após a intervenção. As análises estatísticas não encontraram diferenças significativas (p-valor: 0,089) para as mudanças entre os dois momentos de avaliação para esta variável.

Os principais itens de conflitos interpessoais nas salas de aula que apresentaram uma redução tanto da ocorrência dos conflitos interpessoais nas salas, como na frequência, referiam-se a *violência física* (4), *a recusa de seguir instruções* (7) e *solicitação de providências* (8). Além desses, os itens referentes a *agressão verbal* (2), *ameaça* (3) e *outro* (12), também tiveram uma diminuição de sua frequência.

Pode-se deduzir que a intervenção foi efetiva quanto a esses itens, que tratam de conflitos fortemente trabalhados nas intervenções (violência física, violência verbal, ameaça, seguir instruções e obedecer às regras da sala). Já os temas assertividade, solicitação de mudança de comportamento e resolução de problemas, trabalhados na intervenção, podem ter contribuído para a diminuição da ocorrência do item sobre *solicitação de providências*, que também apresentou uma diminuição de sua frequência na avaliação pós-intervenção.

Contudo, pode-se dizer que houve um aumento na variedade dos conflitos apresentados nas salas, mas uma pequena redução na frequência total desses conflitos. Sendo assim, de modo geral, a intervenção não foi efetiva, mas, considerando-se a diminuição da frequência dos conflitos para a maioria das professoras (P1, P2, P3, P4, P6 e P7) e a sua diminuição em alguns conflitos específicos (2, 3, 4, 7, 8 e 12), algumas mudanças ocorreram.

Del Prette e Del Prette (2003) apresenta um estudo realizado com 140 professoras, no qual mais da metade das professoras relatou a ocorrência de conflitos interpessoais nas salas, em média, cinco vezes por semana. Conflitos relacionados com agressão física, ameaça, xingamentos, gritos, discussões e reclamações de agressão. A alta frequência da ocorrência de

conflitos apresentados, neste estudo, tanto antes como após a intervenção, contextualiza a situação de sala de aula em que se encontravam as crianças. Os mesmos conflitos interpessoais encontrados no estudo de Del Prette e Del Prette (2003) apresentaram, no presente estudo, uma leve diminuição da frequência.

Cabe advertir que, na etapa de avaliação pós-intervenção, as professoras responderam ao instrumento QRI na última semana de finalização das aulas. Nessa semana, as professoras encontravam-se sobrecarregadas de tarefas e responsabilidades; avaliaram as crianças para a pesquisa, ao mesmo tempo em que realizaram muitas outras atividades didáticas e administrativas, como o fechamento das pastas das salas, o relatório semestral de atividades, relatório anual, além de criarem coreografias para as festas e confeccionarem as fantasias das crianças. Da mesma forma, as crianças encontravam-se muito agitadas, pois houve festa de despedida da sala, ensaios para a festa geral de fechamento do ano e a festa propriamente dita. Uma hipótese sustentada refere-se a que o grande volume de atividades realizadas pelas professoras e crianças, fora da rotina, podem ter contribuído fortemente para o aumento dos conflitos. Outra hipótese pode ser proferida, quanto à efetividade da intervenção, posto que a intervenção possa ter contribuído para um aumento da observação e auto-observação, o que levou a discriminar, de forma mais aguçada, a ocorrência dos conflitos interpessoais nas salas.

Como sinalizado pela literatura, intervenções universais direcionadas a um grupo, como as atividades realizadas pelas professoras, direcionadas à sala como um todo, são consideradas uma estratégia de prevenção primária (GRESHAM, 1995; WILSON; MARK; LIPSDEY, 2007; MURTA, 2007; LIZZI; ROSE, 2010). O presente estudo tem o intuito de prevenir problemas de comportamento para todas as crianças da sala e contribuir também para a generalização e manutenção das respostas do grupo de crianças GA que passaram pelo programa de intervenção. Como mencionado anteriormente, a presente questão tentou identificar mudanças ou alterações ocorridos nas crianças das salas após as atividades realizadas pelas professoras. Contudo, foram encontradas mudanças sutis na frequência dos conflitos ocorridos nas salas, o que não garante a efetividade da intervenção quanto à diminuição de conflitos na sala de aula.

Em segundo lugar, no *Questionário de relações interpessoais* — QRI, foram abordadas as estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar o ambiente das salas e a efetividade que elas atribuem a estas estratégias, em uma escala que vai de zero (não funciona) a cinco (efetividade total), como se pode observar na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 - Efetividade atribuída pelas professoras às estratégias utilizadas por elas para melhorar as relações interpessoais em sala de aula, nas etapas de avaliação pré e pós-intervenção.

ESTRATÉGIAS	Etapas de Avaliação	P1	P3	P4	P5	P6	P7	P8
1. Relembro constantemente as normas da escola.	Pré	3	4	4	5	5	4	3
	Pós	4	2	4	5	4	5	5
	Follow-up	5	3		5	4	5	5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.	Pré	-	-	-	2	1	3	3
	Pós	1	2	-	1	1	1	1
	Follow-up	-	1		-	-	3	-
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.	Pré	4	5	5	4	4	3	3
	Pós	4	3	4	4	4	5	5
	Follow-up	3	3		4	4	4	5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos	Pré	-	2	2	0	-	-	2
	Pós	1	4	-	1	-	3	4
	Follow-up	3	-		1	-	-	-
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	Pré	3	1	2	3	4	4	3
	Pós	4	4	5	3	5	5	5
	Follow-up	3	4		5	5	5	5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	Pré	4	4	1	4	4	3	-
	Pós	4	5	5	5	5	4	4
	Follow-up	3	-		5	5	3	4
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	Pré	5	5	3	4	4	5	3
	Pós	4	5	4	4	5	5	5
	Follow-up	3	5		5	4	5	5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	Pré	-	-	-	-	-	-	-
	Pós	-	-	-	-	-	-	-
	Follow-up	-	-	-	-	-	-	-
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.	Pré	5	5	4	5	3	3	2
	Pós	4	4	5	4	4	5	5
	Follow-up	5	4		4	4	5	4
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.	Pré	5	4	4	3	4	4	3
	Pós	4	4	5	3	5	5	5
	Follow-up	4	4		4	5	5	5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	Pré	5	-	3	4	5	5	3
	Pós	1	-	5	4	4	4	5
	Follow-up	3	-		3	5	5	4
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.	Pré	4	3	5	4	5	4	4
	Pós	5	4	5	4	5	5	5
	Follow-up	3	4		4	5	5	5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente	Pré	1	-	-	2	-	-	-
	Pós	-	-	-	3	-	-	-
	Follow-up		-		3	-	-	-
- Total de estratégias utilizadas nas etapas de avaliação	Pré	9	9	10	12	10	10	10
	Pós	12	10	9	12	10	11	11
	Follow-up	10	8		11	9	10	9
- Total de estratégias utilizadas pelas Pr. que mantiveram ou aumentaram o valor da sua efetividade na etapa Follow-up.		5	7		10	8	8	7

Nota: - sinaliza a não utilização da estratégia pela professora.

As professoras atribuíram valores somente às estratégias por elas utilizadas. As professoras P2a e P2b foram retiradas da análise por se tratar de uma questão de avaliação de habilidades pessoais. E a professora P4 encontrava-se fora da sala de aula na etapa de *follow-up* e, conseqüentemente, não passou pela avaliação. A ausência de sua avaliação no *follow-up* é indicada, na Tabela 12, com espaço em branco.

O instrumento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) considera algumas estratégias potencialmente efetivas, como combinar normas (itens 6 e 7), promover atividades interessantes (item 10) e incentivar a colaboração (itens 5 e 12). Considera outras estratégias pouco efetivas, como conselhos e sermões (item 3), e considera outras aversivas, como retirar pontos da nota (item 8), enviar o aluno para a diretoria (item 2) e encaminhar bilhetes para os pais falando do comportamento dos filhos (item 4). Na educação pré-escolar, alguns itens não se aplicam da mesma forma, por exemplo, o item 8, retirar pontos da nota, já que as crianças não recebem nota. Ou o item 4, encaminhar bilhetes para os pais, ponto que foi trabalhado na intervenção a fim de promover a comunicação entre a escola e os pais — encaminhando bilhetes na agenda da criança relatando seus bons comportamentos. E o item 2, que descreve o procedimento de encaminhamento diferentemente do praticado nas CMEIs participantes da pesquisa, nas quais, os encaminhamentos eram realizados para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), integrado pela supervisora pedagógica e a orientadora educacional.

Primeiramente, quanto às avaliações realizadas nas etapas pré e pós-intervenção, todas as professoras responderam, na segunda avaliação, pós-intervenção, utilizar os itens considerados pelo instrumento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) como estratégias mais efetivas (5, 6, 7, 10 e 12), para melhorar o relacionamento interpessoal nas salas. A maioria delas avaliou a efetividades dessas estratégias com valor 4 ou 5. E a professora P8 que não utilizava uma das estratégias (item 6) passou a utilizá-la.

Outras estratégias, também consideradas efetivas para melhorar o relacionamento nas salas (itens 9, 11 e 13), foram utilizadas de forma diferente. Conversar seriamente com os alunos que estão criando problemas era uma estratégia já utilizada pelas professoras antes da intervenção. Entretanto, quatro professoras (P4, P6, P7 e P8) aumentaram o valor da efetividade da estratégia após a intervenção. Apenas duas professoras (P4 e P5) atribuíram maior efetividade a atenção dispensada aos alunos que apresentam comportamento adequado, e três professoras (P1, P6, e P7) diminuíram o valor da efetividade da estratégia. A última estratégia do instrumento (item 13) foi a menos utilizada pelas professoras; apenas uma

professora (P5) a utilizava antes da intervenção e três a utilizaram após a intervenção, atribuindo baixos valores a sua efetividade.

Alguns itens considerados menos efetivos (1 e 3) são bastante utilizados pelas professoras, e a maioria delas avalia a efetividades desses com valores 4 e 5. Na educação infantil, trabalhar as normas e os combinados para o bom relacionamento faz parte de algumas das atividades educativas trabalhadas nas salas. Na avaliação pós-intervenção, a maioria das professoras manteve ou aumentou o valor de sua avaliação com relação à efetividade destas estratégias.

Os itens considerados aversivos pelo instrumento (2, 4 e 8) eram menos utilizados pelo grupo de professoras, e a efetividade atribuída por elas a essas estratégias foi baixa em ambas as avaliações. O item 8 não foi assinalado por nenhuma das professoras, mas, como foi mencionado acima, não confere com as práticas utilizadas na educação infantil. As estratégias compreendidas nos itens 2, 4, 8 e 13 foram as menos utilizadas pelas professoras, segundo suas respostas. Por outro lado, dos três primeiros itens citados acima, o item 13 é considerado uma estratégia adequada para o manejo em sala e para a promoção de melhores relações interpessoais. Entretanto, ele também apresentou baixa frequência de resposta, sugerindo que a estratégia é pouco utilizada pelas professoras.

Em suma, pode-se dizer que a maioria das professoras avalia positivamente a efetividade das estratégias utilizadas por elas, após a intervenção. E quatro professoras (P1, P3, P7 e P8) incorporaram novas estratégias à sua prática pedagógica. É importante considerar também que todas as professoras aumentaram o valor da efetividade de estratégias consideradas efetivas na sua avaliação pós-intervenção.

Posteriormente, no período de seguimento, seis professoras participaram da avaliação. A maioria delas (P3, P5, P6, P7 e P8) manteve ou aumentou o valor da efetividade das estratégias por elas utilizadas, sugerindo que elas continuaram utilizando essas estratégias e constatarem sua efetividade. Em contraposição à etapa pós-intervenção, no *follow-up* algumas estratégias deixaram de ser utilizadas (itens 2, 4, 6 e 13) pelas professoras. Os dois primeiros itens, 2 e 4, são considerados aversivos no instrumento. O item 6, considerado efetivo, deixou de ser utilizado pela professora P3 e teve uma diminuição do valor da efetividade para as professoras P1 e P7. Esse fato pode aludir à dificuldade que algumas professoras podem encontrar em compartilhar a maneira de lidar com a sala, já que elas trabalham em dupla. Por último, o item 13 deixou de ser utilizado pela professora P1, que na etapa pós-intervenção avaliou a estratégia com valor baixo (1). A pouca efetividade atribuída pela professora pode

ter contribuído para a extinção da utilização da estratégia. No contexto escolar, deve-se considerar a dificuldade de ignorar propositalmente o comportamento inadequado de crianças com 4 e 5 anos de idade frente a um grupo maior de alunos. Por exemplo, comportamentos como sentar sobre a mesa para conversar com um colega, correr na sala para pegar algum material ou subir no banco para chamar outro colega, são comportamentos normais para uma criança pequena. Contudo, a criança pode cair e machucar, evento que não pode acontecer, pois é aversivo tanto para a criança, como para a professora (Relato das professoras - Diário de campo).

No período de seguimento, a maioria das professoras manteve ou atribuiu valores altos (4 e 5) às estratégias consideradas potencialmente mais efetivas (itens 5, 6, 7, 10 e 12). Essas estratégias foram trabalhadas em diversos momentos da intervenção, por exemplo, o desenvolvimento de atividades interessantes para evitar problemas, o incentivo a colaboração entre os alunos, a realização de atividades em grupo para melhorar o relacionamento e a combinação com os alunos sobre as normas de funcionamento da sala. Todos esses itens foram trabalhados com frequência nas atividades desenvolvidas pelas professoras, no programa de intervenção (confira Apêndice D).

Quanto ao item 6, combinar com outros professores como lidar com a classe, este apresentou uma queda no valor atribuído por duas professoras (P3 e P7). Essa queda pode estar relacionada à alta rotatividade ocorrida nas duplas de professores das salas. Por exemplo, na etapa de seguimento, a professora P3 passou por três mudanças de professoras companheiras de sala, e a professora P7 passou a ministrar aula sozinha. Igualmente, discrepâncias nas práticas pedagógicas utilizadas pelas novas companheiras de trabalho, que não passaram pela intervenção, também podem ter contribuído para a queda do valor da efetividade da estratégia para essas duas professoras.

Ao considerar os três momentos de avaliação para o grupo de professoras, pode-se dizer que não houve mudanças. As medianas obtidas nas três etapas de avaliação pré-intervenção, pós-intervenção e follow-up, variaram seus escores de 10, 11 e 9 respectivamente, no sinalizando mudanças importantes. Mas, no que diz respeito a análises qualitativas quanto às estratégias utilizadas, pode-se constatar que, de modo geral, os resultados positivos obtidos após a intervenção, como a atribuição de valores altos (4 e 5) às estratégias consideradas potencialmente positivas, foram mantidos. Em alguma medida, isso indica a prática dessas estratégias na sala de aula e o reconhecimento de sua efetividade pelas professoras.

Na intervenção desenvolvida por Molina (2007), as professoras também são avaliadas sobre a efetividade das estratégias utilizada para melhorar as relações interpessoais, após passarem por um treinamento de habilidades sociais, com o objetivo de promover habilidades sociais em seus alunos e diminuir os conflitos. Nos resultados, as professoras apresentam melhoras em relação a estratégias consideradas adequadas, mas, de modo geral, não houve melhoras em relação a estratégias consideradas inadequadas. Em ambos os estudos, a efetividade atribuída às estratégias adequadas foi maior que a atribuída às inadequadas. Entretanto, em ambos estudos, algumas professoras continuaram utilizando algumas estratégias consideradas inadequadas. Compete assinalar o alto poder reforçador que pode ter a utilização de estratégias aversivas (SIDMAN, 1995), como, “*Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos*”, já que elas resolvem o problema em curto prazo, dificultando, assim, extinguir a sua utilização por parte dos professores.

Na terceira questão do instrumento, as professoras avaliaram a maioria dos alunos segundo a ocorrência de cada uma das 28 habilidades citadas no instrumento. A ocorrência na sala foi indicada pela professora com um “x”. Na Tabela 13, são apresentados os resultados da ocorrência de cada uma das habilidades, no conjunto das salas.

Como se pode observar na Tabela 13, abaixo, algumas habilidades (3 e 23) não ocorriam em nenhuma das salas na etapa de avaliação pré-intervenção. Por exemplo, o item 3, referente a empatia, é considerado uma habilidade importante para o bom relacionamento das crianças e para seu desenvolvimento interpessoal. Na segunda avaliação, esse item ocorreu para a maioria das crianças de sete salas.

Algumas habilidades que apresentaram baixa ocorrência nas salas na etapa de avaliação pré-intervenção, como as compreendidas nos itens 6, 13, 26 e 27, passaram a ocorrer na maioria das salas na segunda etapa de avaliação. Várias habilidades (5, 7, 9, 18, 21, 24 e 28), que apresentavam alta ocorrência nas salas na primeira avaliação, passaram a ocorrer em todas as salas no segundo momento de avaliação. Enfim, tem-se que dezessete das vinte e oito habilidades foram trabalhadas nos programas de intervenção (2, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, e 28), tanto no grupo de professoras e no grupo de responsáveis — através da promoção de habilidades e comportamentos adequados nas crianças — como no grupo de crianças. Compete ressaltar que essas habilidades passaram a ocorrer no mínimo em seis e no máximo em oito (todas) das salas participantes do estudo.

Tabela 13 - Ocorrência das habilidades na maioria dos alunos da sala nas etapas pré e pós-intervenção

Ações.	Etapas de Avaliação	P1	P2A P2B	P3	P4	P5	P6	P7	P8	n
1. Aceitar críticas justas.	Pré	x					x	x		3
	Pós		x	x		x	x	x	x	6
2. Aceitar recusa ou discordância.	Pré			x			x	x		3
	Pós		x	x		x	x	x	x	6
3. Colocar-se no lugar de outro (empatia).	Pré									0
	Pós		x	x		x	x	x	x	6
4. Convencer, influenciar, liderar.	Pré	x		x	x	x				4
	Pós	x	x	x		x	x	x	x	7
5. Cooperar, compartilhar.	Pré	x	x	x	x	x	x	x		7
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
6. Corrigir informação.	Pré		x		x					2
	Pós	x	x			x	x	x	x	6
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.	Pré	x	x	x	x	x	x		x	7
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
8. Dar opinião/sugestão.	Pré	x			x	x	x			4
	Pós	x	x	x		x	x	x	x	7
9. Defende-se de acusações ou críticas injustas.	Pré	x		x	x		x	x		5
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
10. Desculpar-se, admitir erro.	Pré			x	x	x	x			4
	Pós	x	x	x		x	x	x	x	7
11. Discordar.	Pré	x	x		x		x			4
	Pós	x	x	x		x	x	x	x	7
12. Elogiar, gratificar.	Pré				x	x	x			3
	Pós		x	x	x	x	x	x	x	7
13. Encerrar conversa ou interação.	Pré				x					1
	Pós		x		x	x	x	x	x	6
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada.	Pré	x	x		x		x			4
	Pós	x	x		x	x	x	x	x	7
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada.	Pré		x		x	x	x			4
	Pós	x	x		x	x	x	x	x	7
16. Falar sobre si mesmo.	Pré	x			x	x	x	x		5
	Pós	x	x			x	x	x	x	6
17. Fazer convites.	Pré	x			x		x			3
	Pós		x		x	x	x	x	x	6
18. Fazer perguntas.	Pré	x	x	x	x	x	x			6
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
19. Iniciar contato e conversa.	Pré	x	x		x		x	x		5
	Pós	x	x		x	x	x	x	x	7
20. Negociar decisões.	Pré	x			x		x			3
	Pós		x		x	x	x	x	x	6
21. Oferecer ajuda.	Pré	x	x	x	x	x	x	x		7
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando.	Pré		x	x	x	x	x	x	x	7
	Pós		x	x		x	x	x	x	6
23. Organizar atividades de grupo.	Pré									0
	Pós	x	x	x		x	x	x	x	7
24. Ouvir atentamente o outro.	Pré				x		x		x	3
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
25. Pedir favor ou ajuda.	Pré		x	x		x	x		x	5
	Pós		x	x	x	x	x	x	x	7
26. Pedir mudança de comportamento do outro.	Pré		x				x			2
	Pós	x	x			x	x	x	x	6
27. Propor sugerir atividades.	Pré		x				x			2
	Pós	x	x		x	x		x	x	6
28. Responder perguntas.	Pré		x	x		x	x	x		5
	Pós	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Mediana										
Total de Habilidades por Sala	Pré	14	14	11	20	13	23	9	4	13,50
	Pós	19	28	18	16	28	27	28	28	27,50

Nota: n, significa o número de salas que apresentam a ocorrência dessa habilidade, na avaliação. E x significa a indicação de ocorrência da habilidade na maioria das crianças da sala. Em negrito, encontram-se os escores totais de ocorrência máximos e mínimos.

Pode-se dizer que, de modo geral, houve um aumento expressivo da ocorrência de habilidades na maioria das salas. As habilidades, na primeira etapa de avaliação, ocorriam em média em 3,85 salas e na segunda etapa de avaliação, passaram a ocorrer em média em 6,82 salas. Observa-se que a ocorrência das habilidades estava presente na maioria das salas após a intervenção. A mediana do número de habilidades encontradas em cada uma das salas passou de 13,50 para 27,50.

Foram realizados testes estatísticos (*Wilcoxon*, $p < 0,05$) para analisar os resultados. Ao comparar os resultados obtidos nas avaliações pré e pós-intervenção, verificaram-se diferenças significativas (p-valor: 0,021) entre o número de habilidades apresentadas pelas crianças das salas, tendo sido maiores os valores do pós-intervenção que os valores do pré-intervenção.

Cabe assinalar que existem habilidades de maior e de menor complexidade, e que muitas das habilidades citadas no instrumento não são exclusivas do conjunto de habilidades presentes em crianças em idade pré-escolar, já que o instrumento também foi desenvolvido para avaliar crianças do ensino fundamental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Conjuntamente com as professoras, no programa de intervenção, como mencionado anteriormente, foram discutidas e discriminadas algumas habilidades consideradas por elas prioritárias para serem trabalhadas com as crianças em idade pré-escolar, por exemplo: colocar-se no lugar do outro; cooperar, compartilhar; expressar sentimentos positivos e negativos de forma adequada. Essas habilidades foram priorizadas em relação a outras habilidades, por exemplo: convencer, influenciar, liderar; corrigir informação; encerrar conversação ou interação. Pode-se constatar que o amplo número de habilidades (17) trabalhadas pelas professoras com as crianças apresentou um aumento de sua ocorrência na maioria das salas, indicando, assim, a aquisição dessas habilidades pela maioria das crianças da sala.

Do mesmo modo que a primeira questão do instrumento, referente à ocorrência de conflitos na sala de aula, esta questão considera o comportamento de todas as crianças da sala. Avaliando, de certa forma, a efetividade da intervenção realizada pelas atividades desenvolvidas pelas professoras nas salas de aula. Sendo assim, pode-se dizer que os resultados distinguem que a intervenção desenvolvida pelas professoras, de caráter universal, para todas as crianças da sala mostrou-se efetiva, quanto ao desenvolvimento de habilidades interpessoais, segundo a avaliação das professoras. Esses resultados reafirmam as características atribuídas aos professores, como profissionais capazes de promover

comportamentos positivos, pró-sociais e competência social nas crianças (MELO, 2007; MOLINA, 2007; WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997; WEBSTER-STRATTON; REID, 2004)

As professoras avaliaram também, nas questões 4 e 5 do instrumento, a importância do desenvolvimento interpessoal dos alunos na educação infantil e a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala. Segundo a avaliação das professoras no QRI, a escala utilizada nas duas questões é constituída de: *Total*, *Bastante*, *Média*, *Pouca*, *Nenhuma*. Na Tabela 14, a seguir, encontram-se as respostas atribuídas pelas professoras em ambas as questões.

Tabela 14 - Respostas atribuídas pelas professoras referentes à importância e à viabilidade do desenvolvimento interpessoal na educação infantil, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Desenvolvimento Interpessoal na Ed. Infantil	Etapas de Avaliação	P1	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Importância	Pré	Total	Bastante	Bastante	Total	Total	Bastante	Bastante
	Pós	Total	Bastante	Total	Total	Total	Total	Total
	<i>Follow-up</i>	Bastante	Bastante	-	Total	Total	Total	Total
Viabilidade	Pré	Bastante	Bastante	Total	Bastante	Média	Total	Bastante
	Pós	Total	Bastante	Bastante	Total	Total	Total	Total
	<i>Follow-up</i>	Total	Bastante	-	Bastante	Total	Total	Total

Conforme se pode observar na Tabela 14, todas as professoras atribuíram respostas positivas (*Bastante* e *Total*) quanto à importância do desenvolvimento interpessoal do aluno, tanto na avaliação pré como na pós-intervenção. Entretanto, três professoras (P4, P7 e P8) aumentaram o valor da importância para o máximo (*Total*) na etapa de avaliação pós-intervenção. Sendo assim, seis professoras (P1, P4, P5, P6, P7 e P8) sinalizaram importância *Total* no segundo momento de avaliação. Uma professora (P3) manteve a mesma avaliação positiva (*Bastante*) atribuída na primeira etapa. Na etapa de *follow-up*, das seis professoras participantes, cinco mantiveram a mesma avaliação positiva e uma diminuiu a sua avaliação para *Bastante*. Pode-se considerar que a maior parte das mudanças ocorridas na etapa após a intervenção manteve-se no *follow-up*.

No quesito viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sala, seis professoras (P1, P3, P4, P5, P7 e P8) atribuíram respostas positivas (*Bastante* e *Total*) na primeira e na segunda etapa de avaliação. Quatro professoras (P1, P5, P6 e P8) aumentaram o valor da viabilidade para o máximo (*Total*), na etapa pós-intervenção. Caracteriza-se, desse modo, um grupo de cinco professoras (P1, P5, P6, P7 e P8) que atribuíram viabilidade *Total* para incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal na sala. Outras duas professoras mantiveram avaliações positivas (*Bastante*), e uma delas diminuiu o valor da avaliação de *Total* para *Bastante*, na etapa pós-intervenção. Já na última etapa de avaliação, *follow-up*, a maioria das professoras manteve a avaliação positiva atribuída na etapa pós-intervenção, exceto a professora P5, que diminuiu sua avaliação para *Bastante* - categoria também considerada positiva no instrumento. De modo geral, pode-se dizer que os dados obtidos na avaliação pós-intervenção indicaram pequenas mudanças positivas, tanto na viabilidade como na importância do desenvolvimento interpessoal do aluno, e as mesmas foram mantidas, na sua maioria, no *follow-up*. A pouca variabilidade dos dados impede afirmar que houve mudanças nas concepções das professoras a respeito do assunto.

Com o intuito de confirmar os dados, foram realizadas análises estatísticas não paramétricas (*Teste de Wilcoxon*, nível de significância de 5%) para comparar as respostas atribuídas pelas professoras, nas etapas pré e pós-intervenção, em ambas as questões. As análises estatísticas não encontraram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, tanto para a variável importância do desenvolvimento interpessoal do aluno (p-valor do teste: 0,083), como para a viabilidade do desenvolvimento interpessoal (p-valor do teste: 0,157).

A atribuição, pelas professoras, de respostas de valor elevado na viabilidade e importância do desenvolvimento interpessoal, também ocorreu no estudo desenvolvido por Molina (2007) e no estudo de Del Prette e Del Prette (2003) sobre as concepções e atitudes dos professores. Esse fenômeno pode sugerir que as professoras já julgavam importante o desenvolvimento interpessoal nas crianças, só aumentando seu valor após a intervenção.

Por último, são apresentados os dados obtidos em uma escala de 0 a 10, a respeito das habilidades das professoras no manejo de conflitos e seu preparo para promover o desenvolvimento interpessoal do aluno. Na Tabela 15, abaixo, são apresentados os resultados. Como mencionado anteriormente, a professora P4 não participou do *follow-up*. E as professoras P2a e P2b foram retiradas das questões referentes às avaliações de habilidades

personais, devido a não poderem ser comparadas a respeito de suas habilidades duas pessoas diferentes.

Considerando-se, inicialmente, os resultados obtidos das avaliações pré e pós-intervenção nas duas questões abordadas, pode-se constatar, na primeira questão da Tabela 15, que todas as professoras atribuíram a si mesmas altos valores, tanto na primeira como na segunda avaliação: duas professoras (P4 e P7) aumentaram em um ponto o valor de sua autoavaliação a respeito das habilidades de manejo de conflitos; outras três (P1, P3 e P5) mantiveram o valor; e duas (P8 e P6) diminuíram em um ponto o valor da sua autoavaliação.

Tabela 15 - Respostas atribuídas pelas professoras a respeito de seu preparo para manejar conflitos interpessoais em classe e promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Preparo do professor	Etapas de	Avaliação	P1	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Médias	Mediana
Habilidades de manejo de conflitos	Pré		8	8	7	7	8	7	10	7,85	8,0
	Pós		8	8	8	7	7	8	9	7,85	8,0
	<i>Follow-up</i>		9	8		8	7	8	9	8,16	8,0
Promover desenvolvimento interpessoal do aluno	Pré		8	6	8	8	9	7	10	8,00	8,0
	Pós		8	8	9	7	7	8	9	8,00	8,0
	<i>Follow-up</i>		9	9		7	7	8	9	8,16	8,5

Na segunda questão, referente a promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, tem-se o seguinte quadro: por um lado, três professoras (P3, P4 e P7) apresentaram um pequeno aumento no valor da sua avaliação, da primeira para a segunda fase. Foi singular o caso da professora P3, que mostrou uma mudança mais expressiva. Por outro lado, três professoras (P5, P6 e P8) diminuíram o valor das suas avaliações e uma (P1) manteve o mesmo valor atribuído nas duas etapas de avaliação.

No período de seguimento, das professoras que participaram da avaliação, duas (P1 e P5) apresentaram mudança de um ponto no valor atribuído à primeira questão. E duas (P1 e P3) também apresentaram mudança de um ponto, em relação à segunda questão. Cabe destacar que a variabilidade do valor atribuído pelas professoras às respostas dadas nas duas

questões, nas etapas de avaliação, foi baixa, considerando-se a média e a mediana obtidas das respostas e os valores altos atribuídos por elas nos três períodos de avaliação.

Foram realizadas análises estatísticas não paramétricas (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$, nível de significância adotado) para comparar os valores atribuídos pelas professoras nas etapas pré e pós-intervenção em ambas as questões. Os resultados obtidos mostraram que não existem diferenças entre as duas avaliações, tanto na variável “habilidades de manejo de conflitos” (p -valor: 0,56) como na variável “promover desenvolvimento interpessoal do aluno” (p -valor: 0,99). Como mencionado acima, a proximidade dos altos valores atribuídos pelas professoras, nas duas questões, em ambos os momentos de avaliação, de certa maneira, pode ter contribuído para esse resultado nos testes. Portanto, tais dados indicam a atribuição de altos valores para o preparo do professor quanto a habilidades de manejo de conflitos e à promoção de desenvolvimento interpessoal do aluno ao longo do estudo.

O levantamento realizado por Del Prette e Del Prette (2003) sobre as percepções e atitudes dos professores já apontou que os professores apresentam um conceito elevado nas suas autoavaliações a respeito do preparo para lidar com conflitos e para promover o desenvolvimento interpessoal do aluno, fato que se confirmou neste estudo.

Vale acrescentar que, no programa de intervenção, foram trabalhadas questões práticas e conceituais. Elas podem ter mudado, ou não, a percepção e o juízo de valor dado pelas professoras na sua autoavaliação, aumentado ou diminuído o nível de exigência quanto a algumas questões: o preparo para promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos; as suas habilidades de manejo de conflitos; a viabilidade de incluir objetivos para o desenvolvimento interpessoal na sala; e a importância atribuída ao desenvolvimento dessas habilidades na educação infantil. Em resumo, analisando-se o questionário (QRI) como um todo, é possível considerar que, de modo geral, o grupo de professoras manteve uma boa avaliação após o programa de intervenção.

5.3 Grupo de responsáveis — GR: o comportamento parental

O Grupo de Responsáveis (GR), compreendido pelas mães e pelos pais das crianças, respondeu o “*Inventário de Estilos Parentais — IEP*” (GOMIDE, 2006), na etapa pré, pós-intervenção e *follow-up*. O inventário permitiu aos membros do grupo realizar uma auto-

avaliação acerca das suas práticas educativas. Na Tabela 16, a seguir, é apresentado o resumo dos resultados obtidos pelo grupo de responsáveis (GRA) no instrumento. Segundo o instrumento, os estilos parentais são divididos em quatro: estilo parental *Ótimo*, estilo parental *Regular Acima da Média*, estilo parental *Regular Abaixo da Média* e estilo parental de *Risco*.

Na Tabela 16, são apresentados todos os responsáveis pelas crianças participantes do grupo A (GRA). Contudo, nem todos os pais responsáveis pelas crianças participaram do programa de intervenção. Como já foi mencionado anteriormente, a maioria dos pais da CMEI E1 (A1, A3, A4, A5 e A6) e apenas dois da CMEI E2 (A7 e A10) participaram da intervenção, não tendo esses dois últimos completado o programa (63,63% de frequência). Os pais que participaram da intervenção estão sombreados com fundo cinza.

Na primeira etapa de avaliação, têm-se os seguintes resultados: seis responsáveis (GRA 1, 2, 4, 5, 7 e 10) apresentaram índices de pontuação, que os qualificam como estilos parentais de *Risco*; dois com estilo parental *Regular Acima da Média*; um com estilo parental *Regular Abaixo da Média*; e, por último, uma mãe com estilo parental *Ótimo*.

O grupo de responsáveis sombreados em cinza, referente ao grupo que participou da intervenção (GRA. 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 10), obteve, em sua maioria (5), avaliações positivas no segundo momento de avaliação: três responsáveis (GRA 1, 4 e 5) apresentaram estilo parental *Regular Acima da Média*; três (GRA 3, 6 e 7) apresentaram estilo parental *Ótimo*; e um não apresentou mudança no estilo parental (GRA 10). Pode-se dizer que, em grande medida, os responsáveis obtiveram mudanças positivas nas práticas educativas após o programa de intervenção.

Do grupo de responsáveis que não participou da intervenção (GRA 2, 8 e 9), o primeiro responsável mudou seu estilo parental para *Regular Abaixo da Média*, o outro diminuiu seu estilo parental para de *Risco* e o último manteve o mesmo estilo parental.

No período de seguimento, no que diz respeito aos responsáveis que participaram do programa de intervenção, um deles, GRA 6, e a sua família mudaram de cidade e não participaram desse período de avaliação. Sendo assim, no grupo GRA tem-se os seguintes resultados a partir dos seis responsáveis que participaram do grupo de intervenção: quatro mantiveram o mesmo nível de estilo parental positivo (GRA 1, 3, 4 e 7) no *follow-up*; um responsável apresentou mudança positiva (GRA 5) passando do estilo *Regular Acima da Média* para *Ótimo*; e outro responsável (GRA10) apresentou melhora no estilo parental, passando de *Risco* para *Regular Abaixo da Média*. A responsável GRA10, tanto na avaliação pós-intervenção, como no *follow-up*, apresentou estilos parentais que denotam a presença de

Tabela 16 - Resultados totais e interpretação do IEP do grupo de responsáveis (GRA) nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Responsáveis	Etapas de Avaliação	Índice de Estilo Parental	Interpretação Estilo Parental
GRA / E1	1	Pré	-3	Risco
		Pós	8	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	10	R. Acima da Média
	2	Pré	-11	Risco
		Pós	1	R. Abaixo da Média
		<i>Follow-up</i>	-1	Risco
	3	Pré	17	Ótimo
		Pós	14	Ótimo
		<i>Follow-up</i>	14	Ótimo
	4	Pré	-6	Risco
		Pós	5	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	9	R. Acima da Média
	5	Pré	-4	Risco
		Pós	10	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	15	Ótimo
	6	Pré	6	R. Acima da Média
		Pós	14	Ótimo
		<i>Follow-up</i>	-	-
GRA / E2	7	Pré	-2	Risco
		Pós	14	Ótimo
		<i>Follow-up</i>	17	Ótimo
	8	Pré	3	R. Abaixo da Média
		Pós	-5	Risco
		<i>Follow-up</i>	6	R. Acima da Média
	9	Pré	5	R. Acima da Média
		Pós	5	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	9	R. Acima da Média
	10	Pré	-11	Risco
		Pós	-20	Risco
		<i>Follow-up</i>	4	R. Abaixo da Média

Nota: R significa Estilo Parental Regular.

práticas parentais negativas. Ela não completou o programa de intervenção, apresentou uma alta frequência de faltas aos encontros e sua adesão ao programa não foi voluntária — esteve

atrelada à necessidade de intervenção da sua filha, garantida pela instituição escolar (Diário de Campo). A pouca adesão da participante (GRA10) ao programa pode ter contribuído para ela não obter um estilo parental adequado. Contudo, os dados indicam que as mudanças obtidas pela maioria dos responsáveis após o período de intervenção se mantiveram no *follow-up*.

Os responsáveis do grupo GRA, que não participaram do programa de intervenção (GRA 2, 8 e 9), no geral, não apresentaram mudanças expressivas nos seus estilos parentais durante as três etapas de avaliação. O estilo parental desses pais variou durante as avaliações: o GRA 2 mudou de estilo parental de *Risco* para *Regular Abaixo da Média* e, por último, para de *Risco*; o GRA 9 manteve o estilo parental *Regular Acima da Média* nos três momentos de avaliação; já o GRA 8 mudou de *Regular Abaixo da Média* para de *Risco* e, por último para *Regular Acima da Média*. O responsável GRA 8 era pai solteiro e, após responder à avaliação pós-intervenção, solicitou orientação da pesquisadora sobre como agir com seu filho em algumas situações ou frente a alguns comportamentos. Como a pesquisadora já tinha aplicado a avaliação pós-intervenção pôde realizar a orientação baseada nos déficits apresentados pelo pai e nas necessidades trazidas pelo mesmo (Diário de Campo). Se não é possível afirmar que a orientação realizada pela pesquisadora pode ter produzido a mudança no estilo parental de GRA 8, pode-se dizer que ela pode ter influenciado ou contribuído para a mudança do estilo parental de *Risco* para *Regular Acima da Média*.

Foram realizadas análises estatísticas (*Teste de Mann-Whitney*, $p < 0,05$) para verificar se ocorreram diferenças dentro do grupo GRA, por ser constituído por responsáveis oriundos de diferentes pré-escolas que participaram do estudo, na etapa de avaliação pré e pós-teste. Verificado que não existiam diferenças entre as pré-escolas no que tange ao grupo GRA, foram comparados os índices obtidos pelos responsáveis nos dois momentos de avaliação (*Teste de Wilcoxon* para comparação do pré e pós-intervenção no grupo GRA, $p < 0,05$). Nessa última análise, foram utilizados apenas os índices de estilos parentais dos responsáveis do grupo GRA que participaram da intervenção ($n=7$). O objetivo era avaliar se houve mudança nas práticas educativas utilizadas por eles após a intervenção. Os resultados do teste estatístico indicaram que, no grupo GRA, não existem diferenças significativas (p -valor do teste: 0,09), entre as avaliações pré e pós-intervenção, a um nível de significância de 5% na variável do IEP. Seguidamente, foram realizadas análises estatísticas (teste de Friedman, $p < 0,05$) para verificar se houve diferenças ao longo do tempo, isto é, nas etapas pré, pós-

intervenção e *follow-up* de avaliação. Os resultados obtidos no teste não apresentaram diferenças significativas (p-valor do teste: 0,065) ao longo do tempo.

Portanto, os testes sugerem que não ocorreram mudanças significativas no grupo de responsáveis que participaram da intervenção. No entanto, a maioria dos responsáveis obteve uma avaliação de práticas parentais *Acima da Média*. Isso denota a forte presença de práticas parentais positivas como monitoria positiva e modelo moral que, por sua vez, aponta para uma avaliação positiva do grupo que foi mantida no período de seguimento. O reduzido número da amostra (7) pode limitar o poder do teste estatístico. Contudo, independentemente dos resultados obtidos pelas análises estatísticas, os resultados no instrumento indicam que a participação dos responsáveis no programa de intervenção fez diferença nas práticas parentais utilizadas por eles após sua participação no programa.

A aquisição de práticas parentais positivas, por parte dos responsáveis pelas crianças do grupo GA que participaram da intervenção contribui para o desenvolvimento social da criança, como assinalado pela literatura (FERREIRA; MARTURANO, 2002; CIA; PEREIRA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006; ALVARENGA; PICCINI, 2001; ALVARENGA; PICCINI, 2007; MURTA, 2007; PATTERSON; REID; DISHION, 1992), fornecendo modelos de comportamento e de relacionamento adequados, favorecendo o relacionamento com as crianças, modelando comportamento positivos e pró-sociais na própria criança (GOMIDE, 2003; CIA e col., 2006) e, assim, fortalecendo os fatores de proteção para o desenvolvimento de problemas de comportamento.

No grupo de responsáveis GRB, os resultados são apresentados na Tabela 17, abaixo. Nela, são apresentados os dados totais obtidos pelo grupo de responsáveis GRB, das crianças participantes da pesquisa, no *Inventário de Estilos Parentais* - IEP, nas três etapas de avaliação. No grupo de responsáveis GRB, as avaliações apresentadas pelo (GRB 5) foram realizadas por responsáveis diferentes, um em cada etapa de avaliação. Por essa razão, não serão contabilizadas nesta apresentação dos dados.

Na avaliação pré-intervenção, três responsáveis (GRB 1, 2 e 3) apresentaram índices de avaliação de estilo parental de *Risco*, cinco apresentam estilo parental *Regular Acima da Média* e um dos responsáveis apresentou estilo parental *Regular Abaixo da Média*. Na avaliação pós-intervenção, cinco responsáveis (GRB 1, 2, 3, 6 e 7) mudaram seu estilo parental e apenas uma dessas mudanças é considerada negativa (GRB 7). Quatro mantiveram o mesmo estilo parental na segunda etapa de avaliação (GRB 4, 8, 9, e 10). Ou seja, cinco

(GRB 2, 4, 6, 8 e 9) participantes do grupo GRB apresentaram estilo parental positivo (*Regular Acima da Média* ou *Ótimo*), na etapa de avaliação pós-intervenção.

Tabela 17 - Resultados totais e interpretação do IEP do grupo de responsáveis (GRB), nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Responsáveis	Etapa de Avaliação	Índice de Estilo Parental	Interpretação Estilo Parental
GRB / E1	1	Pré	-4	Risco
		Pós	1	R. Abaixo da Média
		<i>Follow-up</i>	3	R. Abaixo da Média
	2	Pré	-7	Risco
		Pós	11	Ótimo
		<i>Follow-up</i>	-	-
	3	Pré	-2	Risco
		Pós	3	R. Abaixo da Média
		<i>Follow-up</i>	4	R. Abaixo da Média
	4	Pré	6	R. Acima da Média
		Pós	5	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	11	Ótimo
	6	Pré	7	R. Acima da Média
		Pós	11	Ótimo
		<i>Follow-up</i>	17	Ótimo
GRB / E2	7	Pré	7	R. Acima da Média
		Pós	4	R. Abaixo da Média
		<i>Follow-up</i>	9	R. Acima da Média
	8	Pré	10	R. Acima da Média
		Pós	8	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	-	-
	9	Pré	8	R. Acima da Média
		Pós	7	R. Acima da Média
		<i>Follow-up</i>	9	R. Acima da Média
	10	Pré	4	R. Abaixo da Média
		Pós	2	R. Abaixo da Média
		<i>Follow-up</i>	3	R. Abaixo da Média

Nota: R significa Regular.

No seguimento, a mãe responsável 2 do grupo GRB não preencheu o instrumento nesta etapa de avaliação, e a família da responsável 8 do grupo GRB mudou e também não participou da mesma avaliação. Dos oito responsáveis que responderam o IEP no *follow-up*, a maioria (6) manteve o mesmo estilo parental (GRB 1, 3, 5, 6, 9, 10) e apenas dois mudaram, um para *R. Acima da Média* (GRB 7) e outro para *Ótimo* (GRB, 4).

Uma análise estatística não paramétrica (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$) foi realizada para comparar os índices de estilo parental apresentados pelo grupo GRB ($n=9$), nas etapas pré e pós-intervenção. Os resultados obtidos indicaram que não existe diferença significativa (p -valor do teste: 0,22) entre as avaliações pré e pós-intervenção na variável IEP, para o grupo de responsáveis GRB. Com o intuito de verificar se ocorreram mudanças nas práticas parentais utilizadas pelos responsáveis do grupo GRB ($n=7$) ao longo do tempo, foram realizadas análises estatísticas (teste de Friedman, $p < 0,05$) comparando os resultados obtidos nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up* de avaliação. Os resultados indicaram a ocorrência de diferenças significativas (p -valor do teste: 0,018) ao longo do tempo no grupo GRB.

Esses resultados obtidos nos dois testes podem ser relativizados pelo restrito número de sujeitos que participaram do teste estatístico. Entretanto, três das mudanças ocorridas na etapa pós-intervenção se mantiveram no *follow-up* (GRB 1, 3 e 6), e dois responsáveis (GRB 9 e 10) mantiveram a mesma avaliação nos três momentos de intervenção. Em suma, cinco responsáveis de sete mantiveram a mesma avaliação no *follow-up*.

Seguidamente, foram também realizadas análises estatísticas (*Teste de Mann-Whitney*, $p < 0,05$) nas quais são comparados ambos os grupos de responsáveis, GRA e GRB, para cada etapa de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*. Nessas análises, foram utilizados apenas os índices de estilos parentais dos responsáveis do grupo GRA que participaram da intervenção ($n=7$) e dos responsáveis do grupo GRB que participaram das três etapas de avaliação. Nos resultados das análises, o p -valor do teste na etapa de avaliação pré-intervenção foi 0,28; no pós-intervenção, 0,15; e no *follow-up*, 0,22. Os resultados indicaram que, nas três etapas de avaliação, o p -valor do teste é maior que 0,05. Evidenciando que não existiu diferença entre os grupos nessas avaliações, segundo os testes estatísticos realizados.

A análise descritiva dos dados do IEP nas três etapas de avaliação de ambos os grupos de responsáveis apresentou resultados que sugerem diferenças dos encontrados nas análises estatísticas não paramétricas, como pode ser observado na Tabela 18, a seguir. No grupo GRA, a média e a mediana são menores na avaliação pré-intervenção do que no *follow-up*, e a

avaliação pós-intervenção é a que apresenta maior variabilidade. No grupo GRB, os escores médios da avaliação no follow-up são maiores e apresentam maior variabilidade.

Tabela 18 – Dados descritivos das etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up* nos grupos GRA e GRB.

Grupo	Etapas de Avaliação	N	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
GRA	Pré	6	-,5000	-3,0000	9,73139	-11,00	17,00
	Pós	6	5,1667	9,0000	12,81275	-20,00	14,00
	FollowUp	6	11,5000	12,0000	4,76445	4,00	17,00
GRB	Pré	7	3,7143	6,0000	4,78589	-4,00	8,00
	Pós	7	4,7143	4,0000	3,40168	1,00	11,00
	FollowUp	7	8,0000	9,0000	5,13160	3,00	17,00

Nas figuras 1 e 2 a seguir, encontram-se os boxplots dos dados apresentados acima das três etapas de avaliação dos grupos GRA e GRB respectivamente. Na Figura 1, pode-se notar que existe diferença entre as medianas nos três períodos de avaliação. A avaliação pré-intervenção apresenta um *outlier*, que se refere ao valor apresentado por um dos responsáveis, que discrepa em relação aos outros valores apresentados pelos responsáveis do mesmo grupo. Do mesmo modo, ocorreu um valor discrepante do grupo na avaliação pós-intervenção. Uma análise subjetiva dos dados poderia sugerir que existem diferenças entre as três etapas de avaliação do grupo GRA, pois não existe intersecção entre as “caixas” dos boxplots, indicando, na análise descritiva, que parecem existir diferenças entre as três etapas de avaliação. Entretanto, os *outliers* ou valores discrepantes apresentados nas avaliações pré e pós-intervenção, conjuntamente com o reduzido número de sujeitos dificultam realizar uma análise estatística mais precisa.

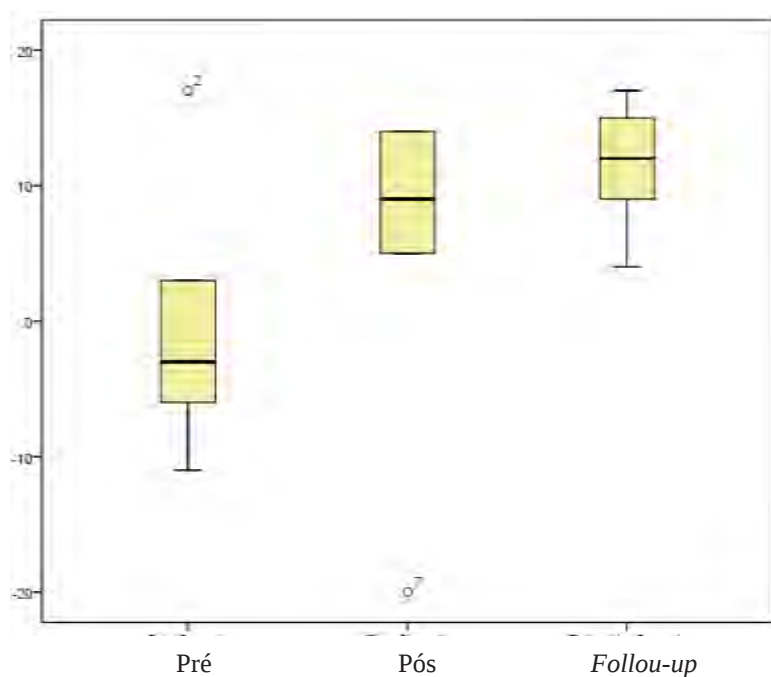


Figura 1 - Boxplot dos dados do grupo GRA nas avaliações pré, pós e follow-up

Na Figura 2, pode-se observar que não existem *outliers*, e a avaliação pré-intervenção e follow-up apresentam maior variabilidade que a avaliação pós, o que também se nota na Tabela 18, através dos valores mínimos e máximos de cada avaliação. Além disso, as “caixas” dos boxplots das avaliações se interseccionam, não existindo um boxplot que sobressaia em relação ao outro, não deixando claro se existem diferenças entre as avaliações pré, pós e follow-up do IEP no grupo GRB.

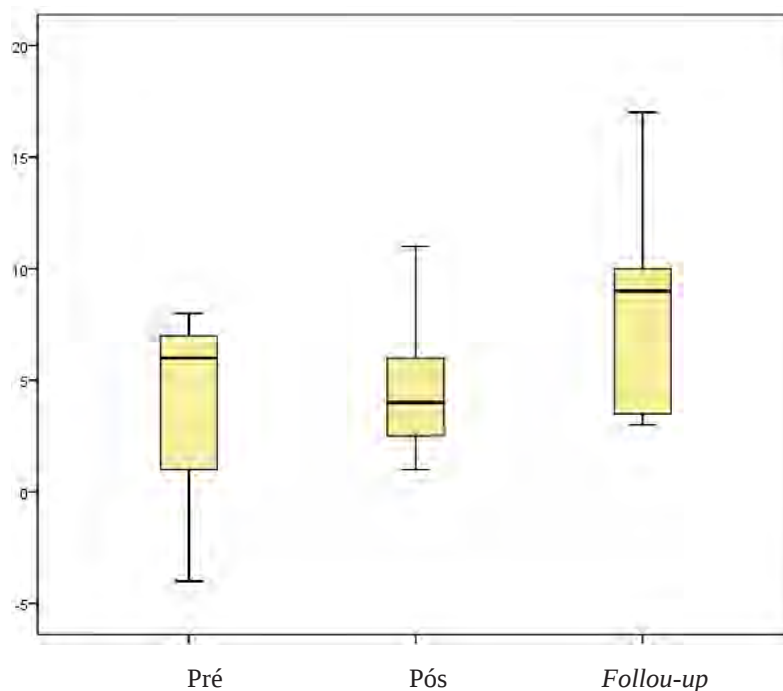


Figura 2 - Boxplot dos dados do grupo GRB nas avaliações pré, pós e follow-up

Em resumo, as análises estatísticas não indicaram diferenças significativas entre os grupos de responsáveis ao longo do tempo. Contudo, a análise descritiva do instrumento sugere diferenças entre as três etapas de avaliação do grupo GRA. Além disso, não se pode desconsiderar que seis (85,71%) dos sete responsáveis participantes do programa de intervenção GRA apresentaram estilo parental positivo no segundo momento de avaliação (*Acima da Média* ou *Ótimo*). E, no grupo GRB, seis (66,66%) dos nove responsáveis também apresentaram estilo parental positivo na avaliação pós-intervenção. Uma análise qualitativa dos dados sugere que os resultados encontrados no grupo GRA foram positivos no que se refere à aquisição de práticas educativas utilizadas pelos responsáveis após a intervenção. Quanto às mudanças ocorridas no grupo GRB, não foram encontradas fontes que as justifiquem. Pode-se formular a hipótese de que a forte presença da pesquisadora na instituição escolar — frequentemente recebia ou entregava as crianças para os pais juntamente com as professoras das salas, frequentemente participava de atividades da instituição —, marcou o comprometimento da pesquisadora com as crianças e a seriedade do estudo, e isso pode ter contribuído para um maior comprometimento dos pais com a pesquisa e, conseqüentemente, com o preenchimento dos instrumentos de forma mais precisa - muitas das informações obtidas na etapa de avaliação pós-intervenção se mantiveram no seguimento.

5.4 Grupos de crianças — GA e GB

O comportamento das crianças foi avaliado, indiretamente, pelos responsáveis, pelas professoras e pelos seus colegas. O instrumento utilizado pelos responsáveis e pelas professoras foi o *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ–Por*⁴⁻¹⁶ (GOODMAN, 1997; FLEITLICH; GOODMAN, 2001). A avaliação realizada pelos colegas de sala foi por meio do procedimento de avaliação sociométrica.

5.4.1 Questionário de Capacidades e Dificuldades para os responsáveis

A seguir, nas Tabelas 19 e 20, são explorados os dados sobre *Total de dificuldades* tais como avaliadas pelos responsáveis nos três momentos da avaliação e em relação ao grupo GA e ao grupo GB.

5.4.1.1 Total de dificuldades segundo os responsáveis

A seguir, na Tabela 19, são apresentados os dados obtidos a respeito do grupo de crianças GA, quanto à pontuação *Total de Dificuldades* para a versão do instrumento respondida pelos responsáveis, nos três momentos de avaliação. A pontuação *Total de Dificuldades* é gerada através da soma de todas as subescalas que compreendem o instrumento, exceto a subescala de *Comportamento Pró-social*, que será apresentada mais adiante.

Tabela 19 - Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapas de Avaliação	Instrumento SDQ Pa Pontuação	Interpretação Total de Dificuldades	
GA / E1	1	Pré	5	Não-clínico	
		Pós	13	Não-clínico	
		Follow-up	9	Não-clínico	
	2	Pré	26	Clínico	
		Pós	26	Clínico	
		Follow-up	27	Clínico	
	3	Pré	5	Não-clínico	
		Pós	4	Não-clínico	
		Follow-up	5	Não-clínico	
	4	Pré	15	Subclínico	
		Pós	15	Subclínico	
		Follow-up	14	Subclínico	
	5	Pré	20	Clínico	
		Pós	12	Não-clínico	
		Follow-up	11	Não-clínico	
	6	Pré	21	Clínico	
		Pós	13	Não-clínico	
		Follow-up	-	-	
GA / E2	7	Pré	12	Não-clínico	
		Pós	4	Não-clínico	
		Follow-up	8	Não-clínico	
	8	Pré	7	Não-clínico	
		Pós	21	Clínico	
		Follow-up	16	Subclínico	
	9	Pré	18	Clínico	
		Pós	9	Não-clínico	
		Follow-up	4	Não-clínico	
	10	Pré	12	Não-clínico	
		Pós	13	Não-clínico	
		Follow-up	21	Clínico	
GA			Média	Desvio-Padrão	Mediana
	Pré		14,10	7,20	13,5
	Pós		13,00	6,80	13,0
	Follow-up		12,77	7, 57	11,0

Como se pode observar, três crianças (GA 5, 6, e 9) apresentaram mudanças positivas na avaliação *Total de Dificuldades* da etapa pré-intervenção para a etapa pós-intervenção. Apenas GA 8 mudou o índice de avaliação, mas permaneceu na categoria *Clínico* após a intervenção. Sete crianças (GA 1, 3, 5, 6, 7, 9 e 10) apresentaram avaliação dentro da categoria *Não-clínico*. E apenas duas (GA 2 e 8) encontravam-se na categoria denominada *Clínico* após a intervenção. E uma permaneceu na categoria *Subclínico* (GA4).

No período de seguimento, a criança GA 6 mudou de cidade, o que impossibilitou a sua participação nessa etapa de avaliação. Contudo, nove das dez crianças do grupo GA foram avaliadas pelos seus responsáveis, nessa etapa do estudo. Sete crianças mantiveram as mesmas categorias de avaliação e duas mudaram de categoria; uma do nível *Clínico* para *Subclínico* (GA 8) e outra criança do nível *Não-clínico* para *Clínico* (GA 10). A maioria (7) das crianças do grupo GA manteve no *follow-up* os resultados encontrados na etapa pós-intervenção.

A média de pontuação do grupo GA mudou de 14,10 para 13, da primeira para a segunda avaliação. No período de *follow-up*, a média obtida foi de 12,77, confirmando os resultados obtidos na etapa de avaliação pós-intervenção. Os resultados indicam, segundo a interpretação do instrumento, que a média do grupo mudou da categoria *Subclínico* para a categoria *Não-clínico*. Esse dado se manteve no período de seguimento.

Foram realizadas análises estatísticas. Primeiramente, foi verificado que o pertencimento das crianças às diferentes CMEIs não influenciava nos resultados (*Teste de Mann-Whitney*, $p < 0,05$). Sendo assim, outra análise estatística foi realizada considerando o grupo GA como um todo. Esta teve o intuito de aferir a ocorrência de mudanças significativas na escala *Total de Dificuldades* nas etapas pré e pós-intervenção das crianças do grupo GA. Os resultados do teste (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$) indicaram que não existiam diferenças significativas da avaliação pré e pós-teste (p-valor do teste: 0,57), concluindo que não houve mudanças significativas na escala após a intervenção. Com o intuito de verificar se ocorreram mudanças ao longo do tempo, foram realizados análises estatísticas (teste de Friedman, $p < 0,05$) comparando os resultados obtidos nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up* para o *Total de Dificuldades* apresentados pelas crianças do grupo GA ($n=9$). Os resultados obtidos através do teste não indicaram mudanças significativas (p-valor do teste: 0,97) para essas dificuldades ao longo do tempo.

Apenas a metade das crianças do grupo GA encontrava-se nas categorias *Clínico* e *Subclínico*, segundo seus responsáveis, no primeiro período de avaliação. No mesmo período,

as professoras indicaram todas as crianças do grupo para o programa de intervenção, por todos os seus membros apresentarem algum problema. Como apontado pela literatura, as crianças se comportam de forma diferente em diferentes contextos e existe uma baixa concordância entre as avaliações dos pais e a dos professores, apresentando diferenças de perspectiva e de expectativas entre eles (KAZDIN, 1993; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; PEREIRA; MANFRINATO, 2006; SANTOS; GRAMINHA, 2006). Isso pode ter contribuído para a diferença encontrada. Contudo, os mesmos responsáveis perceberam uma mudança no comportamento das crianças após a intervenção, e a maioria deles manteve os resultados positivos de suas avaliações.

Na Tabela 20, abaixo, são apresentados os dados do *Questionário de Capacidades e Dificuldades* — SDQ—Por Pa⁴⁻¹⁶, respondido pelos responsáveis quanto ao *Total de Dificuldades* apresentadas pelas crianças do grupo GB, nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*.

No grupo GB, metade das crianças (GB 4, 5, 6, 8, 9 e 10) encontrava-se na categoria *Não-clínico* em ambos os momentos de avaliação, conforme a dentro da escala *Total de Dificuldades*. Outras quatro crianças apresentaram mudanças positivas avançando para o nível *Subclínico* (GB 1) ou *Não-clínico* (GB 2, 3 e 7). E uma criança permaneceu na categoria *Subclínico*. Sendo assim, oito crianças do grupo GB encontravam-se na categoria *Não-clínico* na etapa pós-intervenção.

No período de seguimento, as crianças GB 2 e 7 mudaram de escola e não participaram dessa etapa de avaliação. Quanto às crianças restantes, tem-se que sete das oito participantes do grupo GB mantiveram as mesmas categorias apresentadas na etapa de avaliação pós-intervenção. Apenas uma apresentou uma mudança da categoria *Subclínico* para *Não-clínico* (GB 5). Os dados obtidos no *follow-up* confirmam os resultados obtidos após o programa de intervenção.

A média do grupo mudou de 12,4 para 9,2 da etapa pré-intervenção para a etapa pós-intervenção, e para 9,62 no *follow-up*. Segundo a interpretação do instrumento, o grupo permaneceu na categoria *Não-clínico*, nas três etapas de avaliação.

Tabela 20 - Resultados do grupo de crianças GB no SDQ quanto ao *Total de Dificuldades*, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapas de Avaliação	Instrumento SDQ Pa Pontuação	Interpretação Total de Dificuldades		
GB / E1	1	Pré	21	Clínico		
		Pós	16	Subclínico		
		Follow-up	14	Subclínico		
	2	Pré	17	Clínico		
		Pós	6	Não-clínico		
		Follow-up	-	-		
	3	Pré	16	Subclínico		
		Pós	9	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	4	Pré	11	Não-clínico		
		Pós	11	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	5	Pré	14	Subclínico		
		Pós	16	Subclínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	6	Pré	12	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	6	Não-clínico		
	GB / E2	7	Pré	16	Subclínico	
			Pós	4	Não-clínico	
			Follow-up	4	Não-clínico	
		8	Pré	0	Não-clínico	
			Pós	4	Não-clínico	
			Follow-up	-	-	
9		Pré	10	Não-clínico		
		Pós	9	Não-clínico		
		Follow-up	13	Não-clínico		
10		Pré	7	Não-clínico		
		Pós	7	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
			Média	Desvio-Padrão	Mediana	
Pré			12,40	5,90	13,00	
Pós			9,20	4,29	9,00	
Follow-up			9,62	3,29	10,00	

Foram realizados procedimentos estatísticos para a análise dos resultados. Inicialmente, foi verificado (*Teste de Mann-Whitney*, $p < 0,05$) que não interferiu nos resultados o pertencer a alguma das diferentes CMEIs. No grupo de crianças GB como um todo, foi verificado que não existem diferenças significativas (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$) ao se comparar os resultados obtidos nas avaliações realizadas nas etapas pré e pós-intervenção (p-valor do teste: 0,10).

Posteriormente, foram realizados testes estatísticos (teste de Friedman, $p < 0,05$), comparando os resultados obtidos nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*, com o intuito de verificar se ocorreram mudanças ao longo do tempo para o grupo de crianças GB, segundo seus responsáveis. Nos resultados da análise estatística, não foram encontradas mudanças significativas ao longo do tempo (p-valor do teste: 0,18).

Por último, dentro da variável *Total de Dificuldades*, foram comparados ambos os grupos de crianças (GA e GB) e foi verificado que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das três etapas de avaliação (o p-valor do teste foi: 0,64 na avaliação pré-intervenção, foi: 0,19 na avaliação pós e foi: 0,49, no *follow-up*, *Mann-Whitney*, $p < 0,05$).

A realização desta última análise estatística teve como intuito verificar se havia diferenças entre os grupos antes da aplicação do programa de intervenção, segundo a avaliação dos responsáveis, já que, segundo as professoras, as crianças de ambos os grupos se encontravam em condições diferentes. Logo, as avaliações realizadas na etapa pós-intervenção e *follow-up* poderiam sinalizar a ocorrência de mudanças por parte do grupo GA ou GB, sujeitos a condições diferentes.

As melhoras no comportamento das crianças do grupo GB que não participaram da intervenção direta com a pesquisadora, não podem ser atribuídas à intervenção direta do programa de intervenção. Entretanto, as crianças desse grupo participaram indiretamente da intervenção com o grupo de professoras. Essa intervenção teve como um de seus objetivos propiciar o desenvolvimento da competência-social e afetiva das crianças das salas, realizando atividades de promoção de comportamento positivos e pró-sociais e de inibição ou redução de problemas de comportamento. Sendo assim, a exposição aos professores sob um programa de intervenção pode ter gerado mudanças no comportamento das crianças do grupo GB.

5.4.1.2 Comportamentos pró-sociais segundo os responsáveis

Ambos os grupos também foram avaliados pelos responsáveis quanto a seus comportamentos pró-sociais no *Questionário de Capacidades e Dificuldades* — SDQ—Por Pa⁴⁻¹⁶. Análises estatísticas realizadas (*Mann-Whitney* $p.<0,05$) sobre os resultados verificaram, primeiramente, que não existia diferença quanto ao pertencer a diferentes CMEIs, tanto no que se refere à variável *Comportamento Pró-Social* dentro dos grupos, quanto no que se refere a cada avaliação. Dessa forma, o grupo pôde ser analisado como um todo. Na Tabela 21, abaixo, são apresentados os resultados obtidos pelo grupo GA quanto aos seus comportamentos pró-sociais, segundo os responsáveis nas três etapas de avaliação.

Conforme consta na Tabela 21, a maioria das crianças (8) do grupo GA encontrava-se na categoria *Não-clínico*, uma na categoria *Subclínico* e outra na categoria *Clínico*, na primeira etapa de avaliação. Na segunda etapa de avaliação, todas as crianças encontravam-se na categoria *Não-clínico*. No *follow-up*, a criança GA 6 mudou de cidade e não participou da avaliação. Todas as crianças que participaram da avaliação no *follow-up* permaneceram na mesma categoria que se encontravam na etapa pós-intervenção.

A média do grupo mudou de 7,3 para 8,5 na etapa pós-intervenção e para 8,0 no *follow-up*. Isso, segundo avaliação do SDQ, indica que o grupo se encontrava na categoria *Não-clínico* na segunda interpretação do instrumento e permaneceu nela no *follow-up*.

A comparação dos dados da pré-intervenção e da pós-intervenção do grupo GA apresenta diferenças significativas (*Teste de Wilcoxon* $p.<0,05$) na escala de *Comportamentos Pró-Sociais* (p-valor do teste: 0,02) Isso indica que ocorreram mudanças nos valores obtidos pelo grupo do primeiro para o segundo momento de avaliação. Os comportamentos pró-sociais das crianças do grupo GA tiveram, então, um aumento significativo após a intervenção. Entretanto, análises estatísticas (teste de Friedman, $p.<0,05$) realizadas para verificar se ocorreram mudanças ao longo do tempo não indicaram diferenças significativas para os comportamentos pró-sociais, nas três etapas de avaliação (p-valor do teste: 0,08). Um detalhe a ser considerado é que este último teste anula automaticamente a participação da criança GA 6 — por não ter participado do *follow-up* — das outras etapas de avaliação, fato que pode ter feito a diferença nas avaliações pré e pós-intervenção, devido ao reduzido número de sujeito.

Tabela 21 - Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapa de Avaliação	Instrumento SDQ Pa Pontuação	Interpretação Comp. Pró-sociais	
GA / E1	1	Pré	10	Não-clínico	
		Pós	10	Não-clínico	
		Follow-up	10	Não-clínico	
	2	Pré	8	Não-clínico	
		Pós	7	Não-clínico	
		Follow-up	8	Não-clínico	
	3	Pré	6	Não-clínico	
		Pós	7	Não-clínico	
		Follow-up	7	Não-clínico	
	4	Pré	5	Subclínico	
		Pós	6	Não-clínico	
		Follow-up	6	Não-clínico	
	5	Pré	8	Não-clínico	
		Pós	10	Não-clínico	
		Follow- up	10	Não-clínico	
	6	Pré	8	Não-clínico	
		Pós	10	Não-clínico	
		Follow-up	-	-	
GA / E2	7	Pré	9	Não-clínico	
		Pós	10	Não-clínico	
		Follow-up	7	Não-clínico	
	8	Pré	6	Não-clínico	
		Pós	8	Não-clínico	
		Follow-up	6	Não-clínico	
	9	Pré	9	Não-clínico	
		Pós	9	Não-clínico	
		Follow-up	10	Não-clínico	
	10	Pré	4	Clínico	
		Pós	8	Não-clínico	
		Follow-up	8	Não-clínico	
			Média	Desvio-Padrão	Mediana
Pré			7,30	1,85	8,00
Pós			8,50	1,51	8,50
Follow-up			8,00	1,65	8,00

Considerando-se os resultados obtidos pelo instrumento, pode-se afirmar que as crianças do grupo GA apresentavam uma expressiva presença de comportamentos pró-sociais, tanto antes como após a intervenção, segundo a avaliação dos responsáveis.

Uma hipótese pode ser formulada em razão da dualidade da avaliação do comportamento das crianças do grupo GRA realizada pelos responsáveis e pelas professoras. A presença de comportamentos pró-sociais em crianças do grupo GA encaminhadas pelas professoras para atendimento por problemas de comportamento, pode ser devida à avaliação ser realizada pelos pais responsáveis pelas crianças, os quais não apresentam altos níveis de concordância, entre ambos os grupos de informantes.

Tal discrepância já foi registrada na literatura. As mães de crianças com problemas de comportamento apresentaram médias maiores do que as professoras na avaliação de habilidades sociais das crianças no estudo de Bolsoni-Silva e colaboradores (2006). Um aspecto importante, também, a ser considerado é o nível de exigência, das mães de crianças com problemas de comportamento — segundo Paterson, Reid e Eddy (2002), elas são menos severas na avaliação de seus filhos, achando que eles não têm problemas até seu ingresso na escolarização.

Cabe lembrar, também, o caráter situacional do comportamento; as crianças se comportam de forma diferente sob diferentes contextos, como apontado pela literatura (KAZDIN, 1993; BOLSONI-SILVA et al, 2006). Sendo assim, os comportamentos pró-sociais também podem ser estimulados em diferentes contextos (BANDEIRA, et al, 2006).

Outros aspectos importantes a serem considerados são as diferenças encontradas, quanto ao nível de exigência, entre mães de crianças com problemas de comportamento e mães de crianças sem problemas de comportamento. As últimas avaliam de forma mais severa o comportamento de seus filhos (BOLSONI-SILVA et al, 2006). Em contraposição, pode-se dizer que as mães de crianças com problemas de comportamento são menos severas na avaliação de seus filhos, entendendo que eles não têm problemas até seu ingresso na escolarização (PATTERSON; REID; EDDY, 2002), quando as queixas escolares começam a surgir.

Considerando o caráter situacional do comportamento das crianças e os diferentes níveis de exigência exercidos por diferentes agentes socializadores, a presença de comportamentos pró-sociais em crianças indicadas pelas professoras por apresentarem problemas de comportamento evidenciam que elas, também, possuem comportamentos que

podem ser chamados de positivos e formariam parte das reservas comportamentais das crianças deste grupo.

A seguir, na tabela 22, são apresentadas as avaliações dos responsáveis para a escala *Comportamentos Pró-sociais* das crianças do grupo GB, nas etapas pré, pós-intervenção e follow-up.

No grupo GB, todas as crianças mantiveram a mesma categoria de avaliação da etapa pré para a etapa pós-intervenção; a maioria das crianças (9) encontrava-se na categoria *Não-clínico*, e uma criança na categoria *Subclínico*. A maioria (7) das crianças participantes do *follow-up* manteve a mesma categoria (*Não-clínico*) da avaliação pós-intervenção; apenas GB5 mudou da categoria *Subclínico* para a categoria *Não-clínico*, isto é, apresentou aumento de comportamentos pró-sociais.

A média obtida pelo grupo mudou de 8,10 para 8,80 na etapa pós-intervenção e para 9,37 no *follow-up*, permanecendo na categoria “*Não-clínico*”, segundo a interpretação do instrumento.

As análises estatísticas realizadas (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$) indicaram que não existem diferenças significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção no grupo GB (p-valor do teste: 0,06). Seguidamente, as análises estatísticas (teste de Friedman, $p < 0,05$) realizadas com o intuito de verificar se ocorreram mudanças ao longo do tempo indicaram diferenças significativas, quanto aos comportamentos pró-sociais das crianças do grupo GB, nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up* (p-valor do teste: 0,04). Quer dizer, indicaram que houve um aumento dos comportamentos pró-sociais ao longo do tempo.

Como mencionado anteriormente, o comportamento das crianças do grupo GB que não passaram pelo programa de intervenção direta com a pesquisadora pode ter sofrido influências do programa de intervenção realizado junto às professoras das suas salas.

Posteriormente, foram realizados testes estatísticos (*Mann-Whitney*, $p < 0,05$), comparando ambos os grupos (GA e GB) nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*, segundo a avaliação dos responsáveis, com o objetivo de identificar se os grupos eram iguais ou diferentes na apresentação de comportamentos pró-sociais. Foi verificado que não houve diferenças significativas entre os grupos nessas avaliações, quanto a seus comportamentos pró-sociais (p-valor dos testes: 0,39 na avaliação pré, 0,60 na avaliação pós-intervenção e 0,08 no *follow-up*).

Tabela 22 - Resultados do grupo de crianças GB no SDQ, quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo seus responsáveis nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapa de Avaliação	Instrumento SDQ Pa Pontuação	Interpretação Comp. Pró-sociais		
GB / E1	1	Pré	7	Não-clínico		
		Pós	9	Não-clínico		
		Follow-up	9	Não-clínico		
	2	Pré	9	Não-clínico		
		Pós	8	Não-clínico		
		Follow-up	-	-		
	3	Pré	9	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	9	Não-clínico		
	4	Pré	10	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	5	Pré	5	Subclínico		
		Pós	5	Subclínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	6	Pré	10	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	GB / E2	7	Pré	7	Não-clínico	
			Pós	9	Não-clínico	
			Follow-up	9	Não-clínico	
		8	Pré	8	Não-clínico	
			Pós	10	Não-clínico	
			Follow-up	-	-	
9		Pré	8	Não-clínico		
		Pós	8	Não-clínico		
		Follow-up	8	Não-clínico		
10		Pré	8	Não-clínico		
		Pós	9	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
			Média	Desvio-Padrão	Mediana	
Pré			8,10	1,52	8,00	
Pós			8,80	1,55	9,00	
Follow-up			9,37	0,74	9,50	

Em suma, um dado importante a ser considerado, quanto aos comportamentos pró-sociais, é que o grupo GA apresentou uma média maior no segundo momento de avaliação, sinalizando um aumento dos comportamentos pró-sociais após a intervenção, configurando-se na categoria *Não-clínico*. Essa mudança foi confirmada pelo teste estatístico após a intervenção. Entretanto, ao serem comparados estatisticamente os resultados do grupo GA com os do grupo GB, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos nas três etapas de avaliação. De modo geral, pode-se dizer que os resultados são positivos, devido a ambos os grupos apresentarem comportamentos pró-sociais.

5.4.2 Questionário de Capacidades e Dificuldades para as professoras

A seguir, nas Tabelas 23 e 24, são explorados os dados sobre *Total de dificuldades* tal como avaliadas pelas professoras nos três momentos da avaliação e em relação ao grupo GA e ao grupo GB.

5.4.2.1 Total de dificuldades segundo as professoras

As professoras participantes da pesquisa também avaliaram o grupo de crianças GA e GB, através do *Questionário de Capacidades e Dificuldades* — SDQ–Por Pr ⁴⁻¹⁶, quanto ao *Total de Dificuldades* apresentadas por elas nos dois momentos de avaliação, pré e pós-intervenção.

Análises estatísticas (*Mann-Whitney*, $p < 0,05$) foram realizadas para verificar se existiam diferenças entre as crianças das duas CMEIs amostradas, em ambas as etapas de avaliação. Os resultados mostraram que não existiam diferenças na variável SDQ–Por Pr dentro dos grupos GA e GB e para cada avaliação. Isso indica que os resultados dos grupos não são influenciados pela CMEI em que a criança estuda. Dessa forma, os grupos podem ser considerados como um todo.

Na Tabela 23, a seguir, são apresentados os resultados da avaliação das crianças do grupo GA no SDQ, pelas professoras, em ambos os momentos de avaliação.

Tabela 23 - Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré e pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapa de Avaliação	Instrumento SDQ Pr Pontuação	Interpretação Total de Dificuldades		
GA / E1	1	Pré	25	Clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	11	Não-clínico		
	2*	Pré	16	Clínico		
		Pós	-	-		
		Follow-up	18	Clínico		
	3	Pré	12	Subclínico		
		Pós	1	Não-clínico		
		Follow-up	6	Não-clínico		
	4	Pré	17	Clínico		
		Pós	0	Não-clínico		
		Follow-up	7	Não-clínico		
	5	Pré	18	Clínico		
		Pós	21	Clínico		
		Follow-up	9	Não-clínico		
	6**	Pré	18	Clínico		
		Pós	7	Não-clínico		
		Follow-up	-	-		
GA / E2	7	Pré	28	Clínico		
		Pós	16	Clínico		
		Follow-up	12	Subclínico		
	8	Pré	28	Clínico		
		Pós	21	Clínico		
		Follow-up	19	Clínico		
	9	Pré	17	Clínico		
		Pós	19	Clínico		
		Follow-up	13	Subclínico		
	10	Pré	17	Clínico		
		Pós	27	Clínico		
		Follow-up	16	Clínico		
				Média	Desvio-Padrão	Mediana
	Pré			19,60	5,44	17,50
	Pós			13,55	9,51	16,00
Follow-up			12,33	4,63	12,00	

Nota: * = GA 2 não foi avaliada pela professora na etapa pós-intervenção.

**= GA 6 mudou de cidade e não participou do *follow-up*.

De acordo com os dados, a maioria das crianças do grupo GA foi avaliada na categoria *Clínico* e uma (3) na categoria *Subclínico*, no primeiro momento de avaliação. Na segunda etapa, após a intervenção, quatro crianças (GA 1, 3, 4 e 6) apresentaram mudança para a categoria *Não-clínico*. Entretanto, seis crianças tiveram uma diminuição dos valores apresentados na etapa pós-intervenção.

Na etapa de seguimento, cinco (GA 1, 3, 4, 8, e 10) permaneceram na mesma categoria em que se encontravam na avaliação pós-intervenção. Quatro encontravam-se na categoria *Não-clínico* (GA 1, 3, 4, 5), duas na categoria *Subclínico* (GA 7 e 9) e duas encontravam-se na categoria *Clínico*.

A pontuação média das crianças do grupo GA mudou de 19,6 para 13,5 na etapa pós-intervenção, e para 12,3 no *follow-up*, apresentando uma diminuição expressiva dos escores obtidos. Segundo interpretação dos resultados do grupo GA no SDQ, a média do grupo de crianças passou da categoria *Clínico* para *Subclínico* após a intervenção.

Os testes estatísticos (*Wilcoxon* $p < 0,05$) realizados indicaram que não existiam diferenças significativas entre as etapas pré e pós-intervenção do grupo (p-valor do teste: 0,12). Em contraposição, os testes estatísticos (teste de Friedman, $p < 0,05$), realizados com o objetivo de observar a ocorrência de mudanças no comportamento das crianças ao longo do tempo, verificaram mudanças significativas entre as etapas pré, pós-intervenção e *follow-up* (p-valor do teste: 0,04)

Os resultados iniciais obtidos no SDQ na etapa pré-intervenção confirmam as indicações realizadas pelas professoras quanto à presença de problemas de comportamento pelas crianças do grupo GA.

Considerando o grupo GA como um todo, houve uma diminuição importante nos valores apresentados para o *Total de Dificuldades*, indicando uma melhora no comportamento das crianças, visível na diminuição do valor das dificuldades ou na passagem da categoria *Clínico* para *Subclínico*. Pode-se dizer que ocorreu uma mudança no seu comportamento após a intervenção. Analisando mais especificamente as quatro crianças que passaram da categoria *Clínico* para a categoria *Não-clínico*, tem-se que três delas (GA 1, 3 e 4) passaram pelo programa de intervenção junto com seus pais e suas professoras, e a última (GA 6) passou pela intervenção da mesma forma que a sua mãe. De certo modo, a participação de pessoas importantes para a criança nos programas de intervenção pode ter contribuído com a melhora no seu comportamento. Como salienta a literatura (HUNTER, 1995; WEBSTER-STRATTON, 1997; MELO, 2003; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; WEBSTER-

STRATTON; REID, 2004), é fundamental o papel que cumprem os pais e os professores na competência social e no comportamento das crianças com problemas de comportamento.

Particularmente, no que diz respeito a GA 10, que permaneceu na categoria *Clínico*, o instrumento pode não ter sido suficientemente sensível às mudanças no comportamento da criança. No período de avaliação pré-intervenção GA 10 apresentava alta frequência de comportamentos de fuga da sala de aula, evento que não se repetiu nas avaliações pós-intervenção e follow-up, segundo as professoras. Inclusive, sua avó também relatou após a intervenção: “Antes não podia deixar o portão destrancado que ela fugia para a rua. Agora o deixo aberto e ela não sai.” E esclareceu: “Ela brinca no quintal sozinha, ou com a prima e tem hora que nem escuto e vou olhar e elas estão brincando bem.” (Diário de Campo), sinalizando mudanças no comportamento de GA 10.

Os resultados obtidos pelo grupo GB quanto ao *Total de Dificuldades*, segundo avaliação das professoras, nas três etapas de avaliação são apresentados na Tabela 24.

Como pode ser visualizado na Tabela 24, abaixo, todas as crianças do grupo GB encontravam-se na categoria *Não-clínico* em ambos os momentos de avaliação pré e pós-intervenção. Esse dado continuou o mesmo na avaliação do *follow-up*.

A média do grupo mudou de 3 para 5 na etapa pós-intervenção e para 4,5 no *follow-up*. O grupo permaneceu na categoria *Não-clínico* nas três etapas de avaliação. Testes estatísticos (*Wilcoxon*, $p < 0,05$) indicaram que não existem diferenças significativas (p-valor do teste: 0,20) entre as avaliações pré e pós-intervenção do grupo GB. Análises estatísticas (teste de Friedman, $p < 0,05$) para verificar mudanças ao longo do tempo, não encontraram diferenças significativas (p-valor do teste: 0,54) quanto aos comportamentos das crianças do grupo GB, conforme foram avaliados pelas professoras.

Os resultados obtidos na primeira etapa de avaliação confirmam as informações fornecidas pelas professoras quanto a crianças que não apresentam problemas de comportamento.

Ao serem comparados o grupo GA e o grupo GB para cada avaliação, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (*Teste de Mann-Whitney*, $p < 0,05$) na avaliação pré-intervenção (p-valor do teste: 0,00) O grupo GA apresentou maiores escores na avaliação do SDQ do professor, para o *Total de Dificuldades*, do que o grupo GB. Isso indica que, quanto maior é a pontuação, tanto maiores são, proporcionalmente, as dificuldades. Já na avaliação pós-intervenção, não foram encontradas diferenças significativas (p-valor do teste: 0,05) entre os grupos. Entretanto, no *follow-up* foram encontradas diferenças significativas (p-

Tabela 24 - Resultados do grupo de crianças GB no SDQ quanto ao Total de Dificuldades, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapas de Avaliação	Instrumento SDQ Pr Pontuação	Interpretação Total de Dificuldades	
GB / E1	1	Pré	8	Não-clínico	
		Pós	10	Não-clínico	
		Follow-up	4	Não-clínico	
	2	Pré	3	Não-clínico	
		Pós	11	Não-clínico	
		Follow-up	-	-	
	3	Pré	1	Não-clínico	
		Pós	0	Não-clínico	
		Follow-up	5	Não-clínico	
	4	Pré	11	Não-clínico	
		Pós	0	Não-clínico	
		Follow-up	1	Não-clínico	
	5	Pré	0	Não-clínico	
		Pós	10	Não-clínico	
		Follow-up	6	Não-clínico	
	6	Pré	0	Não-clínico	
		Pós	4	Não-clínico	
		Follow-up	8	Não-clínico	
GB / E2	7	Pré	2	Não-clínico	
		Pós	4	Não-clínico	
		Follow-up	3	Não-clínico	
	8	Pré	2	Não-clínico	
		Pós	3	Não-clínico	
		Follow-up	-	-	
	9	Pré	2	Não-clínico	
		Pós	0	Não-clínico	
		Follow-up	2	Não-clínico	
	10	Pré	1	Não-clínico	
		Pós	8	Não-clínico	
		Follow-up	7	Não-clínico	
			Média	Desvio-Padrão	Mediana
Pré			3,00	3,62	2,00
Pós			5,00	4,42	4,00
Follow-up			4,50	2,44	4,50

Nota: GB 2 e 8 mudaram de escola e não participaram do *follow-up*.

valor do teste: 0,00) entre os grupos GA e GB. Houve uma diminuição dos escores do grupo GA e do grupo GB no seguimento, o que pode ter influenciado na diferença entre os grupos. Não obstante, comparando-se o momento pré e pós, tem-se a sinalização de uma mudança positiva no comportamento das crianças do grupo GA após a intervenção.

5.4.2.2 Comportamentos pró-sociais segundo as professoras

Da mesma maneira que os responsáveis, as professoras avaliaram os *Comportamentos Pró-sociais* das crianças por meio do SDQ em versão para professores, nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*. Na Tabela 25, abaixo, são apresentados os dados obtidos pelo grupo GA.

Inicialmente, de um grupo de nove crianças, oito encontravam-se na categoria *Clínico*, e uma (GA 9) na categoria *Subclínico*. No segundo momento de avaliação, algumas crianças mudaram de categoria: quatro (GA 3, 6, 7 e 8) passaram da categoria *Clínico* para a categoria *Subclínico*; duas (GA 4 e 5) de *Clínico* à categoria *Não-clínico*; uma da categoria *Subclínico* para *Clínico*. E duas (GA 1 e 10) permaneceram na categoria *Clínico*. Sendo assim, seis crianças saíram da categoria *Clínico*, após a intervenção.

No período de seguimento, das nove crianças participantes, cinco encontravam-se na categoria *Clínico*, três na categoria *Não-clínico* e uma na categoria *Subclínico*. Os dados indicam que na etapa de seguimento, algumas melhoras obtidas pelas crianças não permaneceram.

A partir de outro indicador, tem-se que oito crianças aumentaram os escores para comportamentos pró-sociais, indicando uma melhora de desempenho após a intervenção. A média do grupo GA mudou de 2,00 para 4,66 na avaliação pós-intervenção e para 4,88 no *follow-up*. Inicialmente, o grupo configurava-se na categoria *Clínico*; após a intervenção, a avaliação indicou uma mobilidade positiva, isto é, para *Subclínico*, com aumento da pontuação de 4 para 5, respectivamente.

Tabela 25 - Resultados do grupo de crianças GA no SDQ quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CEMEI	Criança	Etapa de Avaliação	Instrumento SDQ Pa Pontuação	Interpretação Comp. Pró-sociais	
GA / E1	1	Pré	0	Clínico	
		Pós	1	Clínico	
		Follow-up	4	Clínico	
	2	Pré	5	Subclínico	
		Pós	-	-	
		Follow-up	5	Subclínico	
	3	Pré	2	Clínico	
		Pós	5	Subclínico	
		Follow-up	10	Não-clínico	
	4	Pré	1	Clínico	
		Pós	7	Não-clínico	
		Follow-up	8	Não-clínico	
	5	Pré	4	Clínico	
		Pós	6	Não-clínico	
		Follow-up	9	Não-clínico	
	6	Pré	2	Clínico	
		Pós	5	Subclínico	
		Follow-up	-	-	
GA / E2	7	Pré	0	Clínico	
		Pós	5	Subclínico	
		Follow-up	3	Clínico	
	8	Pré	0	Clínico	
		Pós	5	Subclínico	
		Follow-up	1	Clínico	
	9	Pré	5	Subclínico	
		Pós	4	Clínico	
		Follow-up	0	Clínico	
	10	Pré	1	Clínico	
		Pós	4	Clínico	
		Follow-up	4	Clínico	
			Média	Desvio-Padrão	Mediana
Pré			2,00	2,00	1,5
Pós			4,66	1,65	5,00
Follow-up			4,88	3,48	4,00

Nota: A criança GA 2 não foi avaliada pela professora na etapa pós-intervenção.
E a criança GA 6 mudou de escola e não participou do *follow-up*.

As análises estatísticas (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$) realizadas demonstraram que existem diferenças significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção no grupo (p-valor do teste: 0,01). Mais especificamente, os escores obtidos na etapa pós-intervenção são maiores do que os obtidos na primeira avaliação. Portanto, o aumento encontrado na etapa pós-intervenção sinaliza a ocorrência de mudanças positivas nos comportamentos pró-sociais das crianças do grupo GA. Análises estatísticas (teste de Friedman, $p < 0,05$) foram realizadas comparando as etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*, quanto aos comportamentos pró-sociais, e encontraram diferenças significativas (p-valor do teste: 0,03) entre essas avaliações. Essas análises confirmaram os dados iniciais a respeito de um aumento dos comportamentos pró-sociais pelas crianças do grupo GA, após a intervenção.

Uma análise mais específica dos resultados destaca que as três crianças (GA 3, 4 e 5) que mantiveram os ganhos obtidos após a intervenção tiveram sua participação no programa combinada com a de suas mães. Duas (GA 3 e 4) tiveram também a participação conjugada com a de sua professora. Pode-se dizer que a participação conjugada nas intervenções contribuiu para as melhoras. Apesar de ter aumentado a média de comportamentos pró-sociais das crianças do grupo GA, várias permaneceram no nível Clínico. A literatura aponta que algumas características familiares podem estar associadas à aquisição de ganhos menores nos programas de intervenção ou menos probabilidade de manter os ganhos obtidos no mesmo (RIOS; WILLIAMS, 2008; WEBSTER-STRATTON, 1997; MARINHO, 2000; BARALDI; SILVARES, 2003). As crianças destas famílias continuam apresentando problemas de comportamento após o tratamento (WEBSTER-STRATTON, 1997).

Por último, são apresentados os dados obtidos pelas crianças do grupo GB, quanto à seus comportamentos pró-sociais no SDQ na versão dos professores, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up* (Tabela 26, abaixo).

Como pode ser observado claramente, todas as do grupo GB encontram-se na categoria *Não-clínico* na etapa pré-intervenção, e a criança GB 5 mudou para a categoria *Clínico* na etapa de avaliação pós-intervenção. Na etapa de seguimento, os dados se mantiveram na maioria das crianças, exceto na criança GB 5, que voltou à categoria *Não-clínico*.

Tabela 26 - Resultados do grupo de crianças GB no SDQ, quanto aos comportamentos pró-sociais, segundo as professoras nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/CMEI	Criança	Etapa de Avaliação	Instrumento SDQ Pa Pontuação	Interpretação Comp. Pró-sociais		
GB / E1	1	Pré	10	Não-clínico		
		Pós	6	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	2	Pré	7	Não-clínico		
		Pós	6	Não-clínico		
		Follow-up	-	-		
	3	Pré	10	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	4	Pré	10	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	9	Não-clínico		
	5	Pré	10	Não-clínico		
		Pós	3	Clinico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	6	Pré	8	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	10	Não-clínico		
	GB / E2	7	Pré	9	Não-clínico	
			Pós	7	Não-clínico	
			Follow-up	7	Não-clínico	
		8	Pré	10	Não-clínico	
			Pós	10	Não-clínico	
			Follow-up	-	-	
9		Pré	10	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	9	Não-clínico		
10		Pré	8	Não-clínico		
		Pós	10	Não-clínico		
		Follow-up	9	Não-clínico		
			Média	Desvio-Padrão	Mediana	
Pré			9,20	1,13	10,00	
Pós			8,20	2,52	10,00	
Follow-up			9,37	1,06	10,00	

Nota: As crianças GB 2 e 8 mudaram de escola e não participaram do *follow-up*.

O grupo GB apresentou médias elevadas nas avaliações: 9,2 na etapa pré, 8,2 na etapa pós-intervenção e 9,37 na etapa de *follow-up*. Tais médias o colocam na categoria *Não-clínico*. As análises estatísticas (*Teste de Wilcoxon*, $p < 0,05$) acompanham o mesmo sentido. Elas não encontraram diferença (p-valor do teste: 0,34) entre as avaliações pré e pós-intervenção do grupo GB para seus comportamentos pró-sociais; nem diferenças ao longo do tempo (teste de Friedman, $p < 0,05$), na comparação das etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*. (p-valor do teste: 0,86) Isso sinaliza que não houve mudanças no grupo GB, isto é, ele permaneceu na categoria *Não-clínico*, como era esperado.

Os dados encontrados nas avaliações realizadas pelas professoras confirmam as suas indicações quanto aos grupos de crianças GA, com indicação de problemas de comportamento, e de crianças do grupo GB, sem indicação de problemas de comportamento. Pesquisadores apontam o professor como um profissional capaz de distinguir excessos ou déficits no comportamento das crianças (LISBOA; KOLLER, 2001; PERALTA; SÁNCHEZ; TRIANES; FUENTES, 2003). As professoras dispõem de parâmetros normativos capazes de distinguir diferenças nas crianças, o que também pode enviesar o seu julgamento, por conta da restrição do espaço de observação (BOLSONI-SILVA, et al, 2006).

Ao serem comparados os grupos GA e GB, para cada avaliação, foram encontradas diferenças significativas no teste estatístico realizado (*Mann-Whitney*, $p < 0,05$). O grupo GB tem escores maiores nas avaliações para comportamentos *Pró-Social* em relação ao grupo GA (p-valor do teste foi: 0,00, nas etapas pré, pós-intervenção e *follow-up*). Independentemente de o grupo GA ter apresentado aumento dos escores na avaliação pós-intervenção e no *follow-up*, a mudança não atinge os patamares dos escores do grupo GB, na pós-intervenção. Entretanto, a mudança assinala uma melhora no comportamento das crianças do grupo GA.

Os dados obtidos na avaliação das crianças realizadas pelos responsáveis e pelas professoras, através do *Questionário de Capacidades e Dificuldades — SDQ* foram interpretados por grupo (GA e GB) nas três etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*. e são apresentados, a seguir, na Tabela 27.

Tabela 27 - Classificação do desempenho das crianças participantes da pesquisa nas categorias do SDQ, segundo seus responsáveis e professoras, nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Etapas de Avaliação	Total de Dificuldades		Comportamentos Pró-sociais	
SDQ Pa	Grupos GA	Grupos GB	Grupos GA	Grupos GB
Pré	Subclínico	Não-clínico	Não-clínico	Não-clínico
Pós	Não-clínico	Não-clínico	Não-clínico	Não-clínico
Follow-up	Não-clínico	Não-clínico	Não-clínico	Não-clínico
SDQ Pr				
Pré	Clínico	Não-clínico	Clínico	Não-clínico
Pós	Subclínico	Não-clínico	Subclínico	Não-clínico
Follow-up	Subclínico	Não-clínico	Subclínico	Não-clínico

Quanto ao *Total de Dificuldades*, o grupo GB obteve um bom desempenho, colocando-se na categoria *Não-clínico* durante os três momentos de avaliação, tanto para os responsáveis como para as professoras. O dado era esperado por ser o grupo de crianças que não apresentavam problemas de comportamento, segundo indicação das professoras. O desempenho do grupo GA apresentou mudanças positivas após a intervenção, segundo os responsáveis e as professoras. Contudo, na avaliação das professoras, o grupo não atingiu a categoria *Não-clínico*.

No que se refere a comportamentos *Pró-sociais*, o grupo GB encontrava-se na categoria *Não-clínico* durante as três etapas de avaliação pelos responsáveis e pelas professoras. O grupo GA se caracterizou por um desempenho *Não-clínico* segundo seus responsáveis e obteve uma pequena mudança na avaliação das professoras. Portanto, pode se dizer que ambos os grupos apresentaram o desempenho esperado; o grupo GB manteve seu desempenho adequado, e o grupo GA apresentou mudanças positivas, com maior ou menor expressividade segundo seus avaliadores.

As discrepâncias entre as avaliações dos responsáveis e das professoras, dados já citados pela literatura, como apontado anteriormente, do mesmo modo que diferenças nos comportamentos apresentados pelas crianças em diferentes contextos (BOLSONI-SILVA, et al, 2006), de certo modo, poderiam explicar as discrepâncias nas avaliações dos responsáveis e das professoras quanto a problemas de comportamento nas crianças.

5.5 Avaliação sociométrica

Os grupos de crianças participantes da pesquisa (GA e GB) foram avaliados pelos seus colegas de sala, com o objetivo de obter os índices de aceitação e rejeição social delas. Individualmente, cada criança nomeou três colegas da sua sala de aula com os quais *mais gosta* de brincar, e outros três com os quais *menos gosta* de brincar, além de explicar os motivos das escolhas.

A apresentação dos dados da análise sociométrica será meramente descritiva, uma vez que não foram realizadas análises estatísticas mais profundas sobre eles. Na Tabela 28, abaixo, são apresentados os dados obtidos junto ao grupo GA, através da análise sociométrica realizada nas salas de aula.

Como se pode observar, as crianças do grupo GA não apresentaram mudanças positivas após a intervenção, segundo a avaliação de seus colegas. Oito crianças encontram-se na categoria *Controverso*, e uma das crianças (GA 7) na categoria *Rejeitado*, em ambos os momentos de avaliação. Uma das crianças (GA 2) passou da categoria *Controverso* para *Rejeitado* na etapa pós-intervenção.

No período de seguimento das oito crianças participantes, seis permaneceram nas mesmas categorias (GA 1, 3, 4, 8, 9 e 10) e duas apresentaram mudanças positivas, passando da categoria *Rejeitado* para *Controverso*.

Quando se reporta às nomeações recebidas pelas crianças, tem-se o seguinte quadro: quanto à nomeação “*mais gosta*” de brincar, duas crianças (GA 1 e 4) apresentaram mudanças positivas, aumentando o número de nomeações; quatro (GA 2, 3, 5 e 8) apresentaram mudanças negativas, diminuindo o número de nomeações; e quatro (GA 6, 7, 9 e 10) permaneceram iguais. Quanto às nomeações “*menos gosto*” de brincar, seis crianças (GA 1, 3, 4, 5, 8 e 10) apresentaram queda no número de nomeações, sendo a mudança positiva; uma criança (GA 7) manteve-se igual, e outras três (GA 2, 6 e 9) aumentaram o número de nomeações negativas. Ao considerar ambas as classes de nomeações, apenas duas crianças (1 e 4) apresentaram mudanças positivas, aumentando o número de nomeações positivas e diminuindo o número de nomeações negativas, e uma criança (GA 2) apresentou o resultado inverso.

Tabela 28 - Resultados da avaliação sociométrica do grupo de crianças GA nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/ CMEI	Crianças	Etapa de Avaliação	Resultado GM	Resultado NG	Classificação	N
<u>GA/ E1</u>	1	Pré	2	10	Controverso	35
		Pós	3	5	Controverso	34
		<i>Follow-up</i>	1	6	Controverso	31
	2	Pré	4	8	Controverso	35
		Pós	0	12	Rejeitado	28
		<i>Follow-up</i>	1	6	Controverso	31
	3	Pré	7	6	Controverso	35
		Pós	3	2	Controverso	34
		<i>Follow-up</i>	8	3	Controverso	31
	4	Pré	2	6	Controverso	25
		Pós	4	1	Controverso	28
		<i>Follow-up</i>	1	4	Controverso	24
	5	Pré	2	6	Controverso	18
		Pós	1	1	Controverso	14
		<i>Follow-up</i>	-	-	-	-
	6	Pré	1	2	Controverso	18
		Pós	1	4	Controverso	25
		<i>Follow-up</i>	-	-	-	-
<u>GA/ E2</u>	7	Pré	0	4	Rejeitado	31
		Pós	0	4	Rejeitado	29
		<i>Follow-up</i>	1	2	Controverso	34
	8	Pré	3	12	Controverso	31
		Pós	1	10	Controverso	29
		<i>Follow-up</i>	3	8	Controverso	34
	9	Pré	1	3	Controverso	33
		Pós	1	11	Controverso	27
		<i>Follow-up</i>	1	11	Controverso	35
	10	Pré	1	15	Controverso	32
		Pós	1	4	Controverso	27
		<i>Follow-up</i>	2	1	Controverso	32
	Média	Pré	2,30	7,20		
		Pós	1,50	5,40		
		<i>Follow-up</i>				
	Desv-pad	Pré	2,00	4,10		
		Pós	1,35	4,11		
		<i>Follow-up</i>				

Nota: GM significa “mais gosto de brincar”; NG significa “menos gosto de brincar”.
As crianças GA 5 e 6 mudaram de escola e não participaram da avaliação sociométrica.

No período de seguimento quanto à nomeação “*menos gosta*” de brincar, quatro crianças (GA 2, 7, 8 e 10) apresentaram uma queda no número de nomeações negativas, três (GA 1, 3 e 4) apresentaram um aumento e uma (GA 9) manteve o mesmo número. Para a nomeação “*mais gosta*” de brincar, cinco crianças (GA 2, 3, 7, 8 e 10) aumentaram o número de nomeações, duas (GA 1 e 4) apresentaram uma queda e uma (GA 9) manteve o mesmo número de nomeações positivas. Sendo assim, quatro apresentaram mudanças positivas com a diminuição de nomeações negativas e aumento das positivas (GA 2, 7, 8 e 10)

A média, para as nomeações *mais gosto* e *menos gosto*, apresentou uma queda após a intervenção, destacando que a média para nomeações negativas é maior nos três momentos de avaliação. Da primeira para a segunda avaliação, mudou o número de salas que participaram da avaliação, devido à transferência de uma das crianças para o período da tarde (5), e a nova sala participou da avaliação. Já no *follow-up*, o número de salas diminuiu em consequência das crianças que passaram para o ensino fundamental.

A seguir, na Tabela 29, são apresentados os resultados da análise sociométrica obtidos nas três etapas de avaliação do grupo de crianças GB.

No grupo GB, a maioria das crianças permaneceu na mesma categoria após a intervenção: quatro (GB 1, 2, 3 e 5) permaneceram na categoria *Controverso* e duas (GB 8 e 9) na categoria *Popular*. A outra parte do grupo mudou de categoria: uma criança (GB 4) passou de *Popular* para *Controverso*; outras duas (GB 6 e 10) realizaram o caminho inverso, em sentido positivo; e uma de *Popular* mudou para *Outra Categoria*.

No período de seguimento, das seis crianças participantes, quatro permaneceram na mesma categoria (GB 4, 5, 9 e 10), uma (GB 1) GB 1 passou de *Controverso* para *Popular* e uma (GB 7) mudou de *Outra Categoria* para *Controverso*.

Quanto ao número de nomeações para *mais gosto* de brincar, cinco crianças (GB 1, 6, 7, 9 e 10) apresentaram queda no número de nomeações positivas; três (GB 3, 4 e 8) apresentaram aumento no número de nomeações positivas; e duas (GB 2 e 5) mantiveram o mesmo número. No que diz respeito às nomeações para *menos gosto* de brincar, tem-se o seguinte: cinco mantiveram o mesmo número de avaliações; duas (GB 2 e 4) aumentaram o número; e três (GB 5, 6 e 10) diminuíram. No período de seguimento, duas crianças (GB 1 e 5) aumentaram o número de nomeações positivas para *mais gosto* de brincar, e três (GB 4, 9 e 10) tiveram uma diminuição nele. Quanto ao número de nomeações para *menos gosto* de brincar, duas (GB 9 e 10) mantiveram o mesmo número de nomeações e três (GB 4, 5 e 7) aumentaram.

Tabela 29 - Resultados da avaliação sociométrica do grupo de crianças GB nas etapas de avaliação pré, pós-intervenção e *follow-up*.

Grupo/ CMEI	Crianças	Avaliação	Resultado GM	Resultado NG	Classificação	N
GB/ E1	1	Pré	8	2	Controverso	35
		Pós	2	2	Controverso	34
		<i>Follow-up</i>	5	0	Popular	31
	2	Pré	2	1	Controverso	35
		Pós	2	4	Controverso	34
		<i>Follow-up</i>	-	-	-	-
	3	Pré	7	1	Controverso	25
		Pós	8	1	Controverso	34
		<i>Follow-up</i>	-	-	-	-
	4	Pré	2	0	Popular	25
		Pós	7	1	Controverso	28
		<i>Follow-up</i>	4	2	Controverso	24
	5	Pré	3	4	Controverso	25
		Pós	3	1	Controverso	28
		<i>Follow-up</i>	4	3	Controverso	24
	6	Pré	7	1	Controverso	18
		Pós	3	0	Popular	25
		<i>Follow-up</i>	-	-	-	-
GB/ E2	7	Pré	2	0	Popular	31
		Pós	1	0	Outra categoria	29
		<i>Follow-up</i>	1	2	Controverso	34
	8	Pré	3	0	Popular	31
		Pós	5	0	Popular	29
		<i>Follow-up</i>	-	-	-	-
	9	Pré	13	0	Popular	33
		Pós	7	0	Popular	27
		<i>Follow-up</i>	4	0	Popular	32
	10	Pré	9	1	Controverso	32
		Pós	5	0	Popular	27
		<i>Follow-up</i>	2	0	Popular	34
	Média	Pré	6,50	1,00		
		Pós	4,30	0,90		
		<i>Follow-up</i>				
	Desv-pad	Pré	3,77	1,24		
		Pós	2,45	1,28		
		<i>Follow-up</i>				

Nota: GM significa “mais gosto de brincar”; NG significa “menos gosto de brincar”.

As crianças GB 2, 3, 6 e 8 mudaram de escola e não participaram da avaliação sociométrica.

Nenhuma criança do grupo GB apresentou mudanças positivas quanto ao aumento do número de nomeações positivas e diminuição das nomeações negativas. Contudo, duas diminuíram suas nomeações negativas passando para a categoria “*Popular*” após a intervenção. No *follow-up*, duas apresentaram mudanças positivas. A média do grupo GB para ambas as nomeações diminuiu após a intervenção.

Os resultados obtidos por ambos os grupos são visivelmente diferentes. Quanto ao grupo GA, não foram encontradas crianças populares. Quanto ao grupo GB, as médias obtidas pelo grupo são menores durante os três momentos de avaliação. De modo geral, pode-se dizer que a avaliação sociométrica não mostrou mudanças positivas em ambos os grupos após a intervenção; apenas puderam ser assinaladas mudanças pontuais, como a diminuição da média de nomeações negativas em ambos os grupos. Mais especificamente, no grupo GA, quatro crianças (GA 1, 4, 5 e 10) apresentaram mudanças expressivas, quanto à diminuição de nomeações negativas, sugerindo uma maior aceitação por parte dos colegas e uma melhora nas suas relações interpessoais, fato que se repetiu no *follow-up* nas crianças GA 2, 8, 9 e 10.

5.6 Avaliações de satisfação

O grupo de professoras (GP) e o grupo de responsáveis (GRA) participantes do curso do programa de intervenção responderam o *Questionário de Avaliação do Curso* após a conclusão do programa de intervenção. As questões abordadas no questionário trataram das opiniões a respeito do curso; aspectos negativos e aspectos positivos; sugestões e críticas.

5.6.1 Grupo de professoras — GP

As professoras participantes da intervenção avaliaram o curso de forma positiva (“*bom*”, “*muito bom*”, “*ótimo*”). De modo geral, reconheceram que o curso ajudou a adquirir novos conhecimentos (“*ampliar conhecimentos*”, “*uma melhor compreensão de problemas de comportamento*”, “*envolvimento maior com o conhecimento*”, “*oferecendo subsídios teóricos*”) e a adquirir habilidades (“*adquirir mais habilidades*”, “*ajudou-me a lidar com*

conflitos na sala”, *“ajudou a adquirir mais habilidades*”, *“ajudando a construir um relacionamento positivo na sala”*) e as fez refletir sobre a sua prática docente (*“refletir sobre minha prática”*, *“repensar nossa prática”*).

Quanto ao cumprimento dos objetivos do curso, as professoras responderam de forma afirmativa, mencionando exemplos da aquisição de práticas e conhecimentos (*“através da prática aplicada em sala”*, *“da aplicação dos conhecimentos”*, *“onde pode se observar a mudança com relação aos alunos”*) e uma delas afirmou a necessidade do trabalho contínuo da escola e da família para que as mudanças ocorram.

As respostas sobre os aspectos positivos do curso formam num leque que vai da aquisição de conhecimentos e habilidades (*“nos forneceu teoria e prática em junção”*) até a reflexão sobre a prática docente (*“estar atentos à nossa prática em sala de aula”*, *“repensar a nossa prática”*, *“rever nossa prática”*). Já os aspectos negativos por elas assinalados referem-se ao curto período de tempo disponível para participar do curso e a falta de mais entrosamento ou apoio da equipe gestora.

As dificuldades individuais citadas por elas dizem respeito à necessidade de autocontrole para resolver os conflitos (*“requer muito controle e isso atrapalha se não conseguimos”*, *“trabalhar as consequências negativas”*, *“manter o autocontrole”*) e trabalhar a agressividade da criança (*“aprender a lidar com os comportamentos agressivos”*). Elas relatam ter facilidades para trabalhar alguns temas que envolvem reforçamento positivo (*“o elogio”*) e trabalhar as regras e limites (*“os combinados”*, *“estratégias de disciplina”*).

Por último, as sugestões e mudanças indicadas por elas referem-se à falta de tempo destinado ao curso (*“disponibilizar mais tempo para a realização do mesmo”*, *“maior duração do curso”*, *“um horário fora do planejamento”*) e maior participação e apoio da equipe pedagógica (*“participação da equipe pedagógica em todo o processo”* *“apoio da instituição, apoio pedagógico”*).

Pode-se dizer que, de modo geral, as professoras mostraram-se satisfeitas quanto ao curso e ao cumprimento de seus objetivos, mencionando que adquiriram novos conhecimentos e habilidades para compreender e lidar com situações de conflito.

5.6.2 Grupo de responsáveis — GRA

Como mencionado anteriormente, apenas sete responsáveis do grupo GRA participaram do curso do programa de intervenção. Além disso, uma das mães não preencheu a avaliação por falta de tempo. Enfim, seis responsáveis (6) responderam o *Questionário de Avaliação do Curso*, da mesma forma que as professoras.

Todos os responsáveis respondentes avaliaram positivamente o curso (*“muito bom”, “uma experiência muito boa”, “muito importante”*) comentando que propiciou a aprendizagem de práticas educativas (*“aprender a melhor maneira de educar meu filho sem ele ter raiva de mim”, “aprendi muitas coisas boas”, “como agir e lidar com os filhos”*).

Segundo os responsáveis, os objetivos do curso foram alcançados (*“foram alcançados, sim”, “serviu e muito”, “em algumas coisas”, “totalmente”*) e contribuíram para melhorar suas práticas educativas (*“aprendi a educar melhor”, “ajudou muito”, “me deixou melhor preparada para lidar e prevenir problemas futuros”*). Alguns dos responsáveis citaram exemplos de mudança de comportamento da criança (*“no banho, na hora da comida”, “agora ela ouve com atenção me obedece sempre”*).

De modo geral, os temas que suscitaram mais dificuldade no curso para os responsáveis foram a colocação de limites e consequenciação de comportamentos (*“colocar limites”, “ignorar o comportamento”, “educar sem bater”*). Um dos responsáveis acrescentou o autocontrole como uma dificuldade pessoal (*“controlar a raiva, não agir com impulso diante de uma frustração com ele”*). Já a maioria teve mais facilidade com reforçamento positivo (*“valorizar o esforço dos filhos”, “dar atenção, carinho e amor”*).

Ao assinalar os aspectos positivos do curso, os responsáveis o qualificaram positivamente (*“o curso foi muito bom”, “foi tudo”, “todo o curso foi bom para mim”*) exemplificando com alguns benefícios da aplicação das práticas educativas aprendidas (*“melhora a qualidade de educação dos filhos sem agressão, mais com amor”, “posso avaliar melhor cada situação para encontrar a forma mais correta de educá-lo”*) e citaram outros benefícios intrínsecos (*“ajudou também a me conhecer melhor”, “a gente aprendeu muitas coisas importantes pelo bem da gente e pelo bem dele”*). Sobre os aspectos negativos, alguns deles sinalizaram problemas com os horários (*“foi corrido”, “o horário”*). E, por fim, não apontaram sugestões de mudança para o curso (*“nenhuma”; “eu não gostaria de mudar nada”*).

Da mesma forma que o grupo de professoras, os responsáveis avaliaram positivamente o curso. Eles indicaram que a aprendizagem de novas habilidades e práticas educativas contribuiu, tanto para a educação da criança, como para melhorar o relacionamento com ela. E também indicaram que adquiriram novos conceitos que contribuem para uma melhor compreensão da criança (*“me ajudou mais a entender o que se passa na cabeça de minha filha”, “ele veio ajudar a conhecer de verdade nossos filhos”*).

5.7. Discussão geral

O presente estudo atingiu seus objetivos quanto à aplicação e avaliação de um programa ampliado de intervenção precoce com crianças com problemas de comportamento na pré-escola. O caráter preventivo deste trabalho surge da aplicação do programa de intervenção em uma idade na qual as crianças se encontram em um período de desenvolvimento da capacidade de aquisição de normas e valores de convivência (COLE; COLE, 2003). Crianças pré-escolares, segundo o DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2003), não podem ser diagnosticadas com problemas de comportamento, mas já podem apresentar alguns comportamentos considerados aversivos e antissociais, como agredir, destruir objetos e conduta desafiadora (ALVERAGA; PICCINI, 2007), que comumente são considerados “problema” nas suas relações interpessoais e para o seu desenvolvimento socioemocional. Comportamentos estes que provavelmente constituem um passo em direção ao desenvolvimento de problemas de comportamento (PATTERSON; REID; DISHION, 1992). A literatura aponta a necessidade de ações preventivas para evitar o desenvolvimento de problemas de comportamento (BANDEIRA, et al., 2006; GURALNICK, 1997; SILVEIRA; SILVARES; MARTON, 2003; WEBSTER-STRATTON, 1997; RIOS; WILLIAMS, 2008; MELO, 2003; ORMEÑO; WILLIAMS, 2006). Analisando os resultados obtidos no presente estudo pode-se dizer que, de modo geral, os mesmos são promissores.

Considerando os comportamentos apresentados pelos participantes, primeiramente, encontram-se as avaliações realizadas pelas professoras, que apresentam resultados norteadores. O *Questionário de Relações Interpessoais* (QRI) abrange dois grupos de questões; por um lado, o grupo que avaliou o comportamento das crianças como um todo e, por outro, o que avaliou o comportamento das professoras. O primeiro grupo de questões

visava avaliar, através do comportamento das crianças, a intervenção desenvolvida pelo grupo de professoras (GP), realizada por meio das atividades de caráter universal para todas as crianças da sala. No que se refere aos conflitos interpessoais apresentados na sala de aula antes e após a intervenção, não foram encontradas diferenças significativas, sinalizando além das ressalvas sobre o período de avaliação, a não diminuição de problemas de comportamento encontrados nas salas. As ressalvas quanto a esse ponto dizem respeito, em primeiro lugar, ao período conturbado de final do ano, no qual a avaliação foi realizada. Isso sugere, para futuros estudos, o planejamento da realização da avaliação pós-intervenção em outro momento e a realização de medidas repetidas ou de processo que possam contribuir para verificar a veracidade dos dados e a eficácia da intervenção. E, em segundo lugar, o efeito que a intervenção pode ter gerado nas professoras, contribuindo para aumentar observação e auto-observação, melhorando ou aumentando, assim, a discriminação da ocorrência de conflitos nas salas de aula. Esta hipótese sugere que se investigue a ocorrência ou não de mudanças na observação e auto-observação das professoras, para assim poder conduzir melhor futuros estudos.

Mas, se, por um lado, não foram encontrados resultados positivos na diminuição de problemas de comportamento nas crianças das salas, por outro lado, foram encontrados resultados positivos quanto ao aumento de habilidades interpessoais apresentadas pelas crianças após a intervenção desenvolvida pelas professoras. Habilidades como cooperar, compartilhar, cumprimentar, dizer por favor e obrigado, defender-se de acusações ou críticas injustas, fazer perguntas, oferecer ajuda, ouvir atentamente o outro e responder perguntas, foram trabalhadas nos programas de intervenção através da promoção da competência social e da aquisição de novas habilidades. Todas essas habilidades foram mais facilmente adquiridas pelas crianças e passaram a ocorrer em todas as salas, o que indica mudanças positivas no comportamento das crianças e nas suas interações. Sendo assim, de alguma forma, implicaram na efetividade da intervenção realizada pelas professoras através das atividades desenvolvidas com as crianças nas salas de aula.

No que diz respeito às questões de avaliação do grupo de professoras, foram encontrados resultados positivos quanto às estratégias por elas utilizadas. Todas utilizavam estratégias consideradas positivas ou mais efetivas como combinar normas, promover atividades interessantes e incentivar a colaboração. E, após a intervenção, houve um aumento do valor atribuído à efetividade dessas estratégias, que se manteve no período de seguimento.

Isso indica, de certo modo, a utilização dessas estratégias com os alunos e, assim, o reconhecimento da sua efetividade.

Todas as professoras atribuíram respostas positivas quanto à importância e a viabilidade do desenvolvimento interpessoal na educação infantil. E atribuíram altos valores quanto ao preparo para habilidades de manejo de conflitos interpessoais em classe e a promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno. Entretanto, as análises estatísticas não encontraram diferenças significativas entre as fases pré e pós-intervenção para estas variáveis, fato que pode ter ocorrido em razão da proximidade dos altos valores atribuídos por elas nas avaliações. Como mencionado, resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Del Prette e Del Prette (2003) sobre as percepções e atitudes dos professores, e no estudo de Molina (2007) sobre programas de treinamento com professores, ambos expressando concepções positivas para suas avaliações.

Frente a essas concepções positivas sobre a importância e a viabilidade do desenvolvimento interpessoal, apresentadas pelas professoras tanto antes como após a intervenção, pode-se formular a hipótese de que a temática já é um ponto passivo entre essas profissionais. Isso sugere que a presença de conceitos positivos a respeito desses princípios fornece pressupostos para trabalhar o desenvolvimento interpessoal na educação infantil, ou seja, é um tema já subentendido pelas professoras e, como também afirma Del Prette e Del Prette (2003), alude a uma disposição para promover objetivos socioemocionais.

Quanto às autoavaliações realizadas pelas professoras sobre o preparo para habilidades de manejo de conflitos interpessoais em classe e a promoção do desenvolvimento interpessoal do aluno, pode-se formular algumas hipóteses sobre os altos valores atribuídos por elas.

Primeiro, pode ter ocorrido em razão de considerarem que se encontravam preparadas para manejar conflitos interpessoais e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos, fato que confirmaram nas avaliações pré e após sua participação no programa de intervenção. Segundo, pode ter ocorrido em razão de que, inicialmente, as participantes tenham superestimado seu desempenho, mas que, após sua participação no programa, ocorreram mudanças na autoavaliação, dado que o programa trabalhou questões práticas e conceituais que podem ter propiciado o aumento da discriminação e da auto-observação que, assim, podem ter gerado mudanças na autopercepção das professoras. Isso explicaria as pequenas oscilações de valor nas autoavaliações e a manutenção de valores elevados de autoavaliação. Os resultados sugerem a necessidade de futuros estudos que confirmem ou não as concepções

positivas das professoras sobre o desenvolvimento interpessoal do aluno e sobre suas autoavaliações.

A avaliação dos responsáveis também foi marcada por singularidades. Seis dos sete pais participantes do programa de intervenção obtiveram estilo parental acima da média ou ótimo, após a intervenção. Portanto, a maioria dos pais integrantes do grupo de responsáveis GRA apresentou resultados positivos quanto às práticas educativas por eles utilizadas após o programa de intervenção, e estes resultados se mantiveram ao longo do tempo. Contudo, as análises estatísticas não encontraram diferenças significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção do grupo GA e nem com relação ao grupo GB e GA.

Cabe lembrar que a aquisição de novas práticas educativas pelos pais integrantes do grupo GRA pode ser interpretada como um resultado positivo, pois a maioria deles apresentou práticas parentais acima da média após a intervenção. Os resultados positivos das mudanças apresentadas pelos pais indicam uma melhora nas práticas educativas parentais utilizadas por eles no seu dia-a-dia na interação com as crianças, fato que pode refletir no comportamento delas, dado que a interação entre pais e filhos constitui um fator fundamental no repertório social da criança (PINHEIRO et al, 2006; BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003; SILVARES; MARINHO, 1998; SZELBRACIKOWSKI; DESSEM, 2007) e atuam como um fator de proteção para o desenvolvimento socioemocional das mesmas (GOMIDE, 2003).

Tanto a mudança do repertório comportamental dos pais, como a melhora das interações com as crianças pôde ser percebida, também, nos relatos dos participantes durante os encontros. Por exemplo, a mãe GRA 6 que não conseguia ser afetiva com o filho (GA6) relatou, em um dos encontros, que anteriormente se incomodava com as demonstrações de afeto e carinho do filho, mas que estava aprendendo a aceitar e retribuir esses comportamentos. Em outro encontro, ela relatou sua alegria ao ver a mudança do filho e descreveu: “chegando para brincar no parque tinha outra criança com um brinquedo legal. Ele foi correndo. Pensei: ele vai tirar o brinquedo do menino. Mas ele disse: meu nome é Enzo³, posso brincar, eu tenho esse brinquedo. E sorriu. Anteriormente ele (GA 6) teria batido ou tirado o brinquedo do menino”. A mãe GRA 1 também relatou em um dos encontros: “Eu não estou gritando mais com ele. O Andre⁴ (GA1) mudou muito. O pai não está acreditando. Ele está obedecendo, faz a tarefinha, não responde mais. Não tem nada de ruim”. Os relatos das responsáveis ilustram as mudanças nos comportamentos delas e das crianças participantes da intervenção (Diário de Campo).

³ Nome fictício.

⁴ Nome fictício.

As avaliações dos comportamentos das crianças, realizadas tanto pelos responsáveis, como pelos professores, revelaram mudanças positivas no comportamento delas. Segundo a avaliação dos responsáveis, sete crianças do grupo GA e sete do grupo GB se encontravam na categoria *Não-clínico* para o *Total de Dificuldades* após a intervenção. Entretanto, as análises estatísticas não encontraram diferenças significativas entre as fases de avaliação pré e pós-intervenção em ambos os grupos. No que se refere aos comportamentos *Pró-sociais*, os responsáveis avaliaram a maioria das crianças dos grupos GA e GB na categoria *Não-clínico* no segundo momento de avaliação. Esse dado foi confirmado em análises estatísticas, ao corroborar diferenças significativas entre as avaliações pré e pós-intervenção do grupo GA.

A avaliação das crianças realizada pelas professoras encontrou mudanças positivas no comportamento das mesmas para o *Total de Dificuldades*. Elas foram confirmadas pelas análises estatísticas realizadas que encontraram diferenças significativas no grupo ao longo do tempo. Ao comparar os grupos GA e GB também foram encontradas diferenças significativas entre os grupos na fase pré-intervenção. Esse fato não se repetiu no segundo momento de avaliação, indicando a ocorrência de mudanças no comportamento das crianças do grupo GA após a intervenção. Os resultados apontam uma melhora no comportamento das crianças quanto ao *Total de Dificuldades*. Os comportamentos pró-sociais do grupo GA também apresentaram mudanças positivas. E a análise estatística confirmou as diferenças entre as fases pré e pós-intervenção.

As discrepâncias ou a falta de concordância nas avaliações de mães e professoras, presentes na avaliação pré-intervenção, podem ter ocorrido em função de diferenças de perspectiva, ou por estarem sob o controle dos diferentes ambientes em que se encontra a criança, onde a mesma se comporta de formas diferentes (BOLSONI-SILVA, et al., 2006). Nas avaliações seguintes essas discrepâncias se mantiveram. Entretanto, o *Total de Dificuldades* diminuiu no grupo GA; a média do grupo, segundo seus responsáveis, passou de 14,10 para 13 e para 12,77 na última avaliação. Já a média das professoras passou de 20 para 13,80 e depois para 11,60, na última avaliação. Em grande medida, isso marca uma proximidade entre as avaliações dos responsáveis e as das professoras e, assim, demarca uma mudança no comportamento das crianças quanto ao *Total de Dificuldades*. Deste modo, pode-se dizer que as crianças mudaram os comportamentos que foram considerados problema pelas professoras, e que justificaram encaminhamento delas para o atendimento psicológico, assim como apresentaram mudanças positivas quanto ao aumento expressivo de comportamentos pró-sociais.

As análises sociométricas das salas não tiveram as mesmas características e exibiram poucas mudanças, apresentando resultados não conclusivos. Peceguina e colaboradores (2008) assinalam que as preferências sociais podem mudar em decorrência de modificações na estrutura do grupo (mudança na constituição do grupo que compõe a sala de aula). Esse fato foge do controle da pesquisadora e ocorreu em diferentes momentos de avaliação, devido a mudanças e transferências de algumas crianças. As avaliações de satisfação do curso dadas pelos responsáveis e pelos professores foram positivas, tanto quanto ao cumprimento de seus objetivos, como aos ganhos por eles citados. Os responsáveis avaliaram positivamente o curso e indicaram sua contribuição para aprenderem novas habilidades e para melhorarem as práticas educativas. Os mesmos destacaram *colocar limites, ignorar o comportamento e educar sem bater* como os temas que geraram maior dificuldade. E destacaram o reforçamento positivo, como *dar atenção e carinho e valorizar o esforço dos filhos*, como os temas que tiveram mais facilidades. Quanto aos aspectos negativos do curso, indicaram problemas de horário para os encontros e de falta de tempo para participar mais. Elementos que fogem do controle da pesquisa.

As professoras também avaliaram o curso de forma positiva e sinalizaram sua contribuição para adquirirem novos conhecimentos e para refletirem sobre sua prática docente. Os aspectos negativos do curso assinalados por elas referem-se à escassa disponibilidade de tempo para participar do curso e à falta de entrosamento ou apoio da equipe gestora. Quanto às dificuldades individuais, elas assinalaram, do mesmo modo que os responsáveis, maior dificuldade quanto à consequenciar comportamentos negativos e a necessidade de autocontrole para resolver conflitos. E assinalaram maior facilidade para trabalhar o reforçamento positivo e as regras e limites com as crianças.

Finalmente, ao conjugar os três grupos que completaram os programas de intervenção, tem-se um núcleo de 5 crianças (GA 1, 3, 4, 7 e 10), 5 pais (GRA 1, 3, 4, 7 e 10) e 3 professoras (P1, 5, 6), caracterizado pelo fato de todos terem passado pela intervenção de modo sistemático. Essas professoras apresentaram aumento das estratégias efetivas que utilizavam. A maioria dos pais apresentou melhoras nas suas práticas educativas parentais. E as crianças saíram do nível *Clínico*, exceto GA 10 que obteve melhoras expressivas ao longo do tempo, mais sem sair do nível *Clínico*. Mas, ainda assim, fica uma ressalva em relação a essa criança: os instrumentos utilizados para avaliar o comportamento dela podem não ter identificado as mudanças ocorridas em seu comportamento. De modo geral, pode-se dizer que os resultados obtidos desse núcleo mostram-se mais efetivos nas crianças que participaram da

intervenção. Neste sentido, as intervenções propostas neste estudo mostraram-se efetivas quanto à prevenção de problemas de comportamento e ao fortalecimento da rede social de apoio.

Além dos resultados apresentados até o momento e das avaliações positivas atribuídas pelos participantes, o programa de intervenção teve seus limites. Como indica a literatura (WEBSTER-STRATTON, 1991; MARINHO, 2000; MARINHO; SILVARES, 2000; BARALDI; SILVARES, 2003; MARINHO, 2003) a intervenção com pais não é efetiva com todas as famílias. Alto nível de estresse familiar, desvantagens socioeconômicas, problemas conjugais, pais com sintomas depressivos, isolamento parental, famílias monoparentais e falta de apoio social, se encontram entre as variáveis que influenciam a adesão das famílias à intervenção, a magnitude da mudança terapêutica, a manutenção das mudanças ao longo do tempo e a satisfação com o tratamento. Dentre das famílias participantes do grupo GA, foram encontradas algumas variáveis, verbalizadas pelos próprios participantes, que podem ter contribuído como moderadoras dos ganhos obtidos pelas famílias. Dentre elas temos; famílias monoparentais (GA 4, 5, 8, 9), problemas familiares (GA 3, 4, 6, 8), dificuldades socioeconômicas (GA 4, 5, 7, 9, 10), problemas conjugais (GA 1) e eventos estressores (GA 2, 6). A influência dessas variáveis foge do controle do pesquisador, mas neste estudo, como mencionado anteriormente, foram tomadas as medidas possíveis para contornar as mesmas, oferecendo suporte para as dificuldades, procurando alternativas viáveis e adequadas de enfrentamento, assim como, a orientação e discussão dos problemas trazidos pelos participantes. Pode-se formular a hipótese de que algumas das variáveis que interferem na efetividade da intervenção no grupo de responsáveis e das crianças, também, atuem no grupo de professoras. Entretanto, este tema precisa ser aprofundado em futuros estudos. Cada participante tem também suas particularidades, seus déficits e suas reservas comportamentais que contribuem e dificultam a obtenção dos ganhos. Kazdin (1993) comenta que o tratamento não necessariamente se traduz em “melhora”, mas, as vezes, significa atenuar os prejuízos, ou não piorar, ou piorar de uma forma mais lenta do que aconteceria sem o tratamento. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos participantes e das dificuldades encontradas na implementação da intervenção, os resultados orientam caminhos promissores para o desenvolvimento de programas de intervenção precoce com crianças pré-escolares com problemas de comportamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os resultados do estudo atingiram seus objetivos e mostraram-se positivos nas três populações. Nas professoras os resultados positivos foram a aquisição de novos conhecimentos, a aplicação de estratégias mais efetivas para trabalhar os comportamentos das crianças nas salas e a criação e o desenvolvimento de atividades didáticas que promovem o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. Um fruto importante do programa de intervenção realizado junto às professoras foi a realização e o desenvolvimento das atividades didáticas, criadas ou adaptadas pelas próprias professoras para serem realizadas em suas salas, com o intuito de criar oportunidades para promover o desenvolvimento adequado do aluno e o melhor funcionamento da sala. O envolvimento das professoras no planejamento e na implementação do programa também se caracteriza como um elemento importante para a adesão dos participantes e para o sucesso do programa de intervenção (MURTA, 2007). Prova disso são as novas estratégias e atividades desenvolvidas pelas professoras após o segundo período de avaliação, que foram frutos do desdobramento do programa de intervenção.

No que se refere aos pais, os resultados positivos são a ampliação do repertório de práticas educativas parentais positivas, a diminuição de práticas educativas parentais negativas e a melhora nas interações com as crianças. E nas crianças os resultados apareceram com a diminuição de comportamentos problema, identificados pelas professoras, com a ampliação do repertório de comportamentos pró-sociais, identificados tanto pelas professoras como pelos pais após o programa de intervenção. E, por último, de acordo com os resultados dos questionários de satisfação do programa de intervenção dos responsáveis e das professoras, assim como, a alta frequência dos participantes, pode se dizer que o programa de intervenção teve uma importante aceitação por parte dos participantes.

Cabe lembrar que não é possível afirmar que as mudanças ocorridas no comportamento das crianças devam-se estritamente à sua participação no programa, e nem era essa a intenção do estudo. Essas crianças se encontravam em uma idade em que as mudanças maturacionais de desenvolvimento e de aquisição de novos comportamentos fazem parte de seu processo natural de crescimento, além das variáveis ambientais que não puderam ser controladas. Contudo, foi parte deste trabalho o intervir, a viabilidade da intervenção, os comportamentos a promover, a forma de promovê-los e, de fato, promover e melhorar o

desenvolvimento da criança e o relacionamento interpessoal entre os professores, os pais e as crianças, fortalecendo a rede de suporte social protetiva das crianças.

A necessidade de programas de intervenção precoce é amplamente citada pela literatura (GURALNIK, 1997; SILVEIRA; SILVARES; MARTON, 2003; WEBSTER-STRATTON, 1997; RIOS; WILLIAMS, 2008; MELO, 2003). Do ponto de vista do desenvolvimento e da evolução dos problemas de comportamento, os programas de intervenção precoce surgem como uma estratégia eficaz para prevenir problemas de comportamento (WEBSTER-STRATTON, 1997; MELO, 2003; ORMEÑO; WILLIAMS, 2006). Intervenções na idade pré-escolar surgem como uma alternativa única para prevenir problemas de comportamento (GURALNIK, 1997). Por um lado, a pesquisa voltada para a criança na pré-escola se apresenta como uma opção viável pelas amplas possibilidades de observação do comportamento nessa fase e pelas amplas possibilidades de implementações posteriores de programas de intervenção. É consistente na literatura a importância dos fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento de programas preventivos (SILVEIRA; SILVARES; MARTON, 2003). Sendo assim, a utilização de múltiplos contextos nos programas de prevenção, como a clínica, o lar e a escola, promove uma melhor generalização e manutenção das mudanças obtidas (WEBSTER-STRATTON; HAMMOND, 1997). Do mesmo modo, a utilização de múltiplos agentes de mudança como pais e professores, surge como uma opção pertinente (MURTA, 2007; PINHEIRO, et al., 2006; LÖHR, et al., 2007). De modo geral, pode-se dizer que as intervenções combinadas — junto aos pais, aos professores e às crianças — desenvolvidas neste estudo contribuíram para reduzir as queixas de problemas de comportamento apresentados pelas crianças e para o aumento de fatores de proteção das mesmas.

Cabe considerar que a presente pesquisa se guiou pelas orientações da literatura especializada, a qual sugere o desenvolvimento de programas de intervenção precoce multimodais, mais ecológicos e menos individuais, desenvolvido e implementado o mais cedo possível e com a participação da comunidade (MURTA, 2007). Contudo algumas lacunas permanecem ainda em discussão quanto aos programas de intervenção precoce. Neste estudo encontram-se alguns pontos importantes que devem ser considerados, por exemplo, o aperfeiçoamento e a adequação do material didático utilizado nas intervenções dos pais e das professoras, que precisa ser re-testado e sua efetividade verificada. Do mesmo modo, deve ser considerada a utilização do instrumento multimídia (IMHSC) como uma estratégia educativa para a intervenção com crianças pré-escolares, estratégia que não teve como ser avaliada no

presente estudo. Outro ponto importante a ser discutido é a sensibilidade dos instrumentos utilizados. A escolha dos instrumentos é um fator fundamental para avaliar a efetividade de um programa de intervenção (KAZDIN, 1993). As características de algumas populações — como baixa renda, baixo nível de escolaridade, entre outros — também influenciam na escolha dos instrumentos. Isso, no caso deste estudo, além de todos os cuidados que foram tomados, pode ter prejudicado a identificação de mudanças ocorridas no comportamento dos participantes.

As dificuldades encontradas na implementação do programa, no que se refere a aspectos de caráter geral — como a falta de recursos financeiros para o planejamento e a execução de programas preventivos de intervenção, dificuldades de apoio institucional e de políticas públicas que promovam este tipo de iniciativa — e aspectos de caráter específico — como as dificuldades com as salas, com os horários de realização do programa, com a administração das faltas dos participantes, com mudanças de organização e de administração da instituição, ou com mudança das famílias, das crianças e das professoras — podem ser consideradas na implementação de futuros estudos, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do mesmo.

O restrito número de sujeitos participantes da pesquisa também foi um fator que interferiu na avaliação do programa, pois a realização de testes estatísticos que proporcionam resultados mais acurados foi prejudicada, assim como também, limita a generalização dos resultados reforçando a necessidade de futuros estudos com amostras mais abrangentes.

Outras considerações importantes surgem com o intuito de orientar futuros estudos. Dentre elas a recomendação de que os estudos realizem delineamentos de pesquisa mais consistentes que compreendam maior número de avaliações, além de pré-teste e pós-teste, como o realizado neste estudo. Delineamentos mais consistentes permitem verificar com maior veracidade a efetividade da implementação e do programa em si, com avaliações de processo da intervenção e de satisfação dos participantes que estimem objetivos intermediários ao longo da intervenção.

E, por fim, outro ponto a ser considerado é a implementação de programas preventivos na comunidade de forma continuada, envolvendo múltiplos agentes — por exemplo, desenvolver programas de intervenção precoce na escola, no posto de saúde, nos centros comunitários, etc. —, com o intuito de fortalecer a rede de proteção desta população, aumentando os fatores de proteção e diminuindo ou enfraquecendo os fatores de risco para o

desenvolvimento de problemas de comportamento. Frente a essas considerações é necessária a realização de futuros estudos que verifiquem tais resultados.

Contudo espera-se que o presente estudo tenha contribuído com o arcabouço de produção de conhecimento sobre programas preventivos de problemas de comportamento em crianças pré-escolares no contexto cultural brasileiro.

7. REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. **Manual of the Child Behavior Checklist/ 4-18 and TRF profile**. Departament of Psychiatry. Burlington; University of Vermont, EUA. 1991.
- ALVARENGA, P.; PICCINI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.14, n.3, p.449-460, 2001.
- ALVARENGA, P.; PICCINI, C. O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 314-323, 2007.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR)**. (Tradução Claudia Dornelles) 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- ANSELM, L.; PICCINI, C.; BARROS, F.C.; LOPES, R.S. Psychosocial determinants of behavior problems in Brazil preschool children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v.45, n.4, p.779-788, 2004.
- BAGWELL, C. L.; COIE, J. D. The best friendships of aggressive boys: relationship quality, conflict management, and rule-breaking behavior. **Journal Experimental Child Psychology**, v.88, p.5-24, 2004.
- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; SOUZA, T. M. P.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.11, n.2, p.199-208, 2006.
- BARALDI, D.; SILVARES, E. F. M. Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Orgs). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção**. Campinas: Alínea, 2003, p. 235-258.
- BOLSONI-SILVA, A. T. **Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais**. 2000. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.
- BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. 2003. 210p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n.2, p.227-235, 2002.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: Um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v.5, n.2, p.91-103, 2003
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; PEREIRA, V. A.; MANFRINATO, J. W. S. Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n.3, p.460-469, 2006.

BOLSONI-SILVA, A. T.; SALINAS-BRANDÃO, A.; VERSUTI-STOQUE, F. M.; ROSIN-PINOLA, A. R. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo piloto. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.28, n.1, p.18-33, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; SILVEIRA, F. F.; MARTURANO, E. M. Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v.10, n.2, p.125-142, 2008.

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

BORDIN, I. A. ; MARI, J. J. ; CAIERO, M. F. Validação da versão brasileira do *Child Behavior Checklist* (CBCL) [Inventário de comportamentos da infância e adolescência]: Dados preliminares. **Revista ABP-APAL**, São Paulo, v.17, n.2, p.55-66, 1995.

BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.185-193, 2003.

BRIOSIO, A.; SARRIÀ, E. Distúrbios de comportamento. In: C. COLL; J. PALACIOS; A. MANCHESI. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995, p.157-168. v.3.

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

CIA, F.; PEREIRA, C. S.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v.11, n.1, p.76-81, 2006.

COELHO, M. V.; MURTA, S. G. Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.24, n.3, p.333-341, 2007.

COIE, J. D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. A. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. **Developmental Psychology**, v.18, n.4, p. 557-570, 1982.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSTA, C. S. L. **Efeitos da intervenção com monitores de Organização Não-Governamentais para minimizar problemas de comportamento em crianças**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

COZBY, P. C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das Habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis, Vozes, 1999. 206p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Aprendizagem socio-emocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P (Orgs) **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 83-127.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2006. 270p.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de habilidades sociais de crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 220p.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; SILVA, A. B. T.; PUNTEL, L. Habilidades sociais do professor: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.11, p.611-623, 1998.

DODGE, K. A.; Behavioral antecedent of pees social status. **Child Development**, v.54, p.1386-1399, 1983.

DODGE, K. A.; LANSFORD, J. E.; BURKS, V.S.; BATES, J. E.; PETTIT, G. S.; FONTAINE, R.; PRICE, J.M. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problem in children. **Child Development**, v.74, n.2, p.374-393, 2003.

ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E. M. Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção de problemas de comportamento em escolares. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B.; M.; LUREIRO, S.R. **Vulnerabilidade e Proteção**: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.197-215.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n.1, p.35-44, 2002.

FIAMENGHI JR., G. A.; BRESSAN, C. G.; PORTO, J. C. O desenvolvimento da agressão entre crianças de pré-escola: subsídios para uma análise das relações sociais. **Temas em Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.67, p.26-332, 2003.

FLEITLICH, B; GOODMAN, R. Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross sectional survey. **BMJ**, v.323, n.7313, p. 599-600, 2001.

FURLONG, M. J.; MORRISON, G. M.; JIMERSON, S. R. Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In: ROBERT B.; RUTHER FORD JR.; MARGEE MARY QUINN; SARUP R. MATHUR. **Handbook of research in emotional and behavioral disorders**. New York. London: Editor. The Guildford Press., 2004.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.7, n1, p.81-95, 2005.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: A. DEL PRETTE; Z. DEL PRETTE (orgs) **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p.21-60.

GOMIDE, P.I.C. **Pais presentes pai ausentes**: regras e limites. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais – IEP: modelo teórico – manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2006. 96p.

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

GONÇALVES, E. S.; MURTA, S. G. Avaliação dos Efeitos de uma Modalidade de Treinamento de Habilidades Sociais para Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.21, n.3, p.430-436, 2008.

GOODMAN, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v.38, p.581-586, 1997.

GOODMAN, R.; SCOTT, S. Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? **Journal of Abnormal Child Psychology**, v.27, n.1, p.17-24, 1999.

GRAHAM-BERMAN, S. A. The impact of woman abuse on children's social development: Research and theoretical perspectives. In: G.W. HOLDEN; R. GEFFNER; E.F.N. JOURILES (Orgs.), **Children exposed to marital violence: Theory, research and applied issues**. Washington, DC: American Psychological Association. 1998. p.21-54.

GRESHAM, F. M. Best practices in social skills training. In THOMAS, A; GRIMES, J. (Eds.), **Best practices in school psychology**. Washington, DC: Nacional Association of School Psychologists, 1995. p.102-1040.

GRESHAM, F. M. Social skills training: should we reze, remodel, or rebuild? **Behavioral Disorders**, v.24, n.1, p.19-25, 1998.

GURALNICK, M. J. Second-generation research in the Field of early intervention. In: GURALNICK, M. J. (Org) **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H Brookes. 1997. p.3-20.

HUNTER, J. Using peers and parents to promote social competence. In: HUNTER, J. **Enhancing social competence in young students: school-based approaches**. Austin TX: PRO-ED. 1995. p.131-109.

HUTCHINGS, J.; BYWATER, T.; DALEY, D.; LANE, E. A pilot estudy of the Webster-Stratton Incredible Years therapeutic dinosaur school programme. **Clinical Psychology Forum**, v.170, p.21-24, 2007.

KAZDIN, A. E. Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación. **Psicología Conductual**, Granada, Espanha, v.1, n.1, p.111-144, 1993.

LEME, B. V. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais educativas parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.15, n.2, p.161-173, 2010.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p.59-69, 2001.

LÖHR, S. S.; PEREIRA, A. C. S.; ANDRADE, A. L. M.; KIRCHNER, L. F. Avaliação de programas preventivos: Relato de uma experiência. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p.641-649, 2007.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org) **Desenvolvimento Psicológico e educação**. v.3. 2ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.113-128.

LUIZZI, L.; ROSE, T. M. S. Intervenções para a prevenção e redução de comportamentos agressivos e a formação de professores. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.18, n.1, p.46-58, 2010.

MALDONADO, D. P. A. **O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica**. 2003. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MARINHO, M. L.; CABALLO, V. E. Comportamento anti-social infantil: e seu impacto para a competência social. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, Portuga, v.3, n.2, p.141-147, 2002.

MARINHO, M. L. Comportamento infantil anti-social: programa de intervenção junto à família. In: KERBEUY, R. R.; WIELENSKA, R. C. (Orgs). **Sobre Comportamento e cognição**: psicologia comportamental e cognitiva da reflexão teórica à diversidade na aplicação. Santo. André, SP: Arbytes, 1999. v.4, p.207-215.

MARINHO, M. L. A intervenção clínica comportamental com famílias. In: SILVARES, E.F.M. (Ed.), **Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil**: fundamentos conceituais, estudos grupais e estudos relativos a problemas de saúde. São Paulo: Papirus, 2000. p.239-174.

MARINHO, M. L.; SILVARES, E. F. M. Evaluación de la eficacia de um programa de entrenamiento de padres em grupo. **Psicologia Conductual**, Granada, Espanha, v.8, p.299-318, 2000.

MARINHO, M. L. Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P. (Orgs). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p.61-81.

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P. (Orgs). **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 259-291.

MARTURANO, E. M.; PEREIRA, V. L. C.; BENZONI, S. A. G. Crianças com queixa de dificuldade escolar: avaliação das mães através da escala comportamental infantil A2 de Rutter. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.14, p.3-15, 1997.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PEREIRA, V. L. C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. **Medicina Ribeirão Preto**, v.26, n.2, p.161-175, 1993.

McMAHON, R. J. Treinamento de pais. In: CABALLO, V. E. (Org.) **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. São Paul: Santos, 1996. p.399-422.

MELO, M. H. S.; SILVARES, E. F. M. Grupo cognitivo-comportamental com famílias de crianças com déficits em habilidades sociais e acadêmicas. **Temas de Psicologia da SBP**. v.11, n.2, p.122-133. 2003.

MELO, M. H. S. **Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma proposta de intervenção multifocal**. 2003. 146p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociometrico de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Critica**, Porto Alegre, v.14, n.1, p.119-131, 2001.

MOLINA, R. C. M. **Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2007. 166p. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MURTA, S. G. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.1-8, 2007.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.283-291, 2005.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: Identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunic, Saúde, Educação**, v.7, n.13, p.119-134, 2003.

ORMEÑO, G. R.; WILLIAMS, L.C.A. Intervenção precoce com crianças agressivas: suporte à família e à escola. In: GUILHARDI, H.H.; AGUIRRE, N.C. (Orgs.) **Sobre comportamento e cognição**: expondo a variabilidade. Santo Andre: Esetec, 2006. v.17, p.168-182.

PACHECO, J.; ALVARENGA, P.; REPPOLD, C.; PICCININI, C. A.; HUTZ, C. S. Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.55-61, 2005.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Tradução Daniel Bueno. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTERSON, G. R.; REID, J. B.; EDDY, J. M. A brief history of Oregon model. In Reid, J. B.; Patterson, G. R.; Snyder, J. (Eds.) **Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention**. Washington: American Psychological Association, 2002. p.3-21.

PATTERSON, G. R.; REID, J.B.; DISHION, J.T. **Antisocial boys: A social interactional approach**. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company, 1992.

PATTERSON, G. R.; DE BARYSHE, B. D.; RAMSY, E. A developmental perspective on antisocial behaviour. **American Psychology**, v.44, p.329-335, 1989.

PECEGUINA, I.; SANTOS, A. J.; DANIEL, J. R. A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. **Análise Psicológica**, v.3, n.26, p.479-490, 2008.

PERALTA, J.; SÁNCHEZ, M. D.; TRIANES, M. V.; FUENTES, J. Estudio de la validez interna y externa de um cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el professor. **Psicologia Saúde & Doenças**, Lisboa, Portugal, v.4, n.1, p.83-96, 2003.

PICADO, J. R. **Fatores de risco e de proteção: um estudo de acompanhamento em pré-escolares com comportamentos agressivos**. 2006. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

PINHEIRO, M. I. S.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, G. Crianças com problemas de comportamento: uma proposta de intervenção via treinamento em grupo de pais. In: HAASE, V. G.; FERREIRA, F. O.; PENNA, F. J. (Orgs.) **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: CoopMed, 2009. p.523-535.

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G.; DEL PRETTE, A.; AMARANTE, C. L. D.; DEL PRETTE, Z. A. P. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n.3, p.407-414, 2006.

PIRES, J.M.A. Violência na infância - aspectos clínicos. In: Amencar (Org.). **Violência Doméstica**. São Leopoldo: Amencar, 1999. p.61-70.

PRADA, C.G. **Avaliação de um programa de praticas educativas para monitores de um abrigo infantil.** 2007. 193p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RENFREW, J.W. **Aggression and its causes:** a biopsychosocial approach. New York. Oxford University Press. 1997.

RIOS, K. S. A. **Efeitos de um programa de prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares em famílias de baixa renda.** Dissertação. 155p. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RIOS, K. S. A; WILLIAMS, L. C. A. Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportmaneto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.4, p.799-806, 2008.

RIVERO, A. M.,; DE PAUL, J. La Transmisión intergeneracional de pautas de comportamiento social en las familias maltratadas: agresividad, patrones de relación y competencia social. **Infancia y Sociedad**, v.24, p.120-137, 1994.

SALVO, C. G.; SILVARES, E. F. M.; TONI, P. M DE. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.22, n.2, p.187-195, 2005.

SANCHEZ, A. M., RIVAS, M. T.; TRIANES, M. V. Effectiveness of na intervention program for improving school atmosphere: some results. **Electronic Journal of Reserch in educational Psychology**, v.4, n.9, p.335-370, 2006.

SANTOS, G. E. **Intervenção com famílias portadoras de necessidades especiais: o caso de pais agressores.** Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.11, n.1, p.101-109, 2006.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações.** Campinas: PSY II, 1995.

SILVA, V. R. M. G. Reconhecendo e prevenindo a rejeição entre os pares. In: GUILHARDI, H.J.; MADI, M.B.B.P.; QUEIROZ, P.P.; SCOZ, M.C. (Orgs.) **Sobre comportamento e cognição:** expondo a variabilidade. Santo Andre: Esetec, 2001. v.7, p.13-19.

SILVARES E.F.M. Terapia comportamental com famílias de crianças agressivas: porque, quando e como. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v.10, n.19. p.24-33, 2000^a.

SILVARES E.F.M. Invertendo o caminho tradicional de atendimento psicológico em uma clínica-escola brasileira. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.5, n.1, p. 149-180, 2000^c.

SILVARES, E.F.M. **Da clínica para o ambiente natural:** o problema da generalização. 1981. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

SILVARES, E.F.M. O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p.87-97, 1993.

SILVARES, E.F.M. O modelo triádico no contexto da terapia comportamental com famílias. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.11, n.3, p.235-241, 1995.

SILVARES, E.F.M.; MARINHO, M.L. Razões para se ampliar à família a terapia comportamental de uma criança. **Psicologia Conductual**, Granada, Espanha, v.6, n.3, p.617-627, 1998.

SILVEIRA, J.; MARTON, M.; SILVARES, E. F. M. Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v.20, n.3, p.59-67, 2003.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

SNYDER, J.; CRAMER, A.; AFRANK, J.; PATTERSON, G.R. The contributions of ineffective discipline and parental hostile attributions of child misbehavior to the development of conduct problems at home and school. **Developmental Psychology**, v.41, n.1, p.30-41, 2005.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

SHURE, M.B. **Eu posso resolver problemas**: educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais. Petropolis, RJ: Vozes, 2006.

SZELBRACIKOWSKI, A.C.; DESSEM, M.A. Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão da literatura. **Psicologia em Estudo**, Ribeirão Preto, v.12, n.1, p.33-40, 2007.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A. **Programa de educación social y afectiva**. Málaga: Delegación de Educación Jta. de Andalucía. 1994.

WEBER, L. **Eduque com carinho**. Curitiba: Juruá, 2007. 160p.

WEBER, L.; SALVADOR, A. P. V.; BRANDENBURG, O. J. **Programa de qualidade na interação familiar**: manual para aplicadores. Curitiba: Juruá, 2007b. 102p.

WEBSTER-STRATTON, C. Annotation: Strategies for helping families with conduct disordered children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v.32, n.7, p. 1047-1062, 1991.

WEBSTER-STRATTON, C. Advancing videotape parent training: a comparison study. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.62, n.3, p.583-593, 1994.

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

WEBSTER-STRATTON, C. Aggression in Young children services proven to be effective in reducing aggression. In: Tremblay, R. E.; Barr, R G; Peters, R. D. V. **Encyclopedia on early childhood development**. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2004. p.1-6.

WEBSTER-STRATTON, C.; HAMMOND, M. Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and Parent Training Intervention. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v.65, n.1, p.193-109, 1997.

WEBSTER-STRATTON, C.; HAMMOND, M. Marital Conflict Management Skills, parenting style and Early onset Conduct problems: processes and pathways. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v.40, n.6, p.917-927, 1999.

WEBSTER-STRATTON, C.; HERMAN, K. C. Disseminating incredible years series early-intervention programs: integrating and sustaining services between school and home. **Psychology In The Schools**, v. 47, n.1, p.36-54, 2010.

WEBSTER-STRATTON, C.; REID, M.J. Strengthening social and emotional competence in young children – the fundation for early school readiness: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. **Infants & Young Children**, .v.17, n.2, p.96-113, 2004.

WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J.; STOOLMILLER, M. Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in the high-risk schools. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v.49, n.5, p. 471-488, 2008.

WILLIAMS, L. C. A.; MALDONADO, D. P. A.; ARAÚJO, E. A. C. **Educação positiva dos filhos: projeto parceria – modulo 2**. Cartilha. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de psicologia. 2008. 51p.

WILLIAMS, L. C. A.; MALDONADO, D. P. A.; PADOVANI, R.C. **Uma vida livre de violência: projeto parceria – modulo 1**. Cartilha. Universidade Federal de São Carlos, departamento de psicologia. 2008. 63p.

WILLIAMS, L. C. A. **Projeto parceria: o ensino de habilidades parentais para mães com histórico de violência conjugal**. [projeto de pesquisa] São Carlos: autor. 2008.

WILSON, S.J.; LIPSEY, M.W. The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive end aggressive behavior: meta-analysis. **International Journal on Violence and Schools**, v.1, p.38-50, 2006.

WILSON, S. J.; MARK, W.; LIPSEY, M. W. School-Based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of meta-analysis. **American Journal of Preventive Medicine**, v.33, n.2, p. 130-143, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de Entrevista com Professores.

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – SP.

O Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista (levantamento das necessidades das professoras.)

Entrevistador: _____ Data: _____

1 – Identificação

Nome: _____

Cidade: _____ Telefone: _____ Nascimento: ____/____/____

Estado Civil: _____ Filhos: _____

Escolaridade: (Formação) _____

Cursando ou completo (ano) _____

Especializações, cursos realizados: _____

Em que ano? _____

Escola/s em que trabalha: _____ No. de alunos _____

Horas por semana: _____ Tempo na profissão: _____

Realiza outra atividade remunerada fora da docência: sim não

Se sim, onde: _____

Renda mensal: _____

II - Levantamento das dificuldades e necessidades para lidarem com problemas comportamentais em sala de aula.

1. Como você descreve o comportamento das crianças da sua sala?

2. Quais são os problemas de comportamento apresentados por elas e como eles são?

3. Como você reage quando uma criança faz birra na sala de aula?

4. Como você reage quando uma criança bate em outra criança?

5. Como você reage quando uma criança destrói algum objeto na sala de aula?

6. Como você reage quando uma criança a desobedece?

7. Quais são as situações que você tem mais dificuldade de lidar no dia-a-dia na sala de aula?

8. Quais são os procedimentos que você utiliza para enfrentar essas situações?

Como é a sua relação com os pais das crianças?

9. O que você gostaria de mudar na sua sala de aula?

10. Tem algum comentário, sugestão ou observação que você queira fazer?

Apêndice B - Roteiro de Entrevista com os Responsáveis.

UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – SP.
O Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de Entrevista com os Responsáveis.

1 Identificação

Nome da criança: _____ Sexo: F ☐ M ☐
 Data de nascimento: ____/____/____/ Natural de: _____
 Escola: _____ Sala: _____

Nome do Responsável: _____
 Data de nascimento: ____/____/____/ Natural de: _____
 Estado civil: _____ Religião: _____
 Nível de instrução: _____ Profissão/ Ocupação: _____
 Renda familiar (sal/Min): _____ Número de Filhos: _____
 Número de cômodos: _____ Pessoas que residem com a criança: _____

2 Saúde da Criança

Como é a saúde da criança?
 Sofre de alguma doença? : Sim ☐ Não ☐ Especifique: _____
 Toma algum medicamento: Sim ☐ Não ☐ Especifique: _____
 Já fez algum tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico? Sim ☐ Não ☐
 Especifique: _____

3 Queixa

Você acha que seu filho tem alguma dificuldade? (Pode ser emocional, de comportamento, pouca concentração, ou para se dar bem com outras pessoas) _____
 Se sim, qual? _____

Queixa principal (Exemplos): _____

Quando se iniciou? _____

Quem percebeu? _____

Quando ocorre (frequência, duração)? _____

Como evoluiu, houve modificações de frequência e intensidade? _____

Em razão de que os pais acham que a criança apresenta o problema? _____

Como estava a vida da família na época? (mudanças, situação financeira, problemas conjugais, problemas com outros filhos ou familiares, doenças, etc.) _____

4 Interação Familiar

Como é o seu relacionamento da criança? _____

Como é o comportamento da criança em casa? _____

E com seus irmãos e amigos? _____

Como esta indo na escola? _____

Como é o relacionamento da criança com os colegas e professores? _____

Como é o relacionamento conjugal dos pais? _____

5 Outras informações relevantes

Gostaria de acrescentar alguma informação ou observação? _____

Apêndice C - Questionário de Interesse

QUESTIONARIO DE INTERESSE

Data __/__/__

Nome da mãe, pai e/ou responsável: _____

Nome da criança Participante: _____

Idade: _____

Telefone para contato: _____

Tem interesse em participar do grupo de orientação de pais? Sim ☐ Não ☐Se você respondeu **sim**:

a) Quais dias da semana você poderia participar:

2^a. ☐ 3^a. ☐ 4^a. ☐ 5^a. ☐ 6^a. ☐

b) Qual é a sua disponibilidade de horário, para uma hora de curso?

Manhã ☐ Tarde ☐ A partir das 5:30 ☐

Exemplo de melhor horário: _____

Obrigada pela colaboração

Gostaria de acrescentar alguma informação ou observação? _____

Para Professoras

1. Conceituando o comportamento agressivo e problemas de comportamento.

Para uma melhor compreensão do comportamento



Segundo O Compêndio de Psiquiatria define Agressão como:

Qualquer forma de comportamento direcionado ao objetivo de prejudicar ou ferir outra pessoa que esteja motivada a evitar tal tratamento. A agressão também implica a intenção de prejudicar, que deve ser inferida de eventos que precedem ou seguem os atos agressivos.

~ Exemplo, a criança estica o pé e o colega cai.

A violência tem sido descrita como ocorrendo quando se rompe o equilíbrio entre os impulsos e o controle externo. Em crianças, muitas vezes, este equilíbrio não foi estabelecido ainda (0 a 4 anos).

Os problemas de comportamento explícito e de comportamento antissocial podem-se encontrar associados a vários transtornos, porém mais especificamente ao quadro de Transtornos de Conduta.

Caracteriza-se - no Manual de Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2003):

- Um padrão persistente de comportamento que viola os direitos básicos dos outros e as normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade.
- Envolve agressão a pessoas (*provocação, ameaças, lutas corporais, utilização de armas*), ser cruel com pessoas e animais, destruir propriedades (*provocação de incêndios, quebrarem vidros, vandalismo na escola*), furtar, falsificarem documentos, forçar atividade sexual, mentir ou romper promessas com frequência para obter bens, favores ou evitar obrigações (sérias violações de regras).
- Dois Subtipos: Com início na Infância e com início na Adolescência.
- Curso: pode iniciar-se já aos 5 ou 6 anos de idade, mas habitualmente aparece ao final da infância ou início da adolescência. O início após os 16 anos é raro (DSM-IV).
- O início precoce prediz um pior prognóstico e um risco aumentado de Transtorno da Personalidade Antissocial e Transtornos Relacionados a Substâncias na vida adulta.
- Também pode estar associado com um ou mais transtornos mentais: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtornos da Aprendizagem, Transtorno de Ansiedade, Transtorno do Humor e Transtornos Relacionados a Substâncias.
- Critérios - Três (ou mais) comportamentos característicos devem estar presentes durante os últimos 12 meses, com presença de pelo menos um desses nos últimos 6 meses.



O comportamento antissocial agressivo pode assumir a forma de:

- ✓ Provoações, agressões físicas e comportamento cruel para com seus pares.
- ✓ As crianças podem ser hostis, verbalmente abusivas, impudicas, desafiadoras e negativistas em relação aos adultos.
- ✓ Muitas crianças com comportamentos agressivos não conseguem desenvolver vínculos sociais.
- ✓ A maioria tem baixa autoestima, embora projetem uma imagem de coragem.
- ✓ Precocidade: atividades sexuais, uso álcool / droga, atos imprudentes e arriscados.
- ✓ Pouca preocupação com sentimentos, desejos e bem estar alheios, sendo raro o sentimento de culpa ou remorso por seu comportamento rude (Kaplan, Sadok, Grebb, 1997).

Problemas de diagnóstico

- Dificuldades em quantificar e qualificar comportamentos e emoções.
- O que é normal e o que é desviante.
- Observações – tempo, frequência, intensidade.
- *Rotular e estigmatizar o que pode alterar significativamente as oportunidades de educação emprego e socialização.*
- *Considerar:*
 - o *O transtorno não se desenvolve da noite para o dia.*
 - o *Por isso, deve-se considerar o nível de desenvolvimento da criança.*



Ex. Crianças muito pequenas tendem a não reunir os critérios para o transtorno. Acessos de birra são parte normal do desenvolvimento aos 3 anos de idade, e não seria um critério diagnóstico base a se considerar para esse grupo etário. Da mesma forma, atos antissociais isolados também não o são.

Agressão na perspectiva do desenvolvimento

- ✓ Iniciam-se antes dos 5 anos.
- ✓ O comportamento pode decorrer de um temperamento difícil, de um vínculo mãe-filho inseguro, do desconforto físico, da busca de atenção, da luta pela posse de objetos.
- ✓ Sua expressão pode ser física ou verbal, principalmente dos 2 aos 4 anos.
- ✓ No final dessa fase observa-se um aumento da agressão verbal.
- ✓ Declínio da agressão no último ano pré-escolar sofre influências:
 - o Do desenvolvimento da Linguagem (embora essa habilidade instrumentaliza novas formas de agressão).
 - o A capacidade de adiar a gratificação (desenvolvimento de habilidades cognitivas, de representação – capacidade de se colocar no lugar do outro)
 - o *Feedback* dos pares.
 - o Desenvolvimento do controle do ego.



Obs. Alguns estudos sobre regulação emocional apresentam que crianças de 3 e 4 anos são capazes de controlar expressão de emoções negativas frente à frustração em situações sociais não familiares. Essa capacidade está prejudicada em crianças que são indicadas como tendo problemas de comportamento clínico, tanto pelas mães como pelas professoras (Bolsoni-Silva et. al.. 2006).

Para compreender melhor o nosso papel na educação das crianças precisamos entender o seu comportamento e os elementos que podem influenciá-lo.

2. Fatores que influenciam nosso comportamento: Genéticos – Ambientais



Existe uma ampla discussão sobre eles e é difícil se obter uma resposta aceita por todos, mas tanto os fatores ambientais como os fatores genéticos têm um papel importante no desenvolvimento e no comportamento das crianças. E entre eles existe uma interação.

Dentre estes fatores temos: A Herança Genética - A Aprendizagem - As Influências Culturais

- A. A Herança Genética traz informações sobre algumas probabilidades, tendências e nosso aspecto físico, as nossas características como seres humanos. Algumas destas características vão surgindo ao longo das etapas de desenvolvimento como, por exemplo, aprender a andar, a falar, etc...

Mas a linguagem que aprendemos depende, necessariamente, de nossas experiências culturais. Se a criança vai aprender russo, japonês ou português, isso dependerá do meio no qual ela se encontra.

A espécie humana tem a infância mais longa entre outras espécies porque somos seres sociais e precisamos de um adulto que nos guie por um bom tempo.

- B. A aprendizagem como o processo que passamos a partir do momento que nascemos, a nossa história de vida.
- C. As Influências Culturais que temos presentes na nossa sociedade, como normas e valores.



A herança genética é importante. Por exemplo, um bebê com competências inatas como “um ouvido para a música”, uma capacidade singular de identificar tons, entretanto será moldada na interação com os adultos. Pessoas que nascem com este traço podem desenvolver este talento acompanhado de muito treinamento. Contudo, muitos comportamentos que as crianças apresentam são fruto da interação com os adultos e da forma como eles as educam.

Muitas vezes recorremos a explicações genéticas quando não conseguimos explicar muito bem o comportamento de uma criança. “Dizer que uma criança que agride e fala palavrões herdou o gênio de seu pai, não é útil e nem explica seu comportamento. Além de que não existem genes para “falar palavrões”.

Um dos fatores genéticos que caracteriza o comportamento é que ele é adaptativo, tem a capacidade de mudar. O cérebro humano tem a capacidade de adaptar-se. Por isso, são de extrema importância as pessoas que nos cercam e as coisas que aprendemos no dia-dia, já que elas agem sobre como a herança genética vai se apresentar.

Sabemos que as crianças são diferentes entre si, por exemplo, tem bebês que dormem mais e são calmos e outros que choram muito e são facilmente irritáveis. Contudo, estudos mostram que isso também determina como as pessoas agem com eles. Uma pessoa calma e uma estressada reagiriam de forma diferente frente a estas duas crianças.

Dentro dos fatores que caracterizam o comportamento da criança, existem alguns que podem contribuir para o desenvolvimento do comportamento agressivo ou de problemas de comportamento. Eles são chamados de **Fatores de Risco**. E existem também os fatores que nos protegem de desenvolver esses comportamentos. São chamados de **Fatores de Proteção**.

3. Fatores de Risco

Os problemas de comportamento sofrem influência de diferentes fatores de risco: fisiológicos, ambientais e sociais. Tais fatores podem estar relacionados à criança, à família e à escola.

A Criança –

Temperamento difícil (apresentam características como irritabilidade, impulsividade, desatenção)

Seu baixo rendimento acadêmico (pode apresentar dificuldades de comunicação, como dificuldades na leitura e atraso na linguagem);

Déficit de habilidades sociais e competência social (resolver problemas de maneira hostil, agressiva);

Déficit nas habilidades de solução de problemas (procuram menos informação, gerando menos alternativas de solução dos problemas e antecipam menores consequências para a agressão. Em outras palavras, têm menos competência social).

Além da atribuição de problemas pela própria criança (distorcem dicas sociais na interação, atribuindo intenções hostis em situações neutras).

- ❖ Crianças agressivas têm dificuldades de perceber ou entender o ponto de vista e os sentimentos dos outros (baixa empatia). Isso poderia explicar a falta de competência social e os problemas de comportamento, assim como a deficiência na capacidade de prever as consequências das próprias ações.

A Família –

O ambiente familiar, os problemas pessoais e interpessoais dos pais, como por exemplo:

- mãe com depressão, ⇒ pode trazer consigo o aumento de comandos/ordens e críticas a respeito da criança,
- pai alcoólatra, usuários de drogas ⇒ pode propiciar o aumento da desobediência ou de comportamentos desviantes.

Como também, conflitos parentais, divórcio, violência doméstica, família insular, etc.



A presença de habilidades parentais inefetivas ou a falta de habilidades parentais fundamentais (como exibir poucos comportamentos positivos, ser mais violentos e críticos, ser mais permissivos, inconsistentes, mais prováveis de reforçar comportamentos inadequados e ignorar ou punir comportamentos pró-sociais).

Altos níveis de estressores (como a pobreza, o desemprego, a vizinhança, um maior número de problemas no dia-dia, acompanhado de um baixo nível de estimulação).

O baixo envolvimento na educação da criança (compreende o baixo envolvimento família-escola, considerado um aspecto crítico na prevenção – rede de suporte social – para o desempenho acadêmica e social da criança).

A Escola –

Rejeição dos pares (crianças agressivas e disruptivas com seus colegas são rapidamente rejeitados, isso pode estender-se nos seguintes anos escolares, os colegas se tornam desconfiados e respondem através de maneiras que aumentam a probabilidade de agressão reativa).

Manejo inefetivo do comportamento pelos professores (ênfase no trabalho acadêmico, o pouco tempo do professor para as lições, o uso de elogios, ênfases na responsabilidade individual, a disponibilidade do professor, as condições de trabalho – psicológicas, razões que são relacionadas com os comportamentos de oposição e desempenho acadêmico).

Os professores respondem de forma similar, como os pais e como os colegas ao comportamento da criança. Crianças com comportamento anti-social são menos prováveis de serem encorajadas pelos professores por bons comportamentos e mais prováveis de serem castigadas por comportamentos negativos do que crianças com bons comportamentos. Eles respondem mais criticamente para as crianças que se comportam mal.

- ✱ Crianças pré-escolares com professores treinados no desenvolvimento da primeira infância têm menos probabilidade de desenvolver problemas de comportamento na escola. Mas a desobediência e o comportamento disruptivo colocam as crianças em alto risco de desenvolver um pobre relacionamento com os professores e receber menos suporte e incentivo escolar.

Contudo, os professores podem entender mal a falta de envolvimento dos pais e responder mais criticamente aos pais falhando no suporte que esses pais necessitam.

(Webster-Stratton, 1998)



O conhecimento desse conjunto de fatores permite uma perspectiva de multi-determinação dos problemas de comportamento da criança; eles são resultantes da interação de diferentes fatores atuando concomitantemente (Anselmi, Piccinini, Barros e Lopes, 2004)

4. Resiliência e Fatores de Proteção

- ▲ Mesmo na presença de vários fatores de risco, algumas crianças e jovens se desenvolvem sem apresentar problemas de conduta.
- ▲ Encontram fatores de proteção (apoio) suficientes para manejar os riscos.
- ▲ Entretanto, existem variações segundo períodos da vida e contextos.

❄ A Resiliência: Indica que uma pessoa é capaz de enfrentar e superar a adversidade. Pode-se dizer que é a capacidade de enfrentamento, recuperação, superação que a pessoa tem frente a situações difíceis.

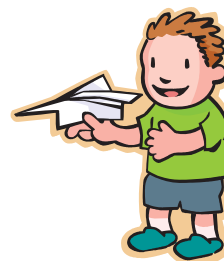
E “pode ser vista como uma série de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas no decorrer da vida”.
(Weber, 2007)

- Crianças resilientes são aquelas que conseguem lidar mais efetivamente com situações difíceis para elas, por exemplo:

- ↗ a doença de alguém da família;
- ↗ o ingresso no ensino fundamental;
- ↗ o nascimento de um irmãozinho;
- ↗ o estresse com os desafios do dia-dia.

Crianças resiliêntes conseguem recuperar-se das frustrações e, dentre algumas outras características, elas têm:

- ★ habilidades de resolver problemas, expectativas realistas,
- ★ autoestima elevada,
- ★ autoconfiança,
- ★ estilo de enfrentamento adequado
- ★ são socialmente competentes
- ★ apresentam habilidades sociais
- ★ são empáticos
- ★ crenças e valores morais
- ★ senso de autonomia
- ★ senso de controle sobre sua vida
- ★ são otimistas, assumem o crédito pelas coisas boas que fazem na vida.



A resiliência está associada a fatores de proteção e existem alguns fatores que permitem desenvolver a resiliência.

Ajudar a criança a refletir sobre o que ela faz de certo ou errado é um bom caminho para ter uma eficácia pessoal e emocional. Assim ela vai aprender avaliando seu próprio comportamento e ter uma visão crítica dele.

Ex. Você pegou o brinquedo do colega e acabou quebrando-o, o que você acha disso?

5. O Papel da Escola - Na Prevenção de Problemas de comportamento

- ★ *A escola tem uma importante função na socialização e no desenvolvimento da criança (Hunter, 1995; Marturano & Loureiro 2003; Del Prette & Del Prette, 1999).*
- ★ *É reconhecido o importante papel que cumpre a escola na prevenção de problemas de comportamento (Del Prette & Del Prette, 2006)*
- ★ *Ambientes escolares cooperativos e que promovam o companheirismo encorajarão respostas positivas no lugar de respostas agressivas (Fiamenghi, Bressan & Porto, 2003)*
- ★ *E na medida que ela proporcione, como um agente de proteção:*
 - o *um clima de convivência positiva,*
 - o *atividades pró – sociais,*
 - o *estimulação do senso de responsabilidade,*
 - o *ligação e pertencimento,*
 - o *oportunidade de realização escolar com reconhecimento por isso*
 - o *e assimilação de normas voltadas para a não violência (Wlaquer & Severson, 2002)*



O Professor tem um papel fundamental como agente socializador (Del Prette & Del Prette, 1995)

- *É um profissional capaz de distinguir aspectos sobre a interação e o comportamento da criança (Lisboa & Koller, 2001)*
- *Um dos profissionais que passam maior tempo com a criança (Groves & Zuckerman, 1997)*
- *Destaca-se a importância das interações sociais positivas entre professor-aluno como base do processo ensino-aprendizagem.*

Para Hunter (1995)

❖ Professor é o principal agente de mudança

- * Desenvolvimento de Habilidades Sociais em seus alunos.
- * A aprendizagem de novas estratégias de resolução de problemas.
- * Novas formas de enfrentamento e
- * Novos modelos de comportamento
- * Uma ampliação do leque de interações
- * Contribuir para a diminuição dos comportamentos agressivos, maximizando o desenvolvimento saudável e autônomo da criança.
- * Surge assim como uma forma de fortalecer a rede social na qual as crianças estão inseridas.

Uma das propostas para tornar a escola um fator de proteção para o desenvolvimento de problemas de comportamento é a promoção do desenvolvimento socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2003).

- ★ *Uma das justificativas seria que um repertório socialmente habilidoso constitui um fator de proteção e resiliência. Da mesma maneira, a competência social é indicada como um fator de proteção para um desenvolvimento saudável (Del Prette & Del Prette, 2005)*

❄ 6. Habilidades sociais

Entende-se Habilidades sociais *“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 modo adequada à situação, respeitando esses comportamentos nos demais e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas”* (Caballo, 1997, p.6).

Envolve identificar os aspectos comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos.

Algumas características de uma pessoa que é socialmente habilidosa

- Iniciar, manter e finalizar conversações.
- Falar em público.
- Expressar amor, agrado e afeto.
- Defender e reivindicar seus próprios direitos.
- Pedir favores.
- Fazer suas obrigações.
- Recusar pedidos irrazoáveis.
- Aceitar elogios.
- Expressar suas opiniões pessoais.
- Desculpar-se ou admitir quando não sabe algo.
- Pedir mudança de comportamento inadequado do outro.
- Fazer e receber críticas de modo apropriado

❄ *Pessoas com habilidades sociais são consideradas socialmente competentes.*

A competência social *apresenta um sentido avaliativo que reflete o julgamento social sobre o desempenho da pessoa em uma determinada situação* (Del Prette & Del Prette, 2001).

A Competência Social abrange as Habilidades Sociais e se constitui também em um conjunto de habilidades como, por exemplo, as que fazem parte a empatia, o altruísmo, a assertividade, a cooperação entre outras (Alveraga & Piccinini, 2007).

Na infância também inclui este conjunto de habilidades a obediência (como um preditor de cooperação), habilidades de se engajar em interações sociais de forma positiva (gestos, vocalizações, olhares e demonstrações de afeto). Estes são:

↳ *Sinalizadores de um desenvolvimento social apropriado* (Alveraga & Piccinini, 2007)

↳ Contribui para relações sociais harmoniosas com colegas e adultos (Del Prette & Del Prette, 2006)

Na comunicação encontramos **Elementos verbais**: – os conteúdos explicitamente transmitidos na fala.

E não verbais: - aplicados à forma da fala – gestos, expressões corporais e faciais que acompanham, complementam ou alteram o significado da fala.

Existem um conjunto de componentes que influenciam a interpretação do comportamento, como:

- o *Olhar e contato visual*
- o *Sorriso*
- o *Gestualidade*
- o *Movimento da cabeça*
- o *Postura*

(Del Prette & Del Prette, 2006)

Estilos de desempenho social

Habilidosas - Não habilidosas Passivas - Não Habilidosas Ativas - Agressivas

Também conhecidos como comportamento:

PASSIVO	Não atinge objetivos.	Não gera sentimentos positivos sobre si mesmo.	Pode acumular ressentimentos e um dia explodir.	Respeita o outro.	Mantém uma relação positiva.
AGRESSIVO	Pode ou não atingir os objetivos.	Pode ou não gerar sentimentos positivos sobre si mesmo.	Explode facilmente.	Não respeita o outro.	Não mantém uma relação positiva.
ASSERTIVO	Geralmente atinge os objetivos.	Gera sentimentos positivos sobre si mesmo.	Não acumula ressentimentos, expressa suas opiniões adequadamente.	Respeita o outro.	Mantém uma relação positiva com as pessoas.

Exemplo de uma Situação: Uma pessoa está emburrada em um canto. E você diz:

A. *Eu acho que tem alguma coisa te aborrecendo. Conta para mim o que está acontecendo para gente poder resolver.*

B. *Você sempre o mesmo: um bobo, de cara amarrada, que não abre a boca!*

C. *Eu devo ter feito alguma coisa para chateá-lo. Você não diz nada, mas pensa: Deixa para lá...*

Se você escolheu a letra B você reagiu de forma agressiva. Se você escolheu a letra C você reagiu de forma passiva e se você escolheu a letra A, parabéns! Você é Assertivo.

7. Habilidades sociais na infância

★ Crianças que apresentam comportamentos sociais apropriados reúnem algumas habilidades (Molina, 2007):

- Oferecer ajuda, cumprimentar, juntar-se ao grupo de amigos em brincadeiras, demonstrar empatia, demonstrar senso de humor, controlar as emoções, seguir regras, cooperar com outros, aceitar críticas, iniciar conversas, expressar sentimentos.

Vários estudos tem sido realizados para definir as habilidades relevantes para a competência social na infância. Alguns autores sinalizam sete classes de habilidades sociais que são consideradas importantes para o desenvolvimento interpessoal da criança (Del Prette & Del Prette, 2006):

★ Autocontrole expressividade emocional

- Reconhecer e nomear as emoções próprias dos outros,
- Controlar a ansiedade,
- Falar sobre emoções e sentimentos, controlar o humor,
- Tolerar frustrações,
- Mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivamente.

★ Civilidade

- Cumprimentar pessoas,
- Despedir-se,
- Usar locuções com: *por favor, obrigado, desculpe, com licença,*
- Aguardar a vez para falar,
- Fazer e aceitar elogios,
- Seguir regras ou instruções,
- Fazer perguntas, responder perguntas,
- Chamar o outro pelo nome.



★ 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.

★ Assertividade

- Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado),
- 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 dos colegas.

★ Fazer amizades

- Fazer perguntas pessoais; responder perguntas, oferecendo informação livre (auto-revelação);
- Aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor;
- Sugerir atividade;
- Cumprimentar, apresentar-se;
- Elogiar, aceitar elogios;
- Oferecer ajuda,
- Cooperar;
- Iniciar e manter conversação (“enturmar-se”);
- Identificar e usar jargões apropriados.



★ 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 uma alternativa;
- Avaliar o processo de tomada de decisão.

★ 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 de discussões.

Estas sete classes de habilidades são consideradas interdependentes e complementares, ponderadas como abrangendo as principais demandas interpessoais da infância.

Obs. a promoção de algumas habilidades sociais na escola como cooperar, saber ouvir, esperar a vez para falar e resolver problemas, favorece o desenvolvimento de condutas pró-sociais e reduz os comportamentos inadequados em sala.

☞ Habilidades Sociais - Aprendizagem - Dificuldades

Dentro do processo de aprendizagem podem surgir algumas dificuldades ou déficits na aquisição de habilidades sociais. Crianças que apresentam déficits nessas habilidades não conseguem atender às demandas presentes nas diferentes situações sociais, gerando respostas não habilidosas, tanto internalizantes (por exemplo: ressentimento, ansiedade), como externalizantes (por exemplo: agressividade, indisciplina) (Molina, 2007). É importante identificar as dificuldades encontradas pelas crianças para desenvolver e apresentar comportamentos socialmente competentes, como uma condição para o planejamento e a intervenção educativa (Del Prette, & Del Prette, 2006).

A análise das dificuldades interpessoais encontradas pelas crianças sinaliza três tipos de déficits (Gresham, 2002):

- ❄ **Aquisição** – não ocorrência de habilidade diante das demandas do ambiente (não sabe fazer).
- ❄ **Desempenho** – ocorrência da habilidade com frequência inferior à esperada diante das demandas do ambiente (dificuldade em saber quando fazer, não faz sempre).
- ❄ **Fluência** – ocorrência da habilidade com proficiência inferior à esperada diante das demandas do ambiente (não faz adequadamente).

☞ Fatores pessoais e ambientais associados.

- Desconhecimento.
- Restrição de oportunidades e modelos
- Falhas de reforçamento
- Ausência de *Feedback*.
- Excesso de ansiedade interpessoal.
- Dificuldades de discriminação e processamento.
- Problemas de comportamento.

Os fatores associados interferem tanto na aprendizagem como na emissão das habilidades sociais da criança.

- ☞ Diante da análise destas dificuldades é importante a programação do desenvolvimento de habilidades sociais, e não simplesmente conceber a aprendizagem e o desenvolvimento destas habilidades como um subproduto esperado da educação.

8. O Professor como mediador

De modo geral, as **Habilidades Sociais Educativas** são definidas como aquelas interações voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro (Del Prette & Del Prette, 2001, p.95).

Deste ponto de vista, a aprendizagem “é a maneira pela qual todas as pessoas interagem com o seu ambiente e também são modificadas por este” (Weber, 2007).

Como o professor pode contribuir para o desenvolvimento das sete classes de habilidades sociais infantis?



O professor pode ser mediador da relação da criança com os seus colegas, sendo esta relação uma condição para a aprendizagem acadêmica e social da criança (Del Prette, & Del Prette, 2006; Molina, 2007). Ele pode mediar esta relação:

- ✍ Por meio das diferentes oportunidades de interação na sala de aula.
- ✍ Através da expressão de aceitação ou rejeição das formas de relacionamento.
- ✍ E proporcionando modelos de relacionamento e interação.

Sendo assim, o professor pode propiciar modelos de interação positiva. Mas devem-se tomar alguns cuidados na interação com as crianças na sala de aula, como por exemplo, ao elogiar ou criticar, pelo efeito que essas interações podem ter nas crianças.

Exemplos de fazer críticas e elogios de formas adequadas e inadequadas.

Evite dizer assim	Procure falar assim
▪ Parabéns, Tiago, você foi o melhor de todos!	✓ Parabéns, Tiago você se superou nessa tarefa!
▪ Paula você é uma menina má.	✓ Paula, isso que você fez é muito ruim.
▪ Você esta sempre fazendo coisas erradas para seus colegas.	✓ Quando você se comunica dessa maneira, prejudica seus colegas.
▪ Eu sinto raiva de você!	✓ Fico com raiva quando você faz isso.
▪ Você é desmazelado e descuidado com tudo.	✓ Seu caderno esta rabiscado, suas coisas escolares estão fora de lugar.
▪ Só podia ser você, agindo assim!	✓ Por que você fez isso novamente?
▪ Assim não vai aprender nunca.	✓ Tente outra maneira para resolver o problema.
▪ A Maria me deixa feliz! Cada um na sala devia se espelhar nela.	✓ A Maria me deixou feliz! Ela se esforçou e conseguiu bom resultado.
▪ Quem não faz uma tarefa tão simples, só serve para puxar carroça.	✓ Refaça os exercícios com mais atenção. Comece pelos mais fáceis.
▪ Tenho pena da sua mãe, aguentar um irresponsável que não serve para nada.	✓ A sua mãe vai ficar triste, sabendo que você não está estudando como poderia.
▪ Tente ser como Aguinaldo, um aluno estudioso e bem-educado.	✓ Trabalhe um pouco com Aguinaldo. Cada um pode ajudar o outro em alguma coisa.

▪ Vocês são um bando de irresponsáveis.	✓ Alguns de vocês têm agido de maneira irresponsável.
▪ Parabéns à classe, tirando os “folgados” de sempre o restante foi muito bem.	✓ Parabéns a classe. Os que não conseguiram boa avaliação terão que se esforçar mais.

(Extraído de Del Pretta & Del Prette, 2006, p.67)

Essas frases e elogios devem ser utilizados tomando em conta a situação em que ocorre a interação. Uma interação satisfatória entre professor-aluno é importante tanto para atingir os objetivos acadêmicos como para promover a competência social (Del Pretta & Del Prette, 2006). Desse modo pode se dizer que a comunicação positiva entre o professor e o aluno é fundamental.

9. Comunicação

(Weber, 2007)

A comunicação deve ser clara e adequada à idade. Ela é verbal e não verbal, de modo que as expressões devem ser coerentes com o que falamos.

Também devemos sempre tomar cuidado com os rótulos:

“Você não é simpático com seus amigos”

“Você é muito mandão”

“Você é egoísta”

Diga que você não concordou com o comportamento e diga ou mostre o que ele tem que fazer.

❖ Para uma comunicação clara

- ✓ Diga o que a criança deve fazer: “Não pegue o copo de vidro ...”
- ✓ Explique as consequências: “... Porque pode quebrar ...”
- ✓ Mostre as consequências: “... e você pode se machucar ...”
- ✓ Apresente alternativa: “... Você pode pegar aquele copo de plástico da gaveta ...”.
- ✓ Aja: Se ele continuar com o copo de vidro na mão. ... Vá até ele e troque o copo.

Você deve Valorizar a Obediência e Nunca Ignorar a Desobediência.

Nada de ameaças absurdas... nem sermões é chato e não é educativo. Se você precisa dar um comando, chame seu aluno pelo nome, olhe sério para ele e fale o aviso. Se ele não obedecer avise novamente e mostre as consequências, se ele não se comportar conforme o aviso aplique a consequência. Ficar falando que vai ficar a semana inteira sem parquinho, não vai acontecer! Aplique uma consequência imediata. Se o período da consequência aplicada na disciplina for muito logo ele perde o efeito educativo. A criança deve aprender a relação entre seu comportamento e a consequência dele.

▲ Frases e atitudes negativas, nunca diga:

- Eu já falei isso um bilhão de vezes...
- Já mandei você vir a tomar o lanche, você é surdo?
- Não, porque não é pronto!
- Tire esse sorriso do seu rosto, já!
- Você não tem mesmo jeito.
- Por que você faz essa bobagem?
- Você não é capaz de fazer nada direito?
- Pare de se comportar como um bebê!
- Por que você não se parece mais com o seu coleguinha?
- O que há de errado com você?
- Você é mesmo um estúpido.
- Se você gostasse da professora você não teria feito isso!
- Você me deixa doente!



▲ Frases e atitudes positivas no seu dia-a-dia

- ✓ Para colocar uma regra ou um pedido inegociável com clareza e firmeza: olhe diretamente em seus olhos, fale a mensagem com clareza e supervisione para ver se a criança fez o que foi pedido.
- ✓ Não pergunte "você não vai tomar banho agora?". Fale "é hora de tomar banho agora".
- ✓ Comece as frases com "eu", "eu gostaria que você arrumasse sua mesa e colocasse os brinquedos no armário" e não "você é muito bagunceiro, olhe só o sua mesa".
- ✓ Fale uma tarefa de cada vez, especialmente para crianças menores.
- ✓ Acentue sempre o lado positivo, elogie, recompense, mostre entusiasmo (sem exagero ou falsidade). Diga: "Eu gosto quando vocês me ajudam a arrumar a sala".
 - Pergunte se eles gostam da sala arrumada, peça para eles responder.
- ✓ Peça desculpas quando necessário.
- ✓ Diga "obrigada" e "por favor" para seus alunos.
- ✓ Use o nome de seu aluno; "João, guarde o seu copo".

✎ Além da enorme influência que produzimos nas crianças não devemos esquecer, que em essa idade muitos dos comportamentos que elas aprendem são por imitação. E é por meio de nosso comportamento que elas também aprendem diferentes formas de relacionamento.

É de fundamental importância a interação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Martini e Del Prette (2002, apud. Molina, 2007, p.16) apontam no seu estudo que algumas características do professor e de suas interações com os alunos podem favorecer ou dificultar o desempenho acadêmico. Estas são reproduzidas a seguir.

Dentre as características que podem dificultar a aprendizagem dos alunos encontram-se:

- a) Acreditar que o aluno não é capaz de aprender e ter baixas expectativas quanto ao desempenho dele;
- b) Conceber a inteligência do aluno como um fator estável e diretamente relacionado com seu nível socioeconômico;
- c) Desconsiderar o próprio papel nas interações sociais educativas sobre a motivação e desempenho dos alunos; etc.

Dentre as características que podem facilitar a aprendizagem dos alunos encontram-se:

- a) Acreditar que o aluno é capaz de aprender e ter altas expectativas quanto ao desempenho dele;
- b) Conceber a inteligência do aluno como um fator em construção, que muda e não tem relação direta com seu nível socioeconômico;
- c) Considerar o próprio papel nas interações sociais educativas sobre a motivação e o desempenho dos alunos; etc.

Além das crenças e sentimentos, algumas habilidades do professor, também favorecem ou dificultam o desempenho acadêmico, chamadas de habilidades sociais educativas, por exemplo:

☞ Habilidades de apresentação de atividades:

- ☞ explicitar o objetivo ou produto esperado e os comp. intermediários requeridos;
- ☞ estabelecer consequências ao desempenho;
- ☞ promover a participação dos alunos por meio de atividades desafiadoras, etc.

☞ Habilidades de transmissão dos conteúdos:

- ☞ expor oralmente com clareza;
- ☞ apresentar modelos;
- ☞ fazer perguntas;
- ☞ fazer pausa para o aluno elaborar a resposta;
- ☞ parafrasear;
- ☞ esclarecer dúvidas;
- ☞ observar o desempenho dos alunos;
- ☞ orientar individualmente;
- ☞ solicitar mudança de comportamento;
- ☞ prover feedback, etc.

☞ Habilidades de mediação de interações Educativas entre os alunos:

- ☞ chamar a atenção de um aluno para o desempenho de outro;
- ☞ direcionar a pergunta de um aluno para o colega;
- ☞ solicitar e valorizar a cooperação;
- ☞ incentivar *feedback* entre os alunos, etc.

☞ Habilidades de avaliação de atividades (competência analítica):

- ☞ explicitar critérios e condições de avaliação;
- ☞ desenvolver habilidades de auto avaliação nos alunos, etc.

Exercício

Grupo de Professores: Construindo um Relacionamento Positivo na Sala de aula

Questões para análise funcional do comportamento infantil inadequado

1. Este comportamento é realmente inadequado nessa situação?
2. É inadequado porque a criança deixou de fazer algo, ou porque fez algo que não deveria estar fazendo?
3. O que você acha que aconteceu para que este comportamento ocorresse?
4. Aconteceu algo relevante algumas horas antes do comportamento ocorrer?
5. O que ocorre depois do comportamento (consequência) pode estar mantendo-o?
6. O que poderia ser feito para esse comportamento mudar?

10. Definindo e Analisando o Comportamento

(Weber, 2007)

A- Aprenda a definir melhor o que uma criança faz.

Descreva o comportamento dela e não use rótulos, ex:

Joaquim é nervoso

João é chorão

É errado já que revela pouco do que eles fazem

O certo é você se perguntar:

- O que ele faz quando você acha que está nervoso ou chorando muito?
- Quando ele faz isso?
- Que atitudes você toma?
- Em que situações ele faz mais vezes?
- Quantas vezes ele faz isso por semana ou mês?

B – Devemos entender que o comportamento é função do ambiente. O comportamento não ocorre de forma isolada, ele é influenciado pelas consequências apresentadas pelo ambiente.

Antecedente ----- COMPORTAMENTO ----- Consequente

Eventos que Controlam e Fortalecem o comportamento



HISTÓRIA:

Lara tem 5 anos, ela não terminou a tarefa e a sala tem aula de educação física. A professora avisa que depois da aula ela terá que voltar para a sala a terminar a tarefa e só depois irá ao parquinho. Ao terminar a aula de educação física a professora avisa que deve voltar para a sala, mas Lara diz que quer brincar que ela trouxe um brinquedo para mostrar para as coleguinhas. A professora insiste para que ela vá fazer a tarefa.

Ela então começa a chorar e a dizer que quer ficar e que se a professora gosta dela vai deixar ela brincar. A professora, que esta com as outras crianças, e não querem ter mais problemas, acabam dizendo: - "Está certo, pode brincar um pouquinho!"

Análise da história:

Antecedente? -----COMPORTAMENTO-----Consequente

Aviso da professora

Chorar

*Permissão da Professora
para brincar*

Criança: Lara recebeu uma recompensa por ter chorado, logo aprendeu que pode chorar para conseguir algo. Aumenta a probabilidade dela chora para conseguir o que quer.

Professor: ficara aliviado por que o choro parou e pode dar atenção a sala sem perturbações.

Professora-----interação-----criança

- Todos estão envolvidos
- Não é possível isolar o fato de uma criança fazer manha, porque os adultos são parte deste comportamento.

A criança poderia ter feito outro comportamento mais sedutor: "Tia você é tão boazinha, deixa eu ficar um pouquinho, só hoje tal".

Também aqui não se pode deixar levar, pois você vai compensar um comportamento de MANIPULAÇÃO. Regras existem para serem cumpridas, se as regras não funcionam, pode-se muda-las, mas não se deve burlar as regras.

Se não sabemos analisar como uma criança adquire determinado comportamento, podemos definir a criança com certos traços de personalidade: Lara é manhosa; Pedro é bonzinho; Alex é teimoso.

Se Lara continuar a receber consequências pelo seu comportamento de manha, apresentará cada vez com maior frequência tal comportamento. Assim, as pessoas podem dizer que Lara tem uma "Personalidade" manhosa, mas o que de fato acontece é que: "personalidade" não é algo que alguém tem, apenas uma descrição resumida de um padrão estável de comportamento.

Cada pessoa é o que faz, e, portanto, personalidade é o repertório único de comportamentos que uma pessoa adquire sob condições especiais do seu desenvolvimento, que incluem fatores fisiológicos e ambientais.

Entendendo a Função do comportamento

★ Você deve sempre se perguntar:

Em que condições, situações a criança apresenta um comportamento?

- (a) Número de vezes
- (b) Em que situação (ambiente, horário, dia, etc.)
- (c) O que as pessoas fazem antes e depois do comportamento dela?
- (d) Analise se o comportamento esta sendo reforçado, ignorado ou punido.



★ Você não deve se perguntar: "Por que" ela o faz.

(a) O mesmo tipo de comportamento pode ter diferentes motivações.

- Somente definindo o comportamento, sabendo quantas vezes ele ocorre e em que situações é que você pode programar uma estratégia.
- Saber quais "condições" e não "por que", pois assim se poderá prever o comportamento.
- Saber em que condições ocorre um determinado comportamento, faz com que seja utilizada a "explicação circular", que gira em torno dela mesma:

Exemplo: Leo é agressivo ⇒ Por que ele é agressivo? ⇒ Porque bate nos amiginhos ⇒ Por que ele bate nos amiginhos? ⇒ Porque é agressivo (...)

O rotulo nada explica, nem em que condições ocorrem esse comportamento, nem o que acontece antes e depois de tal comportamento, então "agressivo" virou uma explicação circular dele, mas ele aprendeu a fazer esse comportamento, e precisamos entender como e por que ele ainda continua a fazê-lo.

EXERCÍCIO

- A. Escolha uma criança que você acha que precisa trabalhar.
- B. Pegue um papel e escreva os comportamentos da criança que você acha que precisam ser modificados.
- C. Defina o comportamento:
 - O que ela realmente faz?
 - Perceba o que você e as outras pessoas fazem antes e depois deste comportamento dela.
 - Que consequências (positivas ou negativas) a criança recebe depois que fez este comportamento?

Professora: _____

Criança: _____ Sala: _____ Manhã () Tarde ()

[illegible]

11. Identificação do Comportamento Adequado

(adaptado de Williams et al, 2008)



Geralmente nos esquecemos de que a criança passa por um processo muito acelerado de desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida. Elas têm, por exemplo, que aprender a comer, sentar, engatinhar, andar, falar e embora não pareça, tudo isso é muito complexo. É preciso lembrar, então, que toda criança, mesmo as mais velhas, apresenta comportamentos “adequados” e “inadequados”, já que elas estão sempre aprendendo.

Convidamos vocês a encararem com maior naturalidade a ocorrência de comportamentos considerados “errados” ou inadequados por parte das crianças, pois eles estão em processo de aprendizagem. Vocês podem ensinar as crianças a se comportar de modo adequado, aumentando as chances de que ocorra o comportamento adequado.

Como fazer isso?



Vamos fazer um exercício conosco, primeiramente, para entendermos esse tema um pouco melhor: por que nos comportamos de maneira assim ou assado em nosso dia-a-dia? Vocês vão diariamente ao emprego somente porque gostam de trabalhar? Ou porque o salário que recebem pelo trabalho é necessário e importante para vocês? Quando colocam uma roupa bonita, cortam o cabelo, não esperam que alguém note ou lhe faça um elogio?

Muitas vezes, nós agimos, nós nos comportamos, de certa forma, porque nos sentimos bem, porque recebemos atenção, porque somos recompensados, valorizados. E com a criança não é diferente! Damos o nome de recompensa à consequência positiva, após um comportamento. Tal consequência ou recompensa tem por objetivo aumentar esse comportamento, fazer com que o mesmo comportamento venha a ocorrer futuramente. Por isso, sem que percebamos ou queiramos nós, como professores, podemos recompensar, valorizar um comportamento inadequado ao invés de recompensar o comportamento adequado das crianças. Muito cuidado, portanto, no uso da consequência positiva. Só devemos oferecê-la como consequência positiva quando as crianças estiverem se comportando adequadamente.

Todos desejamos amor e atenção. Se uma criança não consegue ter comportamentos pró-sociais que consiga que os outros lhe dêem atenção e amor, ela pode lançar mão de comportamentos antissociais. Então os adultos devem ensinar à criança, a cultivar comportamentos pró-sociais: boa comunicação, afeto, empatia, amizade etc.



Pense um pouco e responda às duas perguntas, a seguir

1. O que vocês fazem quando um aluno se comporta mal (quebra um brinquedo, rasga um livrinho)?

2. O que vocês fazem quando um aluno se comporta de modo adequado (se comporta bem, faz a tarefinha ou ajuda nas tarefas da sala, juntar os lápis, guardar os brinquedos)?

Provavelmente você esteja acostumada a notar mais facilmente o comportamento inadequado e se esquece de valorizar e recompensar os comportamentos adequados das crianças. Pode ser que você não esteja acostumada a olhar para o comportamento adequado. A criança precisa de um incentivo para se comportar de modo adequado e continuar se comportando assim. Você pode estar se perguntando: agora toda vez que a criança se comportar de modo adequado, eu terei que dar uma recompensa? Isso não é suborno ou chantagem?

A diferença entre chantagem e recompensa

Observe os dois exemplos:

Exemplo 1: “O filho chega da escola dizendo que teve uma ótima avaliação da professora em seu caderno. Ao mostrar para a mãe, essa lhe diz: *‘Parabéns! Hoje você merece aquele brigadeiro especial de sobremesa!’*”.



Exemplo 2: “O filho está jogando vídeo game e a mãe lhe diz: *‘Pedro, vá estudar que amanhã você tem prova de matemática’*. E o filho responde: *‘Agora não, estou no meio do jogo’*. Em seguida a mãe completa: *‘Vai estudar porque se você tirar 10 na prova, eu faço aquele brigadeiro especial que você adora’*”.



Qual a diferença entre os dois exemplos?

Qual seria a consequência futura de cada um dos exemplos dados?

No primeiro caso, a criança poderá lembrar que foi recompensada por seu esforço, o que aumentará a probabilidade dela querer fazer bem a tarefa a próxima vez. Isso porque, além de obter uma avaliação ótima da professora (que já é uma recompensa), seu esforço também foi reconhecido por sua mãe (brigadeiro – prêmio). Já no segundo exemplo, a criança somente deixará o videogame se a mãe oferecer algo vantajoso para que se comporte de modo adequado.

Às vezes, quando a criança está aprendendo uma nova habilidade ou quando o comportamento que queremos que ela aprenda é muito difícil, é preciso dar um incentivo extra para a aprendizagem ocorrer. Depois de aprendido, isso não é mais necessário, pois a nova habilidade em si se torna prazerosa. Até que a criança aprenda o comportamento adequado, é necessário que você o valorize toda vez que ele ocorre. Uma vez que o comportamento é aprendido, você pode recompensá-lo de vez em quando a fim de que se mantenha ao longo da vida.

* Mas não é preciso ficar pensando que para recompensar os comportamentos adequados dos alunos, você sempre terá que dar algo material para ele. Há vários tipos e formas de valorizar ou de recompensar as crianças quando eles fazem algo adequado, como você pode ver a seguir:

- Atividades: qualquer atividade que a criança goste (assistir filme, brincar com os colegas, brincar com massinha, banho de mangueira, entre outros exemplos).
- Materiais: qualquer item/objeto que a criança possa gostar: balas, brinquedos, roupas, doces, etc.
- Vales ou fichas vale: alguma coisa simbólica que represente algo mais importante para depois ser trocado. Ex: dar um cartãozinho escrito “vale uma atividade ajudando a professora”; “vale uma estrela”, “uma carinha sorridente”, entre outros.
- Sociais: Essas recompensas são fantásticas, além de serem “grátis”, só fazem bem à saúde! Exemplos: carinho, beijos, abraços, elogios, um belo sorriso, “um aconchego”, entre outros.

- Intrínsecas: é sentir-se bem (auto recompensado) por fazer o que é certo, sentir-se orgulhoso por ter feito algo bom. Este é o objetivo final de todas as recompensas: as crianças sentirem prazer na própria tarefa desempenhada, por terem se comportado de forma adequada.

☞ Dicas sobre recompensas:

- ★ Cada criança é única e é preciso descobrir o que funciona como recompensa para cada criança, pois o que funciona com uma, não necessariamente funciona com a outra. Observe, portanto, as coisas que a criança realmente aprecia, gosta ou manifesta preferência.

- ★ Nunca critique ou dê bronca enquanto você recompensa um comportamento. Isso fará com que a recompensa perca a sua força.

- ★ A recompensa deve ser apresentada IMEDIATAMENTE após que a criança se comportou da forma adequada ou desejada; só assim ela poderá identificar que foi o seu comportamento que originou a recompensa, levando a criança a repetir tal comportamento, do contrário, essa relação entre a consequência positiva e o comportamento a ser aprendido é enfraquecida. Entretanto, quando o comportamento se estabilizar, é preciso recompensá-lo, valorizá-lo, de vez em quando, para que ele continue se mantendo, ao longo do tempo.

Valorizar, recompensar o comportamento adequado é a melhor maneira de educar as crianças, faz parte da disciplina positiva, voltada para os acertos e não para os erros.

O Efeito das consequências positivas para a criança:

- ✓ Aumenta: a autoestima e o otimismo - Pois a criança aprende que o que ela faz tem valor, sentindo-se mais capaz, mais competente para atuar no mundo.
- ✓ Diminui: a ocorrência de comportamentos inadequados que existiam "para chamar a atenção".
- ✓ Promove um melhor relacionamento entre o adulto e a criança.
- ✓ A criança se sentirá mais amada, querida e admirada.

12. O Poder do elogio

(adaptado de Williams et al, 2008).

Professora, quando foi a última vez que você recebeu um elogio? Elogios são muito importantes, por meio deles nos sentimos mais felizes, percebemos o que fazemos de bom e ruim e ficamos motivados para repetir o comportamento que foi aprovado pelos outros. O elogio bom é aquele que não vem junto com críticas e nem é irônico ou mentiroso.

E, você, professora quanto tempo faz que você elogiou o seu aluno? Que tipo de elogio você costuma fazer para ele? Quando elogiamos as crianças, além de eles se sentirem bem, aprendem a elogiar os outros e passam a se tornar mais íntimos dos pais.



Porém, nem sempre elogiar é fácil, pois estamos muito acostumados a apenas enxergar os problemas. A criança está com a mochila suja, mas lavou a lancheira. O que dizemos? “Porque sujou a mochila?” Perceber o que os alunos fazem de bom é uma tarefa que exige muito treino.

Além do elogio, é possível valorizar o comportamento do aluno de outras formas, como por exemplo, com carinhos físicos (afagos, abraços, beijos, encostar a mão no ombro), expressando sentimentos de alegria e satisfação e concedendo atenção. Em especial, a atenção tem um grande poder de valorizar as pessoas.

Professora, outra ideia importante é que quando a criança está aprendendo um comportamento novo, o elogio ou valorização deve ser dado, muitas vezes, mesmo quando ela, ainda, não realizou o novo comportamento de modo totalmente certo. Por exemplo, se a criança costuma deixar a mesa bagunçada, no início, valorizar cada objeto que ela coloca no lugar ou a cada três objetos, dependendo da idade da criança. Depois, pode-se elogiar de um modo mais espaçado e, conforme se percebe que a criança está organizando com mais facilidade suas coisas, passar a valorizar só ao final da tarefa. É muito importante que você explique para seu aluno porque o está elogiando ou valorizando.

Além do elogio e valorização dada pelos outros, a criança tem que aprender a se valorizar sozinho. Sabe quando nos sentimos bem por algo que fizemos, mesmo que ninguém tenha notado? Por exemplo, a criança deve Falar sem gritar é bom porque seus pais e professores lhe dão atenção quando fala baixo e porque não dói a garganta. Professora, sempre que possível você deve explicar os motivos para que o aluno filho se comporte de um modo ou de outro para que, no futuro, ele apresente tais comportamentos, mesmo quando você não estiver por perto.

As obrigações dos alunos devem ser elogiadas? Essa pergunta é muito importante porque vários adultos acham que qualquer obrigação não precisa ser valorizada. Na realidade, é importante valorizar a obrigação! Sem essa valorização, a criança fica desmotivada e pode deixar de realizar algo que é necessário. Por fim, é importante, também, valorizar mais o esforço do aluno, do que propriamente o resultado, pois assim o aluno aumenta a satisfação consigo mesmo, evitando que ele se compare com os outros de um modo prejudicial.

Professora, após essas dicas, o que você acha que deveria fazer de diferente em relação aos modos de agir com seus alunos?

O começo poderá parecer difícil e até superficial, mas com a prática você perceberá como é gostoso dar elogios sinceros aos alunos, valorizando as muitas coisas boas que eles fazem e você não conseguia notar.



Mãos à obra!

Atividade complete as frases abaixo:

- De tudo o que meu aluno faz, o que eu mais valorizo é

- Para mim, o momento mais difícil de elogiar ou valorizar o que meu aluno faz é

- Eu poderia elogiar mais quando meu aluno faz.....

“O poder de um toque, um sorriso, uma palavra afetuosa, um ouvido atento, um elogio sincero, um pequeno ato de cuidado no devem ser subestimados, pois tem o poder de mudar uma vida.”

(Leo Buscaglia)



13. Estabelecendo Limites, Regras e Combinados

(adaptado de Williams et al, 2008)

Antes de falarmos sobre limites, ou de como dizer “não” às nossas crianças, é importante abordar uma questão que parece banal, mas não é: por incrível que pareça a capacidade de dizer não à criança começa pela possibilidade de dizer “sim”. Esse “sim” pode ser exercido na prática quando se estabelecem regras para o convívio na sala de aula (dizer às crianças o que podem e devem fazer, como por exemplo: obedecer aos professores, brincar com colegas, compartilhar o brinquedo, etc.).

O que são as Regras, Limites e Combinados?

Qual é a sua função?

As regras podem ser compreendidas como uma espécie de “contrato de boa convivência” em grupo. Um exemplo para compreendermos essa questão pode ser visto na utilização do termo limite. Nossa casa tem limites ou fronteiras com os vizinhos e com a calçada e isso determina até onde vai nossa casa e onde começa a casa do outro. Se alguém invadir nosso espaço, isso gera constrangimentos e brigas. Quando pensamos em limites para os relacionamentos sociais (entre as pessoas), é importante ensinarmos às crianças quais as fronteiras entre os comportamentos socialmente corretos e aceitáveis e os que não são, para que eles aprendam a respeitar essas “fronteiras” e evitar consequências desagradáveis (Por exemplo, a criança precisa aprender que se quebrar o brinquedo do colega, isso terá um custo ou uma consequência: ela não poderá assistir TV na hora do vídeo naquele dia e seus pais terão que arrumar ou comprar um brinquedo para o colega).

Consequências: autoconfiança, autoestima, proteção, segurança, adaptação.

Para estabelecer regras, limites e combinados professora você precisa:

1) Decidir quais serão dentro e fora da sala as principais regras da sala de aula.

Para isso, faça uma lista sobre quais comportamentos você quer que os seus alunos:

- a) comecem a fazer (ou continuem fazendo)
- b) e quais não serão aceitos (não devem acontecer).

Se você tiver outra professora na sala, converse demoradamente com ela sobre essas regras, tentando chegar a um acordo. As duas precisam estar de acordo nas regras para que não haja discordâncias, caso contrário, a criança ficará confusa. Para facilitar o estabelecimento de regras, é importante que seja elaborada uma rotina para a sala, com os horários das principais atividades das crianças (horário de tomar o lanche, de fazer a tarefa, de lavar as mãos, de

brincar, de tomar banho, de contar sobre o dia-dia, da rodinha, de assistir TV, da história, do horário de dormir, etc.).

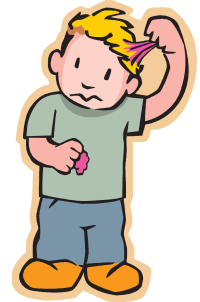
★Para o levantamento dos principais Limites e Combinados da sala de aula, devemos observar:
O que a gente quer? Quais são as nossas expectativas? Prioridades?

Para organizarmos podemos pensar em dois tipos de regras:

- Morais – construídas socialmente ⇒ Que visam o bem comum, em nossa cultura.
- Convencionais – definidas por um grupo ⇒ Que visam objetivos específicos a uma situação e ou instituição. Ex. Rotina da escola.

2) É importante considerar alguns aspectos antes da escolha das regras como, por exemplo:

- A idade da criança (crianças muito pequenas não compreendem certas normas, coerência)
- As características das crianças (criança com alguma necessidade especial).
- Modelo - É importante mostrar para as crianças que os adultos também seguem regras (dar exemplos, tais como: o horário de trabalho, a execução das tarefas).



3) Escolha um momento em que não esteja com raiva e que as crianças não tenham apresentado comportamentos inadequados.

- Explique de maneira clara e, com calma, não aja de forma agressiva, não se deve gritar, esbravejar ou fazer ameaças.
- Pergunte se entenderam, peça que repitam e abra espaço para uma conversa sobre o assunto (eles aceitarão com mais facilidade se as compreenderem e sentirem que estão sendo valorizados em suas opiniões, que seja um combinado e não imposição).
- Esclareça-os quais são as consequências tanto para o cumprimento quanto para o descumprimento das regras. É importante que os professores acompanhem o cumprimento e o descumprimento das regras pelos alunos.

☞ **As Regras, Limites e Combinados sempre devem ser:**

A. Claros e específicos - O que devem fazer, como, quando, por que.

Vaga: Arrume a mesa! /Seja bonzinho!

Específica:

- Crianças agora vamos guardar os lápis na caixa,
- coloquem o caderno na mochila.
- Assim, depois podemos ir no parquinho!

❖ Diga o que você quer da Criança.

B. Realistas ⇒ ex. falar para a criança brincar no parque e não se sujar, não é possível.

C. e Coerentes ⇒ de acordo com a idade.

- Não podem ser sem sentido (as crianças não levam a sério)
- Exageradas (como limitar tudo),
- Mentirosas ou falsas (a cuca vai te pegar).

D. Supervisão ⇒ verificar se é adequada, se está sendo cumprida, como a criança está se virando, ajudar, dar modelo.

E dá oportunidade de ser contingente.

Esclareça-os as consequências do cumprimento e do descumprimento dos L&C. É muito importante o acompanhamento deles.

E. Consistentes ⇒ constrói confiança

- deve ser firme e cumprir a consequência estipulada até o fim (se não perde sentido).
- A criança não é um robô, logo os combinados vão ser quebrados, ela desafiara vc e testara até onde pode ir. Seja firme!
- A previsibilidade é importante.

👉 **Por isso pensar bem na consequência estipulada.**

★ Causas da desobediência

- As crianças não se comportam quando as regras e combinados não são claros,
- quando há inconsistência no comportamento educativo (por ex. a consequência anunciada na regra não é cumprida),
- quando há punição abusiva (uma semana sem parquinho),
- quando o comportamento da criança tem um valor muito alto em relação à consequência (ex. se comer chocolate antes do almoço, perde a sobremesa)
- quando não há supervisão e monitoria adequada
- ou quando o vínculo emocional entre adulto e criança está prejudicado.

★ ***As regras devem ser sempre claras, consistentes, realistas e coerentes.***



O que fazer quando as regras forem desrespeitadas?

É importante planejar algumas medidas a serem aplicadas, quando a regra for quebrada. Uma regra descumprida deve ser seguida de uma consequência, nunca de uma ameaça!

- Um dos objetivos de se utilizar consequências para o rompimento de uma regra ou apresentação de comportamentos inadequados/adequados é mostrar para a criança que ela é responsável por seu comportamento.

- Quando uma regra for quebrada, não apresente a consequência logo de cara. Você, primeiramente, dá uma advertência à criança dizendo ou mostrando a ela que se comportou de forma inadequada e deve descrever qual será a consequência, caso ela repita tal comportamento.
- As consequências devem ser aplicadas imediatamente após a ocorrência do comportamento.
- Lembre-se de que as consequências nunca podem negar o direito das crianças às necessidades básicas (alimentação, educação, higiene, afeto) ou lhe causarem dor.

Dicas:

- Limites e Combinados devem ser mudados se não surgirem efeito, mas não podem ser burladas.
- Segurança não exclui flexibilidade.
- O Professor tb. deve obedecer os combinados. Lembre-se de não gritar e nem ameaçar ao solicitar.
- Críticas, apenas ao comportamento e nunca à criança.

Tarefa de casa Pondo em prática as regras e os limites:

Preencher uma folha de registro dos comportamentos adequados e inadequados que as crianças apresentam ao longo do dia/semana, das consequências que deu para elas e das reações que elas tiveram a essas consequências.

Fazer uma lista das regras a serem estabelecidas na sala já acordadas com a outra professora.



Cada professora deve ver o que é importante, o que é

negociável e o que não é negociável. Alguns comportamentos não podem ser tolerados, como mentir ou bater, tanto que outros podem ser decididos pela professora, como as regras que regem o comportamento na sala, por exemplo, o procedimento que as crianças devem tomar para ir a beber água, pegar o crachá, pedir para a professora, etc.

Levantamento dos Limites, Regras e Combinados da Sala de aula

14. Consequências Negativas - Disciplina

(adaptado de Williams et al, 2008)

Devemos prestar mais atenção naquilo que queremos que as crianças façam e não apenas naquilo que queremos que elas parem de fazer.

Disciplinar = Incentivar os alunos a fazer o que é certo

Antes de se preocupar em disciplinar a criança, devem elaborar estratégias para ensiná-la como se comportar adequadamente.

Como fazer para ensinar as crianças a se comportar adequadamente:

- Dar exemplo, ter uma boa comunicação
- Elogiar quando a criança está fazendo a coisa certa, demonstrar afeto
- Organizar o ambiente para a criança se comportar de maneira adequada
- Monitorar (acompanhar) comportamentos e atividades da criança.
- Consistência = ser coerente. Disciplinar toda vez que a criança se comportar mal.

Passos para disciplinar sua criança

Passo 1: Preste atenção no comportamento adequado

Passo 2: Decida quando começar a disciplinar

- Não há uma idade para o início de se colocar limites, mas a criança deve ser disciplinada a partir do momento em que se comportar de maneira que as professoras julguem ser inadequada. Não importa a idade que a criança esteja, pois é desde cedo que se educa!!!



Passo 3: Decida que comportamentos disciplinar.

- Faça uma lista dos comportamentos considerados certos e errados das crianças.
- Após ter feito a lista, devemos mostrá-la às crianças. Crianças muito pequenas não tem condições de entender ainda, então, é melhor conversar com as crianças sobre a lista de comportamentos considerados errados, a partir dos 4/5 anos de idade.
- Procure discutir a lista em um momento que as crianças não estejam se comportando mal ou quando vocês não estejam chateadas com elas. Durante a conversa é interessante que as professoras digam que estarão falando sobre comportamentos que são considerados inaceitáveis para qualquer pessoa (por exemplo, durante a rodinha).
- Discuta a lista com todas as pessoas que estão diretamente relacionadas com as crianças e que, de alguma forma ou outra, passam parte do tempo com ela (professora de educação física, estagiários, orientadora pedagógica).

Passo 4: Decida como disciplinar.

- Significa escolher a melhor maneira de disciplinar a(s) criança(s) naquele momento. Aqui estaremos discutindo com mais detalhe de três técnicas principais: dar um tempo para a criança, deixá-la sentir as consequências de suas ações e retirar privilégios.
- Mas não devemos esquecer do **diálogo**, sim, a velha conversa racional, na qual são clarificadas as regras, o comportamento que você espera da criança e as consequências. Mas não no formato de sermão ou com muita emoção e raiva. Você deve ensinar a criança e não entediá-la. Não serve para crianças muito pequenas, a não ser que seja sempre muito breve e claro. Para crianças maiores, você deve sentar e explicar o que ele fez de errado e quais serão as consequências para a próxima vez, ou desta vez, se já haviam sido estabelecidas.
- **Ignorar o comportamento** também é uma estratégia que funciona, a longo prazo, e é bastante difícil de as professoras suportarem, mas funciona. Somente pode ser empregada para alguns comportamentos, nunca para comportamentos agressivos ou destrutivos. Uma birra para pedir um doce fora de hora é um bom comportamento para o “ignorar”, ou seja, não dar nenhuma atenção à criança. Mas, não ceda nunca, senão a criança aprenderá que com aquele comportamento ela pode conseguir o que quiser!
- Para a disciplina ser efetiva, todos os cuidadores envolvidos com a criança devem concordar sobre a forma com que a criança deverá ser disciplinada.

15. Estratégias de Disciplina

(adaptado de Williams et al, 2008)

Estaremos mostrando três técnicas de disciplina que, se forem usadas adequadamente, incentivarão as crianças a se comportar da maneira certa na maior parte do tempo.

Vamos agora explicar uma por uma...

☞ A. Dar um tempo para a criança

- Significa tirar a criança de um ambiente legal e deixá-la em um cantinho até que ela se acalme.
- É recomendado para crianças de sete meses até 8 ou 9 anos de idade
- Com essa técnica a criança aprende que seu comportamento inadequado resulta em consequências negativas e que ela poderia estar aproveitando o ambiente legal ao invés de ficar parada, dando um tempo sozinha, apenas pensando sobre o que fez e sem ninguém para conversar.
- Então quando a criança fizer alguma coisa errada, tire-a de onde ele está e o coloque em outro lugar (combinado) até que possa se acalmar.
- Não demore muito para deixar a criança “dando um tempo” num cantinho ou numa cadeirinha, no máximo 1 minuto por idade, mais é muito tempo para uma criança pequena.
- Fique atenta e próxima. Lembre-se: crianças pequenas nunca podem ficar sem supervisão!

***Como dar um tempo para crianças de 3 a 7 anos de idade?**

- ◆ Você terá que ensinar as crianças o que é “dar um tempo”. Para isso, escolha um momento em que elas não estejam fazendo nada de errado, explique e pode exemplificar colocando uma criança no lugar escolhido para “dar um tempo” e fale que aquilo é um treino para que elas saibam o que fazer quando se comportar de modo inadequado.
- ◆ Explique para os alunos que, enquanto estiverem sentados, “dando um tempo”, eles não poderão conversar com ninguém e deverão procurar se acalmar e ficar quietinhos e, assim que conseguirem isso, poderão sair.
- ◆ De início, deixe a criança ficar alguns segundos sentada. Na hora em que estiver quietinho, vá até a criança gentilmente e diga que ela pode sair. Elogie o esforço dela e a rapidez com que ficou quietinha.
- ◆ Vá aumentando o tempo pouco a pouco: calcula-se um minuto por idade da criança.
- ◆ “Dar um tempo” vai ajudar as crianças a manter a calma, ser pacientes e a ter habilidades de se manter quietinhas.
- ◆ Assim, quando a criança se comportar mal, você deve avisá-la que ela precisará “dar um tempo”.
- ◆ Escolha um lugar da sala onde a criança pode ver toda a movimentação, mas não poderá participar
- ◆ Não deixe uma criança “dar um tempo” perto de outras crianças, de brinquedos, da TV ligada....
- ◆ Assim que ela se acalmar, vá até ela e diga que ela pode sair.

Observação:

- Lembre-se que ao escolher o local, você deve ter condições de visualizá-lo para, assim, monitorar (acompanhar) o comportamento da criança.
- O que faz a estratégia de “dar um tempo” funcionar é a sua consistência - ou seja, toda vez que a criança fizer algo errado você deve usar a estratégia.

A criança não quiser sair quando estiver “dando um tempo”?

Deixe-a ficar mais um tempo, até que ela perceba que aquilo não é um jogo.

A criança ficar gritando e chamando a atenção?

Ignore. **Sem plateia não tem show!!!**

A criança diz que adora ficar dando um tempo?

Não discuta com ela e não acredite também!!!

A criança não quer ir de jeito nenhum “dar um tempo”?

Peça licença a criança e diga que você irá “dar um tempo” até se acalmar. Vá até o outro canto da sala ou até a porta, ou janela, respire fundo, fique lá até se acalmar. Provavelmente a criança ficará perto chorando ou fazendo manha, espere ela se acalmar, também. Assim que ela parar, volte a dar atenção. Lembre-se: a sua atenção vale ouro.



☞ Deixar a criança sentir as consequências de seu comportamento

- Significa deixar a criança experimentar, por ela mesma, as consequências de seus comportamentos. Ex: Sua criança atirou de propósito a comida no chão. Deixe, então, que ela limpe toda a sujeira. Lembre-se de não gritar e nem ameaçar ao solicitar.
- As professoras não devem demonstrar qualquer descontentamento ou mesmo se envolver em discussões com a criança.
- Não usar essa estratégia quando oferecer perigo para a criança. Lembre-se: a segurança e a proteção da criança vêm sempre em primeiro lugar!

☞ Perda de privilégios

- **Privilégio:** é qualquer coisa que a criança gosta, prefere ou deseja, além das necessidades básicas.
- É preciso conhecer bem a criança (coisas que ela gosta, atividades preferidas) para ter certeza do que pode representar um privilégio para ela, pois esta estratégia pode perder sua função se o que for retirado da criança é algo que não faz diferença para ela (Por exemplo: passar um tempo sem assistir TV ou sem parte do parquinho).
- Escolha remover um privilégio viável (por exemplo, se você retira a TV da sala, a sala inteira ficará prejudicada). Além do cuidado ao se escolher um privilégio a ser retirado, é preciso usar de bom senso para que o privilégio retirado seja compatível com o comportamento inadequado. Exemplo: a criança não poderá brincar por um mês, porque não prestou atenção quando a professora explicou a tarefa (Aqui há um exagero na consequência dada e, provavelmente, você não conseguirá cumprir essa regra).
- Antes de retirar o privilégio você deve explicar à criança que isso ocorrerá, pois faz parte da “regra” combinada. A criança deverá saber que será retirado um privilégio para que ela tenha a chance de escolher entre comportar-se de forma adequada ou inadequada e não se sinta injustiçada.
- Não fique ameaçando que vai tirar privilégio, apenas tire e pronto!
- Tire o privilégio o mais rápido possível depois do comportamento inadequado da criança. Não prometa retiradas de privilégios futuros, como por exemplo, dizer à criança que não irá participar daquele passeio que farão na sexta-feira, por ela ter brigado com o colega na segunda-feira. Isso fará com que haja um espaço grande entre o comportamento ocorrido e a consequência dada, dificultando a reflexão da criança.
- Varie os privilégios que devem ser removidos
- Se a criança for tímida e não tiver muitos amigos, não remova atividades sociais, impedindo-a de brincar com “amiguinhos”.

Erros de disciplina que devem ser evitados:

- Esperar muito tempo para disciplinar.
- Fazer ameaças ao invés de efetivamente disciplinar.

- Fazer exceções para disciplinar.
- Não ser consistente.
- Punir de acordo com o humor (punir quando esta com raiva e não punir quando esta alegre)
- “Dar sermão” (ficar falando demais) quando a criança se comporta de forma inadequada. O sermão não funciona, a não ser para deixar todos chateados.

A criança que recebe limites aprende a aceitar a disciplina como parte da vida. Ela será um adulto mais produtivo e feliz porque saberá enfrentar dificuldades, tendo mais facilidade de convívio.

16. Orientações úteis a serem trabalhadas com os pais: Bater ou não bater?

- Bater não faz a criança mudar de comportamento, pois não ensina alternativas de comportamento (a criança para de fazer porque sente dor e não porque aprendeu).
- Bater ensina a criança que a agressão é uma forma aceitável para se resolver problemas ou expressar raiva.



- Bater gera sentimentos negativos na criança
- Bater pode causar ferimentos e levar até a morte.
- Bater viola os Direitos da criança, não sendo permitido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, bater é contra a lei!

- Bater é um ato de covardia: o adulto é grande e forte, a criança é imatura e frágil.
- Bater ensina agressividade e a fugir do agressor. Muitas crianças fogem de casa e moram na rua por causa de agressões físicas dos pais.
- Bater gera muita raiva e a criança lembra mais da raiva que está sentindo do que da “lição” que a mãe queria dar.
- Uma simples palmada é um ato de violência. Lembre-se a violência pode crescer - primeiro um tapa, depois safanões e agressões fortes. **Cuidado! Muito cuidado!**
- Se você bate no seu filho, como vai fazer para controlar o comportamento dele quando ele crescer e se tornar um adolescente?
- Você gosta de ser agredida?



A gente não deve fazer nos outros aquilo que não gosta para si.

As técnicas de disciplina devem estar acompanhadas de diálogo, ensinado o correto, explicando como deve ser feito. E críticas, apenas ao comportamento e nunca à criança.

Material de Apoio: Consequências e danos psicológicos com o uso da punição

(Weber, 2007)

1. Quando a criança é punida por fazer algo que gosta e que lhe dá prazer, ela não aprende como deve se comportar para ter o que quer, ou para ter autocontrole, no caso, ela simplesmente aprende que o que fez é considerado errado, e que da próxima vez que quiser aquilo deverá fazer com mais cuidado, de forma escondida para não ser descoberta. Isso significa que a punição não funciona para fazer com que a criança deixe de se comportar de determinada forma (não elimina o comp.), apenas faz com que a criança arranje outras maneiras de fazer exatamente o mesmo.

2. Um segundo efeito da punição tem a ver com as emoções e o afeto. A criança punida apresenta uma série de emoções negativas que estão associadas aos outros comportamentos no momento em que apanha.

- **Raiva contra o agressor:** principalmente quando a criança não compreende por que está sendo punida ou não vê motivo algum para estar recebendo aquele castigo. Muitas vezes, a raiva contra a pessoa que a agrediu vem associada a muitas atitudes que a criança faz para tentar ferir o agressor, como, por exemplo, dizer que odeia e que não gosta do agressor.
- **Medo do agressor:** e de se comportar ou mesmo de permanecer na sua presença. Medo não é uma boa estratégia educativa ou afetiva, embora pessoas mais velhas digam que sim. O comportamento associado ao medo é o afastamento: a criança prefere se distanciar do pai/professor (física ou psicologicamente) do que manter contato com uma fonte de agressão. Você deseja que seu aluno se afaste de você?
- **Culpa e vergonha:** e a crença de que as coisas que faz são erradas e condenáveis. A criança pode sentir que tudo o que faz traz descontentamento para seus pais/professores e que o que ela faz é ofensivo, ou a criança pode acreditar que está em dívida com os adultos, e que nada que ele faça dali por diante vai ser suficiente para deixar os adultos felizes.
- **Desamparo aprendido:** um estado que ocorre quando a punição é frequente e inconsistente, isto é, depende do humor dos pais/professores e não de regras e princípios, a criança não consegue entender por que está sendo punida e não sabe mais o que fazer para escapar das punições.
- **Autoestima baixa:** é derivada da uma história de punições que gerou medo, desamparo, culpa, vergonha e crenças de que as atitudes que toma são sempre erradas ou, nunca são boas o suficiente para seus pais. A autoestima está diretamente relacionada com o conceito que a pessoa tem de si mesma, uma pessoa que tem um baixo conceito a respeito de si e não tem segurança para tomar atitudes, não acredita em si mesma, vê o mundo como algo ameaçador e tem uma visão pessimista sobre as suas possibilidades de sucesso. Crianças que apanham passam a entender que são criaturas más, que realmente merecem apanhar, e ainda os adultos dizem *"eu bato em você, mas é para o seu bem"*.
- **Associação entre amor e dor:** uma relação perniciosa, que fica ainda mais fortalecida quando os pais insistem que *"eu te surro porque eu gosto de você e quero seu bem"*, pois a criança passa a entender que quem ama tem o direito de machucar, podendo trazer dificuldades funcionais em seus relacionamentos futuros.

3. Um terceiro efeito da punição é fazer com que a criança que apanhou tente evitar ou escapar da punição. É uma forma natural de se defender, e no caso da criança punida, pode assumir várias formas, desde formas mais brandas, como, por exemplo, "não ouvir" o sermão dos adultos a respeito de bons comportamentos, até formas mais radicais. Quando a fonte de punição é uma pessoa significativa, esta pessoa se torna "algo punitivo em si mesmo", que deve ser evitado ou destruído.

4. Um quarto efeito da punição corporal, revelado em estudos longitudinais recentes, é a maior probabilidade de a criança apresentar comportamentos antissociais no futuro, como mentir, enganar, provocar, bater em outros. Ou seja, bater em uma criança é um comportamento de risco.

17★Dicas - cuidado com armadilhas perigosas na hora de aplicar as consequências:

Ameaças vazias – fazer afirmações que você não leva a sério ou ameaças que não poderá cumprir.

Exemplos: “eu não quero nunca mais olhar na tua cara”; ou “eu não quero ser mais sua professora”; ou “se vocês não pararem de brigão, vou jogar vocês pela janela” ou ainda “você vai ver quando eu te pegar o que vai acontecer”.

Consequências exageradas – tudo o que for prometido, normalmente em tom de ameaça e que não poderá ser cumprido devido ao exagero de tempo ou de tarefas. Assim a consequência não terá efeito e o castigo não será cumprido.

Exemplos: “você vai ficar dois meses sem jogar videogame”; ou ficar dez dias sem TV, não vai ganhar bicicleta no natal. Ou “eu avisei que não queria a tarefa pela metade, agora você ficará três dias sem sair no parquinho...” passados dez minutos... “ok, pode sair, mas da próxima vez...”

Disciplina relaxada – dizer uma coisa e mudar de ideia pouco tempo depois, mudando também de atitude.

Exemplos: Normalmente acontece quando você diz um não para a criança que começa a chorar, logo após recebe um sim para parar de chorar. Ou você promete algo à criança e depois não cumpre por contratempo pessoal. Esta atitude mostra a criança que não é necessário respeitar regras e sim ser persistente que logo elas se quebram, as figuras de autoridade também não merecem respeito.

Pingue-pongue – a famosa jogadinha: “vai pedir para a outra professora”, “se sua mãe deixar...”. Desta forma a criança aprenderá como manipular e jogar a responsabilidade para o outro.

Exemplo: a professora diz: “Ei... eu pensei que eu tinha dito que você não podia brincar com terra hoje” E a criança diz: “sim, bem, eu perguntei para a outra professora e ela disse que podia!”

Disciplina aleatória – é quando você apresenta as regras e suas consequências após o comportamento inadequado se apresentar, não dando a opção de escolha para a criança. Isso fará com que a criança se sinta injustiçada e não se responsabilize pelos seus atos. Mas se ela sabe a regra ela pode escolher como se comportar e saberá as consequências.

Exemplo: A professora diz: “Haa! Esta chegando atrasado na sala... por isto você não vai brincar com massinha por um mês!!” e a criança diz: “isto é insuportável! Se eu soubesse que você faia isto, teria chegado antes!”

Humor infestável – as consequências não estão ligadas as regras e sim ao humor do cuidador. Se este estiver mais tranquilo poderá até relevar o comportamento inadequado, mas se estiver estressado a punição será bastante severa. Isso deixa a criança confusa e insegura.

Exemplo: numa situação familiar, a criança deixa cair pasta de dente no uniforme, mesmo sabendo que deve colocá-lo depois de escovar os dentes – um dia a mãe não fala nada e manda a criança trocar de blusa. No outro dia ela grita com a criança e fala durante meia hora que ela é irresponsável, relaxada, sem cuidado... numa próxima vez, coloca a criança de castigo: um mês sem comer doces na escola e assim sucessivamente. E é bem capaz de numa próxima vez abraçar a criança e dizer que isso acontece.

(Extraído de Prada, 2007)



Avaliação do Curso Professoras

Nome: _____



O que você achou do Curso?

Tendo em vista que os objetivos deste curso eram ampliar os conhecimentos, comportamentos e habilidades em relação ao comportamento agressivo e as maneiras de proceder e lidar com esse comportamento, em que medida estes objetivos foram alcançados?

Quais os temas que você teve mais dificuldade ?

Quais os temas que você teve mais facilidade?

Quais os aspectos positivos desse Curso?

Quais os aspectos negativos do Curso?

Quais as sugestões de mudanças?

19. Coisas que aprendi com você!



Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você pegar o primeiro desenho que fiz e prendê-lo na geladeira, e, imediatamente, tive vontade de fazer outros para você.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você dando comida a um gato de rua, e aprendi que é legal tratar bem os animais.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você fazer meu bolo favorito e aprendi que as coisas pequenas podem ser as mais especiais na nossa vida.

Quando você pensava que eu não estava olhando, ouvi você fazendo uma oração, e aprendi que existe um Deus com quem eu posso sempre falar e em quem eu posso sempre confiar.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você fazer comida e levar para uma amiga que estava doente, e aprendi que todos nós temos que ajudar a tomar conta uns dos outros.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você dando seu tempo e seu dinheiro para ajudar as pessoas mais necessitadas e aprendi que aqueles que têm alguma coisa devem ajudar quem nada tem.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu percebi você me dando um beijo de boa noite e me senti uma pessoa amada e segura.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você tomando conta da nossa casa e de todos nós, e aprendi que nós temos que cuidar com carinho daquilo que temos e das pessoas que gostamos.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi como você cumpria com todas as suas responsabilidades, mesmo quando não estava se sentindo bem, e aprendi que eu tinha que ser responsável quando crescesse.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi você se desculpar com uma amiga, embora tivesse razão, e aprendi que, às vezes, vale a pena abrir mão de um ponto de vista para preservar a amizade e o bem-estar nos relacionamentos.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu vi lágrimas nos seus olhos, e aprendi que, às vezes, acontecem coisas que machucam, mas que não tem nenhum problema agente chorar.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu percebi você cuidando do vovô com carinho e atenção, e aprendi que devemos tratar bem e respeitar aqueles que nos cuidaram na infância.

Quando você pensava que eu não estava olhando, foi que aprendi a maior parte das lições que precisava para ser uma pessoa boa e produtiva quando crescesse.

Quando você pensava que eu não estava olhando, eu olhava para você e queria lhe dizer: "obrigada por todas as coisas que eu vi e aprendi quando você pensava que eu não estava olhando!"



Apêndice E – Cartilha para os Responsáveis.

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – SP.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso para Pais e Mães:

Construindo um Relacionamento Positivo

com seu Filho



2009



Curso para Pais – construindo um relacionamento positivo com seu filho.

Sumário

1º. Encontro - Para compreender o comportamento - Minha vida, minha história	2
2º. Encontro - Para compreender o comportamento - Aspectos Genéticos e Ambientais	4
3º. Encontro - Identificação do comportamento adequado	8
4º. Encontro - A importância de valorizar o esforço dos filhos	13
5º. Encontro - Ignorando o Comportamento Inadequado	17
6º. Encontro - Estabelecendo Limites e Regras	23
7º. Encontro - Consequências negativas da disciplina	27
8º. Encontro - Ensinando a criança a se relacionar	32
9º. Encontro - Conhecer-se a si mesmo	37
10º. Encontro - A importância da Monitoria Positiva e do Modelo Moral: Promovendo Comportamentos Cooperativos	41
11º. Encontro - Últimos passos para o início de uma caminhada	49

1º. Encontro

- Minha vida, minha história***
 - Para compreender o comportamento***

Nossa vida é marcada por muitos acontecimentos. No exercício a seguir, você terá a oportunidade de refletir sobre os fatos mais marcantes de sua vida, qual o impacto que esses fatos tiveram e estabelecer metas para o seu futuro.



Exercício sobre Linha do Tempo

1. Anote na linha abaixo os fatos que mais marcaram a sua vida, ou seja, os fatos mais importantes, com a data. Faça isso em sequência, ou seja, 1980 vem antes de 1990 e assim por diante.
2. Reveja o que você anotou. Analise se são eventos **positivos** (alegres) ou **negativos** (tristes), e anote em cada um o sinal (+) para fatos ou coisas positivas e (-) para fatos tristes.
3. Identifique os fatos que marcaram sua infância.
4. Veja se você não se esqueceu de nada e volte a fazer anotações, se for o caso.
5. Agora trabalhe na linha pontilhada – o que você planeja que aconteça nos próximos meses e anos?
6. Finalmente responda: o que precisa acontecer ou o que você precisa fazer para que o futuro aconteça do jeito que você sonha ou almeja?

Data
do
Nascimento

----- Hoje

1. Agora que você completou todo o exercício, anote aqui as suas observações: (o que achou dessa atividade? Qual a sua utilidade? - e qualquer outro comentário que você queira fazer:

2º Encontro

Para compreender o nosso papel na educação da criança precisamos entender o comportamento e existem alguns elementos que podem influenciar ele.

Genéticos - Ambientais



Existe uma ampla discussão e de difícil resposta, mas tanto os fatores ambientais como os fatores genéticos têm um papel importante no desenvolvimento e comportamento das crianças e entre eles existe uma interação.

Dentro destes fatores temos: A Herança Genética - A Aprendizagem - As Influências Culturais

- ❄ A Herança Genética traz informações sobre algumas probabilidades, tendências e nosso aspecto físico, as nossas características como seres humanos, como ter duas orelhas, um nariz, um coração. Algumas destas características vão surgindo ao longo das etapas de desenvolvimento como, por exemplo, aprender a andar, a falar, os dentes. Também a genética do comportamento explica a tendência que algumas pessoas têm de serem mais ativas e outras mais passivas; assim como diferentes tipos de humor e de temperamento são o resultado da herança genética que cada um de nós recebeu de seus pais.

*Mas a linguagem que aprendemos depende, necessariamente, de **nossas experiências culturais**. Se a criança vai aprender russo, japonês, ou português, isso dependerá do meio no qual ela se encontra.*

- ❄ A aprendizagem que temos a partir do momento que nascemos, nossa história de vida.
- ❄ As Influências Culturais que temos presentes na nossa sociedade.

Muitas vezes recorremos a explicações genéticas quando não conseguimos explicar muito bem o comportamento de uma criança. "Dizer que uma criança que agride a fala palavrões herdou o gênio de seu pai não é útil nem explica seu comportamento, além de não existir genes para "falar palavrões".

A herança genética é importante, por exemplo, um bebê com competências inatas como “um ouvido para a música”, uma capacidade de identificar tons, entretanto será moldada na interação com os adultos. Pessoas que nascem com este traço podem desenvolver este talento acompanhado de muito treinamento. Muitos comportamentos que as crianças apresentam são fruto da interação com os adultos e da forma como eles as educam.

Sabemos que as crianças são diferentes entre si, têm bebês que dormem a mais e são calmos e outros que choram muito e são facilmente irritáveis. Contudo estudos mostram que isso também determina como as pessoas agem com eles. Uma pessoa calma e uma estressada reagiriam de forma diferente frente a estas duas crianças.

Um dos fatores genéticos que caracteriza o comportamento é que este é adaptativo, tem a capacidade de mudar, o cérebro humano tem a capacidade de adaptar-se. Por isso, são de extrema importância as pessoas que nos cercam e as coisas que aprendemos no dia-dia, já elas agem sobre como a herança genética vai se apresentar.



A espécie humana tem a infância mais longa entre outras espécies porque somos seres sociais e precisamos de um adulto que nos guie por um bom tempo.

Por isso, é também muito importante olharmos para nós.

Como você age com seu filho?
Como você o educa?
Como demonstra seus valores?

A genética tem um papel importante, mas pequenas diferenças na arte de educar trazem efeitos impressionantes no comportamento futuro.

▲ **As Mudanças Acontecem aos Poucos**

Se seu filho tem 4 ou 5 anos, ele teve todo este tempo de treinamento de um modo e agora aos poucos irá mudando.

Pais - 3 palavras para tornar a mudança possível:

Persistência – Paciência – Treino.

O primeiro Estágio onde se inicia a aprendizagem de comportamento antissocial é chamado de treino básico e se inicia muito cedo com comportamentos de birra e desobediência como no exemplo a seguir.

Um exemplo de diálogo entre uma mãe e sua filha de 7 anos:

- *Filha, guarde o seu material escolar.*
 - *Estou vendo TV agora.*
 - *Filhinha, guarde, não seja irresponsável.*
 - *(Choramingando) Ah, mas agora está tão legal o desenho.*
 - *Filha, pegue e guarde, é a última vez que eu falo!*
 - *(Gritando) Eu não vou pegar, pegue você!*
- A mãe guarda o material e diz:
- *Espere o seu pai chegar, você vai ver só, sua bagunceira irresponsável.*

- ➔ A mãe esperou que ela elevasse a voz e então cedeu ao comportamento sem limites.
- ➔ Ela se tornará uma criança desagradável, de quem as pessoas se afastarão ou deixarão que faça tudo para que lhes de sossego.
- ➔ Os coleguinhas de sala poderão rejeitá-la. E acabará se juntando a coleguinhas que sejam como ela, podendo intensificar os problemas de comportamento.
- ➔ Os pais tendem a deixar a criança mais de lado, pois não suportam ficar muito tempo com ela.
- ➔ A criança não aprendeu a ter autocontrole
- ➔ Não aprendeu a ter tolerância a frustração e acha que pode fazer qualquer coisa p/ ter o que deseja.
- ➔ Em vez de desenvolver habilidades pró-sociais p/ obter o que deseja, esta criança aprendeu a desenvolver habilidades antissociais.

Crianças com comportamentos agressivos, ou rejeitadas pelos colegas tendem a entender que a agressão é uma boa maneira de resolver problemas e tendem a ver comportamentos neutros dos outros como hostis.

~ Por exemplo: leva uma bolada nas costas e acha que é de propósito.

Exercício

Qual é a maior dificuldade que você encontra para educar seu filho?

Quais são as atitudes que você gostaria de mudar em seu filho?

3º. Encontro

IDENTIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO ADEQUADO



Geralmente nos esquecemos que a criança passa por um processo muito acelerado de desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida. Elas têm, por exemplo, que aprender a comer, sentar, engatinhar, andar, falar e embora não pareça, tudo isso é muito complexo. É preciso lembrar, então, que toda criança, mesmo as mais velhas, apresenta comportamentos “adequados” e “inadequados”, já que elas estão sempre aprendendo.

Convidamos vocês a encararem com maior naturalidade a ocorrência de comportamentos considerados “errados” ou inadequados por parte de seus filhos, pois eles estão em processo de aprendizagem. Vocês podem e devem ensinar seus filhos e filhas a se comportar de modo adequado, aumentando as chances de que ocorra o comportamento adequado.

Como fazer isso?

Vamos fazer um exercício conosco, primeiramente, para entendermos esse tema um pouco melhor: por que nos comportamos de maneira assim ou assado em nosso dia-a-dia? Vocês vão diariamente ao emprego somente porque gostam de trabalhar? Ou porque o salário que recebem pelo trabalho é necessário e importante para vocês? Quando colocam uma roupa bonita, cortam o cabelo, não esperam que alguém note ou lhe faça um elogio?



Muitas vezes, nós agimos, nós nos comportamos, de certa forma, porque nos sentimos bem, porque recebemos atenção, porque somos recompensados, valorizados. E com a criança não é diferente! Damos o nome de recompensa à consequência positiva, após um comportamento. Tal consequência ou recompensa tem por objetivo aumentar esse comportamento, fazer com que o mesmo comportamento venha a ocorrer futuramente. Por isso, sem que percebamos ou queiramos nós, como pais, podemos recompensar, valorizar um comportamento inadequado ao invés de recompensar o comportamento adequado de nossos filhos. Muito cuidado, portanto, no uso da consequência positiva. Só devemos oferecê-la como consequência positiva quando nossos filhos estiverem se comportando adequadamente.

Todos desejamos amor e atenção. Se uma criança não consegue ter comportamentos pró-sociais que consiga que os outros lhe dêem atenção e amor, ela pode lançar mão de comportamentos antissociais. Então os adultos devem ensinar à criança, a cultivar comportamentos pró-sociais: boa comunicação, afeto, empatia, amizade etc.



Pense um pouco e responda às duas perguntas, a seguir

1. O que vocês fazem quando seu filho se comporta mal (quebra a vidraça da vizinha porque atirou uma pedra)?

2. O que vocês fazem quando seu filho se comporta de modo adequado (se comporta bem, faz a tarefinha da escola ou ajuda nas tarefas domésticas)?

Provavelmente você esteja acostumada a notar mais facilmente o comportamento inadequado e se esquece de valorizar e recompensar os comportamentos adequados de seu filho. Pode ser que você não esteja acostumada a olhar para o comportamento adequado. A criança precisa de um incentivo para se comportar de modo adequado e continuar se comportando assim. Você pode estar se perguntando: agora toda vez que meu filho se comportar de modo adequado, eu terei que dar uma recompensa? Isso não é suborno ou chantagem?

A diferença entre chantagem e recompensa

Observe os dois exemplos:

Exemplo 1: “O filho chega da escola dizendo que teve uma ótima avaliação da professora em seu caderno. Ao mostrar para a mãe, essa lhe diz: *‘Parabéns! Hoje você merece aquele brigadeiro especial de sobremesa!’*”.



Exemplo 2: “O filho está jogando vídeo game e a mãe lhe diz: *‘Pedro, vá estudar que amanhã você tem prova de matemática!’* E o filho responde: *‘Agora não, estou no meio do jogo!’* Em seguida a mãe completa: *‘Vai estudar porque se você tirar 10 na prova, eu faço aquele brigadeiro especial que você adora!’*”.



Qual a diferença entre os dois exemplos?

Qual seria a consequência futura de cada um dos exemplos dados?

No primeiro caso, a criança poderá lembrar que foi recompensada por seu esforço, o que aumentará a probabilidade dela querer fazer bem a tarefa a próxima vez. Isso porque, além de obter uma avaliação ótima da professora (que já é uma recompensa), seu esforço também foi reconhecido por sua mãe (brigadeiro – prêmio). Já no segundo exemplo, a criança somente deixará o videogame se a mãe oferecer algo vantajoso para que se comporte de modo adequado.

Às vezes, quando a criança está aprendendo uma nova habilidade ou quando o comportamento que queremos que ela aprenda é muito difícil, é preciso dar um incentivo extra para a aprendizagem ocorrer. Depois de aprendido, isso não é mais necessário, pois a nova habilidade em si se torna prazerosa. Até que a criança aprenda o comportamento adequado, é necessário que você o valorize toda vez que ele ocorre. Uma vez que o comportamento é aprendido, você pode recompensá-lo de vez em quando a fim de que se mantenha ao longo da vida.

Mas não é preciso ficar pensando que para recompensar os comportamentos adequados de seu filho, você sempre terá que dar algo material para ele. Há vários tipos e formas de valorizar ou de recompensar seu filho quando ele faz algo adequado, como você pode ver a seguir:

- Atividades: qualquer atividade que a criança goste (assistir TV, soltar pipa, brincar na rua com os colegas, brincar na casa de algum coleguinha, entre outros exemplos).
- Materiais: qualquer item/objeto que a criança possa gostar: balas, brinquedos, roupas, calçados, Cds, jogos, doces, etc.
- Vales ou fichas vale: alguma coisa simbólica que represente algo mais importante para depois ser trocado. Ex: dar um cartãozinho escrito “vale passeio no fim de semana”; “vale uma estrela”, entre outros.
- Sociais: Essas recompensas são fantásticas, além de serem “grátis”, só fazem bem à saúde! Exemplos: carinho, beijos, abraços, elogios, um belo sorriso, “um aconchego”, entre outros.
- Intrínsecas: é sentir-se bem (auto-recompensado) por fazer o que é certo, sentir-se orgulhoso por ter feito algo bom. Este é o objetivo final de todas as recompensas: as crianças sentirem prazer na própria tarefa desempenhada, por terem se comportado de forma adequada.

☞ Dicas sobre recompensas:

★ Cada criança é única e é preciso descobrir o que funciona como recompensa para cada criança, pois o que funciona com uma, não necessariamente funciona com a outra. Observe, portanto, as coisas que seu filho realmente aprecia, gosta ou manifesta preferência.

★ Nunca critique ou dê bronca enquanto você recompensa um comportamento. Isso fará com que a recompensa perca a sua força.

★ A recompensa deve ser apresentada **IMEDIATAMENTE** após que a criança se comportou da forma adequada ou desejada; só assim ela poderá identificar que foi o seu comportamento que originou a recompensa, levando a criança a repetir tal comportamento, do contrário, essa relação entre a consequência positiva e o comportamento a ser aprendido é enfraquecida. Entretanto, quando o comportamento se estabilizar, é preciso recompensá-lo, valorizá-lo, de vez em quando, para que ele continue se mantendo, ao longo do tempo.

Valorizar, recompensar o comportamento adequado é a melhor maneira de educar as crianças, faz parte da disciplina positiva, voltada para os acertos e não para os erros.

O Efeito das consequências positivas para a criança:

- ✓ Aumenta: a autoestima e o otimismo - Pois a criança aprende que o que ela faz tem valor, sentindo-se mais capaz, mais competente para atuar no mundo.
- ✓ Diminui: a ocorrência de comportamentos inadequados que existiam "para chamar a atenção".
- ✓ Promove um melhor relacionamento entre o adulto e a criança.
- ✓ A criança se sentirá mais amada, querida e admirada.

Tarefa de casa:



- a. Preenchimento de uma folha de registro dos comportamentos positivos ou adequados que seu filho apresenta ao longo de um dia de rotina de dia de seu filho (desde quando acorda até a hora em que vai dormir), com utilização da Folha de Registro.
- b. Faça uma lista do que você observar que seu filho realmente aprecia ou mostra que gosta. Tente agrupar em brinquedos, brincadeiras, atividades, etc....
- c. Leia uma história para seus filhos antes deles dormirem

Essa é uma tarefa que só faz bem: a criança aprenderá a prestar atenção, favorecendo a alfabetização e a rotina de ir para a cama fica associada ao prazer do colinho da mamãe, das histórias que a mamãe sabe contar. À medida que crescer, a criança pode ler a história para a mãe ou para o pai.

Observando o comportamento infantil

Observar não é uma tarefa simples. Quando se trata do comportamento infantil precisamos ser mais atentos e reaprender a olhar para os detalhes. Muitas vezes anotar o que estamos observando nos ajuda muito para termos a noção da frequência do comportamento e do porque dele estar acontecendo. Um exemplo pode nos fazer entender melhor a importância de registrar o comportamento:

Uma mãe chega desesperada ao consultório do pediatra dizendo que seu filho de quatro meses não dormia e que ela estava exausta. O Pediatra pergunta a mãe quantas horas o bebê dormia ao todo durante o dia e a noite e a mãe disse que ele não dormia praticamente nada. O Pediatra, então passa uma tarefa à mãe: registrar a hora que o bebê dormia e a hora que o bebê acordava, durante uma semana. Passado o tempo programado a mãe volta ao pediatra morrendo de vergonha, pois percebera que o filho dormia 18 horas ao todo, ficando apenas 6 horas acordado. No entanto a mãe estava muito cansada e qualquer choro do bebê a deixava muito estressada, acreditando que durava por uma eternidade.

(Extraído de Prada, 2007)



4º. Encontro

A importância de valorizar o esforço dos filhos



Mãe, quando foi a última vez que você recebeu um elogio de seu filho? Elogios são muito importantes, por meio deles nos sentimos mais felizes, percebemos o que fazemos de bom e ruim e ficamos motivados para repetir o comportamento que foi aprovado pelos outros. O elogio bom é aquele que não vem junto com críticas e nem é irônico ou mentiroso.

E, você, mãe, quanto tempo faz que você elogiou o seu filho? Que tipo de elogio você costuma fazer para seu filho? Quando os pais elogiam os filhos, além de eles se sentirem bem, aprendem a elogiar os outros e passam a se tornar mais íntimos dos pais.



Porém, nem sempre elogiar é fácil, pois estamos muito acostumados a apenas enxergar os problemas. O filho está com a mochila suja, mas lavou a lancheira. O que dizemos? “Filho, porque sujou a

mochila?” Perceber o que os filhos fazem de bom é uma tarefa que exige muito treino.

Em primeiro lugar, é preciso notar quais os comportamentos dos filhos que agradam para, em seguida, perceber qual é o melhor elogio, de acordo com o seu filho e ocasião. Por exemplo, um filho adolescente provavelmente não vai gostar de escutar: “Que lindinho, você fez tudo certo!” Esse tipo de elogio é mais apropriado para uma criança. Além do elogio, é possível valorizar o comportamento do filho de outras formas, como por exemplo, com pequenos presentes, com carinhos físicos (afagos, abraços, beijos, encostar a mão no ombro), fazendo algo que a criança gosta (uma comida, uma brincadeira), expressando sentimentos de alegria e satisfação e concedendo atenção. Em especial, a atenção tem um grande poder de valorizar as pessoas.

A melhor ocasião para valorizar um comportamento adequado do filho é logo após ele tenha sido realizado, principalmente, se seu filho for pequeno (no máximo 7 anos). Quando passa muito tempo entre o seu filho se comportar do jeito que você gostaria e a recompensa dada por você, essa pode perder seu valor reforçador. É importante que você explique para seu filho porque o está elogiando ou valorizando.

Mãe, outra ideia importante é que quando o filho está aprendendo um comportamento novo, o elogio ou valorização deve ser dado, muitas vezes, mesmo quando o filho, ainda, não realizou o novo comportamento de modo totalmente certo. Por exemplo, se a criança costuma deixar o quarto bagunçado, no início, valorizar cada objeto que ela coloca no lugar ou a cada três objetos, dependendo da idade de seu filho. Depois, pode-se elogiar de um modo mais espaçado e, conforme se percebe que a criança está organizando com mais facilidade o quarto, passar a valorizar só ao final da tarefa.

Além do elogio e valorização dada pelos outros, o seu filho tem que aprender a se valorizar sozinho. Sabe quando nos sentimos bem por algo que fizemos, mesmo que ninguém tenha



notado? Por exemplo, a criança deve notar que arrumar o quarto é bom porque os pais elogiam, mas, também, porque assim ela consegue achar seus brinquedos, de modo mais fácil. Comer verduras é importante porque os pais valorizam e porque faz bem para o corpo. Falar sem gritar é bom porque seus pais lhe dão atenção quando fala baixo e porque não dói a garganta. Mãe, sempre que possível você deve explicar os motivos para que o seu filho se comporte de um modo ou de outro para que, no futuro, ele apresente tais

comportamentos, mesmo quando você não estiver por perto.

As obrigações do meu filho devem ser elogiadas? Essa pergunta, mãe, é muito importante porque vários pais acham que qualquer obrigação não precisa ser valorizada. Na realidade, é importante valorizar a obrigação! Sem essa valorização, a criança fica desmotivada e pode deixar de realizar algo que é necessário. Por fim, é importante, também, valorizar mais o esforço do filho, do que propriamente o resultado, pois assim o filho aumenta a satisfação consigo mesmo, evitando que ele se compare com os outros de um modo prejudicial.

Mãe, após essas dicas, o que você acha que deveria fazer de diferente em relação aos modos de agir com seu filho?



O começo poderá parecer difícil e até superficial, mas com a prática você perceberá como é gostoso dar elogios sinceros ao seu filho, valorizando as muitas coisas boas que ele faz e você não conseguia notar.



Mãos à obra!

Atividade complete as frases abaixo:

- De tudo o que meu filho faz, o que eu mais valorizo é

.....

- Para mim, o momento mais difícil de elogiar ou valorizar o que meu filho faz é

.....

- Eu poderia elogiar mais quando meu filho faz.....

.....

“O poder de um toque, um sorriso, uma palavra afetuosa, um ouvido atento, um elogio sincero, um pequeno ato de cuidado no devem ser subestimados, pois tem o poder de mudar uma vida.”

(Leo Buscaglia)

Comunicação Positiva

❄ A comunicação deve ser clara e adequada a idade.

❄ A comunicação pode ser verbal e não-verbal.

❄ Não dê rótulos: SEJA SIMPÁTICO

SEJA EDUCADO

NÃO SEJA CHORÃO

NÃO FAÇA BIRRA

NÃO SEJA EGOÍSTA



Em vez disso, diga o que você não concordou no comportamento dele.

👉 Cuidado com os rótulos positivos: *meu filho é um campeão!*

Ninguém vence sempre...

PASSOS PARA UMA COMUNICAÇÃO CLARA

- ✓ Diga o que a criança deve fazer: “Não pegue o copo de vidro ...”
- ✓ Explique as consequências: “... Porque pode quebrar ...”
- ✓ Mostre as consequências: “... e você pode se machucar ...”
- ✓ Apresente alternativa: “... Você pode pegar aquele copo de plástico da gaveta ...”.
- ✓ Aja: Se ele continuar com o copo de vidro na mão. ... Vá até ele e troque o copo.

Você Deve Reforçar a Obediência e Nunca Ignorar a Desobediência

Se você precisa dar um comando, chame seu filho pelo nome, olhe sério para ele e fale o aviso. Se ele não obedecer avise novamente e mostre as consequências, se ele não se comportar conforme o aviso. Nade de ameaças absurdas...

Fale de Maneira Positiva

Comunicação Negativa	Comunicação Positiva
Pare de se comportar como um bebê chorão!	Você está chorando porque está bravo, quando você ficar mais calmo conversarmos, está bem?
Se você não parar imediatamente de fazer isso, eu vou ter um ataque!	Pare este comportamento.
Por que você não é como seu irmão/ amiguinho...!	Gostaria que você fizesse tal coisa....
Como você pode ser tão bobo?	Descreva o comportamento, ex: não corra com o copo na mão.
O que há de errado com você?	Ex: você ofendeu seu amigo, peça desculpas agora.
Por que você fez isso?	Descreva, ex: você escondeu o brinquedo do seu amigo e agora ele está chorando, vamos pegá-lo e devolver a ele ok?.
Engula esse choro já!	Respeite os sentimentos da criança.
Aí menino, fazendo coisas boas de novo, não é mesmo? (diante de algum comportamento inadequado)	Ex: acidentes acontecem, vamos pegar um pano e limpar o leite do chão.
Ah, quando casar isso sara!	Eu entendo como você se sente, quer me contar o que aconteceu?
Se você não arrumar os seus brinquedos agora, vou torcer o seu pescoço!	Coloque a regra: leve os brinquedos para o armário.

• Nunca diga estas frases:

- Eu já falei isso um bilhão de vezes...
- Já mandei você vir almoçar, você é surdo?
- Não, porque não é pronto!
- Tire esse sorriso do seu rosto, já!
- Você não tem mesmo jeito.
- Por que você faz essa bobagem?
- Você não é capaz de fazer nada direito?
- Pare de se comportar como um bebê!
- Por que você não se parece mais com o seu irmão?
- O que há de errado com você?
- Você é mesmo um estúpido.
- Se você me amasse você não teria feito isso!
- Você me deixa doente!

Frases e Atitudes Positivas no Seu Dia-A-Dia

- Para colocar uma regra ou um pedido inegociável com clareza e firmeza: olhe diretamente em seus olhos, fale a mensagem com clareza e supervisione para ver se a criança fez o que foi pedido.
- Não pergunte “você não vai tomar banho agora?”. Fale “é hora de tomar banho agora”.
- Comece as frases com “eu”, “eu gostaria que você arrumasse seu quarto e colocasse os brinquedos no armário” e não “você é muito bagunceiro, olhe só o seu quarto”.
- Fale uma tarefa de cada vez, especialmente para crianças menores.
- Acentue sempre o lado positivo, elogie, recompense, mostre entusiasmo (sem exagero ou falsidade).
- Peça desculpas quando necessário.
- Diga “obrigada” e “por favor” para seus filhos.
- Use o nome de seu filhos; “Alex, guarde os seus brinquedos”.



- ❖ Valorize, elogie, “Você é ótimo menino”; “eu te amo”, “você desenhou de uma forma muito criativa”; “gosto do jeito que você arruma suas revistas”, a cor de seu cabelo me lembra um pote de mel”; “eu estou sempre de seu lado”; “gosto quando você ajuda a sua irmã”; “obrigada por me ajudar a tirar a louça”; “você soube mesmo escolher as cores deste desenho”.

“Tempo para os filhos: uma mensagem aos pais”

Um menino, com voz tímida e os olhos cheios de admiração, pergunta ao pai, quando este retorna do trabalho:

- Papai! Quanto o Sr. Ganha por hora?

O pai, num gesto severo, respondeu:

- Escuta aqui meu filho, isto nem a sua mãe sabe! Não amole, estou cansado!

Mas o filho insiste:

- Mas papai, por favor, diga quanto o Sr. ganha por hora?

A reação do pai foi menos severa e respondeu:

- Três reais por hora

- Então, papai, o Sr. poderia me emprestar um real?

O pai, cheio de ira e tratando o filho com brutalidade, respondeu:

- Então era essa a razão de querer saber quanto eu ganho? Vá dormir e não me amole mais, menino aproveitador!

Já era tarde quando o pai começou a pensar no que havia acontecido e sentiu-se culpado. Talvez, quem sabe, o filho precisasse comprar algo. Querendo descarregar sua consciência doida, foi até o quarto do menino e, em voz baixa, perguntou:

- Filho, está dormindo?

- Não papai! (respondeu o sonolento garoto)

- Olha aqui está o dinheiro que me pediu, um real.

- Muito obrigado, papai! (disse o filho, levantando-se e retirando mais dois reais de uma caixinha que estava sob a cama).

Agora já completei, Papai! Tenho três reais. Poderia me vender uma hora de seu tempo?

Autor: desconhecido

Publicado no Portal da Família em 01/03/2003



5º. Encontro**Ignorando o Comportamento Inadequado**

Cada família tem sua maneira de ver o mundo. Enquanto em uma casa pode ser normal falar bem alto, em outra casa tal comportamento pode ser visto como ruim. Nesses casos, não existe o que é certo ou que é errado, mas o importante é reconhecer o que é considerado certo e errado na sua família.

Faça um pequeno exercício agora. Escreva abaixo na coluna 1 exemplos de comportamentos que você considera **CERTO** seu filho fazer (ex: brincar com amigos, fazer lição de casa, respeitar os mais velhos,...), e na coluna 2 marque todos os comportamentos que você considera **ERRADO** o seu filho fazer (ex: maltratar animais, comer de boca aberta, xingar, gritar, bater em alguém, etc...)

Coluna 1 O que é CERTO fazer	Coluna 2 O que é ERRADO fazer

Agora pense um pouquinho...

Quando seu filho faz alguma coisa que está escrito na coluna 2 (COISAS ERRADAS), o que você costuma fazer com ele?

E quando ele faz algo que está na coluna 1 (COISAS CERTAS), o que você costuma fazer?

Você costuma enxergar mais as coisas certas ou erradas que seu filho faz?

- () Vejo mais o que ele faz certo!!!
 () Vejo mais o que ele faz de errado!!!

⇒ Normalmente, nós damos mais atenção aos comportamentos errados de nossos filhos. Como fazemos isso? Por meio de “brincas”, “chamar a atenção”, “conversar”,....

⇒ Fazemos isso porque os comportamentos errados nos incomodam muito como pais!!! Então, queremos acabar logo com eles.

E geralmente quando nossos filhos fazem algo que consideramos CERTO, acreditamos ser a obrigação deles e quase sempre não falamos ou fazemos nada.

Mas a verdade é uma só: Só tem show quando tem uma platéia para assistir! O que isso significa? Se você está sendo “platéia” para o que seu filho faz de errado, com certeza o show de comportamentos errados vai continuar!

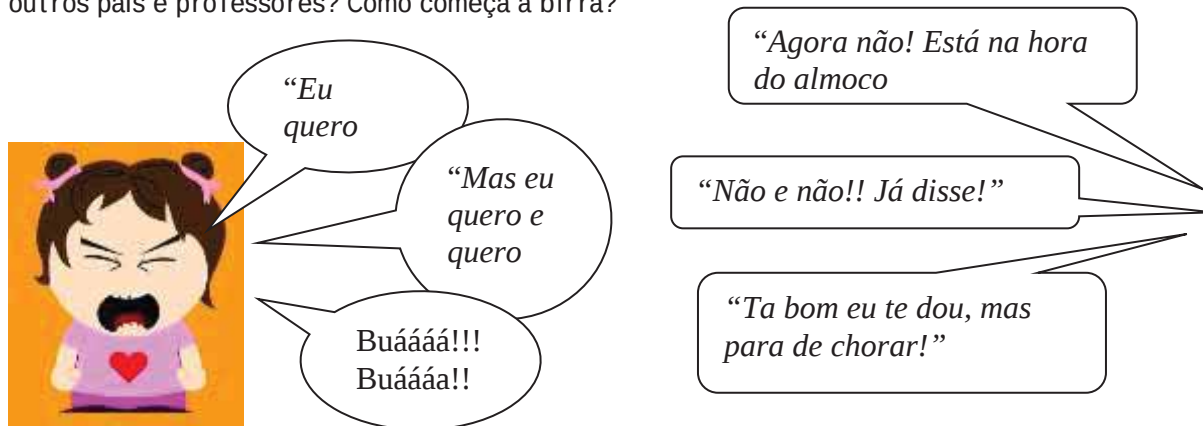
Tudo isso significa que nossa atenção é fundamental para ensinar nossos filhos a se comportarem direito. Se estamos dando atenção para as coisas erradas que nossos filhos fazem, estamos, na verdade, fortalecendo o comportamento inadequado deles.

Portanto a regra de ouro é:



SEM PLATÉIA NÃO TEM SHOW!!!

Um exemplo de como nossa atenção é importante está nas BIRRAS. Quem nunca morreu de vergonha quando o filho faz birra no meio do supermercado ou na escolinha na frente de outros pais e professores? Como começa a birra?



O que a criança aprendeu? Como ela vai conseguir as coisas daqui para a frente?

E o principal:

"Quem ensinou a criança a fazer birra?"

"Como ensinamos as crianças a serem birrentas?"

Mas não se desespere! Assim como a birra é aprendida, ela pode ser desaprendida também. E, se é a atenção que damos, o que mantém os comportamentos, a solução é simples:

Sempre que possível ⇒ Ignore o que a criança faz de errado

Ao ignorar o comportamento inadequado da criança, você estará retirando a atenção do comportamento errado e, por isso, a tendência é ele diminuir. Ao começar a ignorar o comportamento errado da criança, é normal que em um primeiro momento a criança tente chamar a atenção dos pais para seu comportamento errado, fazendo mais coisas erradas.

A criança vai tentar de todos os jeitos ganhar a atenção que ela tinha antes!!!



Isso significa que se a criança estiver fazendo uma birra ela, provavelmente, vai aumentar o choro, bater perninhas ou até mesmo perder a respiração. É por isso que muitos pais desistem de ignorar o comportamento errado nessa fase, porque ficam assustados com a piora do comportamento da

criança. Mas se os pais se mantiverem firme e continuarem a ignorar o comportamento inadequado, a criança, verá que não terá platéia para seu show e, com certeza, irá parar de fazer birra ou outros comportamentos errados.

Comportamentos que não podem ser ignorados:

Algumas vezes as crianças se comportam de forma aparentemente errada na visão dos pais mas, no fundo, elas estão passando por dificuldades e **NÃO** podem ser ignoradas. Veja os exemplos abaixo:



- Às vezes a criança pode estar chorando por causa de uma dor e não por birra.
- Às vezes a criança pode não querer cumprimentar uma pessoa, ou até mesmo ficar perto dela, não porque foi mal educada e, sim, por exemplo, porque está com medo da pessoa. Nesses casos, o importante é respeitar isso e conversar com a criança para saber o que está acontecendo em relação a esse fato.
- Às vezes a criança pode se negar a ir à escola não porque é preguiçosa ou manhosa, mas porque esta sofrendo gozações dos amigos ou, até mesmo, apanhando de coleguinhas ou com algum problema com professores e, assim por diante.

Para saber se você deve ou não ignorar um comportamento específico da criança, é importante que você observe bastante o **contexto** no qual ocorre o comportamento. Analisar o contexto envolve saber o que aconteceu **ANTES** do comportamento da criança, assim podemos saber o que provavelmente provocou o comportamento da criança e agir corretamente.

Normalmente, em casos de birra, o que acontece **ANTES**?



**Criança quer
alguma coisa não
permitida**

Nesse exemplo, o que motivou a criança a fazer birra foi querer alguma coisa não permitida, então, ela faz birra para tentar conseguir.

Nesse caso, a birra é um jeito errado de se comportar para tentar conseguir uma coisa que já foi decidido pelos pais como não permitido. A criança está tentando burlar uma regra para tentar conseguir o que quer. Portanto, o certo é **IGNORAR** a birra.

E quando a criança chora e se recusa a cumprimentar uma pessoa, o que pode ter acontecido **ANTES?**

Criança teve uma
experiência negativa
com a pessoa

Nesse caso, a criança se recusa a cumprimentar ou chegar perto de uma pessoa porque se sente ameaçada ou fica com medo. Os pais **NÃO PODEM IGNORAR** o comportamento da criança e, sim, devem procurar ajudá-la imediatamente. Claro que, nesse caso, fica mais difícil saber o que aconteceu antes, principalmente, se algo grave ocorreu, pois a criança, em geral, não fala sobre a ocorrência do abuso. Por isso, os pais devem ser atentos observadores, devem observar se esse comportamento de chorar e evitar pessoas ocorre somente com uma pessoa em especial, ou em determinada situação, observar se a criança tem marcas pelo corpo, se tem dificuldades em ser tocada, etc...



Para aperfeiçoar sua capacidade de observação, você deve estar atento sobre como, quando e quantas vezes a criança apresenta um determinado tipo de comportamento e o que acontece depois de ela fazer o mesmo comportamento. Assim você poderá identificar se o comportamento da criança deve ser ignorado ou não.

Faça o seguinte exercício:

Escolha um comportamento inadequado da criança: _____

Agora observe ou pense sobre esse comportamento e responda:

1- Quando ele ocorre?

2- Como é esse comportamento inadequado?

3- Quantas vezes ele ocorre?

4- O que acontece depois que a criança fez o comportamento inadequado?

5- Depois dessa análise, você acha que esse comportamento inadequado deve ser ignorado ou não?

() Deve ser ignorado () NÃO deve ser ignorado

FOLHA DE REGISTRO COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA

REGISTRO DE RETIRADA DE ATENÇÃO PARA COMPORTAMENTOS INADEQUADOS.

Nome do/da observadora: _____

Nome da criança: _____

Instruções: Observe durante essa semana e anote todos os comportamentos inadequados que a criança apresenta. Descreva esses comportamentos, indicando em seguida se eles podem ser ou não ignorados, marcando com um xis (X) na coluna correspondente e descreva o seu comportamento, logo depois da ocorrência do comportamento da criança.

[illegible]

6º. Encontro

Estabelecendo Limites e Regras



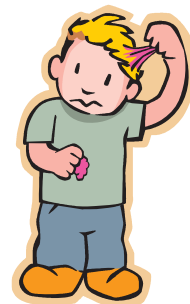
Antes de falarmos sobre limites, ou de como dizer “não” aos nossos filhos, é importante abordar uma questão que parece banal, mas não é: por incrível que pareça a capacidade de dizer não à criança começa pela possibilidade de dizer “sim”. Esse “sim” pode ser exercido na prática quando os pais estabelecem regras para o convívio com os filhos (dizer o que os filhos podem e devem fazer, como por exemplo: obedecer aos pais, brincar com colegas na rua em horário estabelecido, etc.). As regras podem ser compreendidas como uma espécie de “contrato de boa convivência” em grupo. Um exemplo para compreendermos essa questão pode ser visto na utilização do termo limite. Nossa casa tem limites ou fronteiras com os vizinhos e com a calçada e isso determina até onde vai nossa casa e onde começa a casa do outro. Se alguém invadir nosso espaço, isso gera constrangimentos e brigas. Quando pensamos em limites para os relacionamentos sociais (entre as pessoas), é importante ensinarmos aos nossos filhos quais as fronteiras entre os comportamentos socialmente corretos e aceitáveis e os que não são, para que eles aprendam a respeitar essas “fronteiras” e evitar consequências desagradáveis (Por exemplo, a criança precisa aprender que se quebrar a vidraça da casa do vizinho, isso terá um custo ou uma consequência: ela não poderá assistir TV naquele dia e seus pais terão que comprar uma nova vidraça para o vizinho).

Para estabelecer regras, você mãe precisa:

1) Decidir quais serão dentro e fora do ambiente familiar as principais regras da casa. Para isso, faça uma lista sobre quais comportamentos você quer que os seus filhos comecem a fazer (ou continuem fazendo) e quais não serão aceitos (não devem acontecer). Se você tiver um companheiro, converse demoradamente com ele sobre essas regras, tentando chegar a um acordo. Os dois precisam estar de acordo para que não haja discordâncias entre o casal, caso contrário, a criança ficará confusa. Para facilitar o estabelecimento de regras, é importante que seja elaborada uma rotina para a casa, com os horários das principais atividades das crianças (horário de acordar, tomar café da manhã, ir à escola, almoçar, fazer tarefas escolares, brincar, tomar banho, jantar, contar sobre o dia-dia na hora da conversa familiar, assistir televisão, horário de dormir).

2) É importante considerar alguns aspectos antes da escolha das regras como, por exemplo:

- ✓ o número de filhos (se você tiver mais de um filho terá que ter regras comuns a todos e algumas específicas para cada um, de acordo com a necessidade de cada filho);
- ✓ a idade da criança (crianças muito pequenas não compreendem certas regras);



Além disso, é importante mostrar para as crianças que os pais também seguem regras (dar exemplos, tais como: o horário de trabalho, a execução das tarefas domésticas).

3) Escolha um momento em que não esteja com raiva e que seus filhos não tenham apresentado comportamentos inadequados. Explique de maneira clara e, com calma, as regras da casa. Impor uma regra não significa colocá-la de forma agressiva e, por isso, não se deve gritar, esbravejar ou fazer ameaças. Pergunte se seus filhos entenderam as regras e abra espaço para uma conversa sobre o assunto (eles aceitarão com mais facilidade as regras se as compreenderem e sentirem que estão sendo valorizados em suas opiniões). Esclareça-os quais são as consequências tanto para o cumprimento quanto para o descumprimento das regras. É importante que os pais acompanhem o cumprimento e o descumprimento das regras pelos seus filhos.

★ ***As regras devem ser sempre claras, consistentes, realistas e coerentes.***

★ ***As Causas da desobediência das regras são quando:*** a regra não é clara; não é consistente; não é coerente; a consequência anunciada na regra não é cumprida e quando o comportamento da criança tem um valor muito alto em relação à consequência (ex. se comer chocolate antes do almoço, perde a sobremesa).



O que fazer quando as regras forem desrespeitadas?

É importante planejar algumas medidas a serem aplicadas, quando a regra for quebrada. Uma regra descumprida deve ser seguida de uma consequência, nunca de uma ameaça!

- Um dos objetivos de se utilizar consequências para o rompimento de uma regra ou apresentação de comportamentos inadequados/adequados é mostrar para a criança que ela é responsável por seu comportamento.

- Quando uma regra for quebrada, não apresente a consequência logo de cara. Você, primeiramente, dá uma advertência à criança dizendo ou mostrando a ela que se comportou de forma inadequada e deve descrever qual será a consequência, caso ela repita tal comportamento.
- As consequências devem ser aplicadas imediatamente após a ocorrência do comportamento.
- Lembre-se de que as consequências nunca podem negar o direito das crianças às necessidades básicas (alimentação, educação, higiene, afeto) ou lhe causarem dor.
- É importante preservar a harmonia entre pais e filhos e, por isso, evite confrontos desnecessários com a criança, pois isso serve para ensiná-la a se comportar de forma agressiva.

Deve-se considerar a idade da criança para escolher as consequências. Um tipo de consequência segura e que apresenta efeitos positivos é a **RETIRADA DE PRIVILÉGIOS!**



Privilegio pode ser considerado como qualquer coisa que a criança goste ou deseje. A retirada de privilégio significa privar a criança de algo que ela goste muito ou deseje ter. É preciso conhecer bem seu filho (coisas que ele gosta, atividades preferidas) para ter certeza do que pode representar um privilégio para ele, pois esta estratégia pode perder sua função se o que for retirado da criança é algo que não faz diferença para ela (Por exemplo: passar um dia sem assistir TV ou sem jogar vídeo game). Lembre-se que a retirada de privilégio não deve comprometer as necessidades sociais (alimentação, educação, higiene, afeto).

- Além do cuidado ao se escolher um privilégio a ser retirado, é preciso usar de bom senso para que o privilégio retirado seja compatível com o comportamento inadequado. Exemplo: o filho não poderá andar de bicicleta por um mês, porque tirou nota baixa em matemática (Aqui há um exagero na consequência dada e, provavelmente, você não conseguirá cumprir essa regra).
- Antes de retirar o privilégio você deve explicar à criança que isso ocorrerá, pois faz parte da “regra” combinada. A criança deverá saber que será retirado um privilégio para que ela tenha a chance de escolher entre comportar-se de forma adequada ou inadequada e não se sinta injustiçada.

- O privilégio deve ser retirado logo após o comportamento. Não prometa retiradas de privilégios futuros, como por exemplo, dizer à criança que não irá participar daquele passeio que farão no fim de semana, por ela ter brigado com o irmãozinho na segunda-feira. Isso fará com que haja um espaço grande entre o comportamento ocorrido e a consequência dada, dificultando a reflexão da criança.

- ✓ Não ameace que irá tirar um privilégio, tire e pronto!
- ✓ Varie o privilégio a ser retirado.
- ✓ Nada de ficar dando sermão quando o filho se comporta de forma inadequada. Não fale muito, apenas aja. O sermão não funciona, a não ser para deixar todos chateados.



Tarefa de casa Pondo em prática as regras e os limites:

Preencher uma folha de registro dos comportamentos adequados e inadequados que seu filho apresenta ao longo do dia/semana, das consequências que deu para eles e das reações que ele teve a essas consequências.

Fazer uma lista das regras a serem estabelecidas em sua casa já acordadas com o seu companheiro.



Cada família deve ver o que é importante, o que é negociável e o que não é negociável. Alguns comportamentos não podem ser tolerados, como mentir ou bater, tanto que outros podem ser decididos pela família, como tomar banho pela manhã, à noite ou pela manhã e a noite.

Regras da Casa

FOLHA DE REGISTRO COMPORTAMENTO INFANTIL
REGISTRO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS E INADEQUADOS.

Nome do/da observadora: _____
Nome da criança: _____

	Adequados	Inadequados	Consequências fornecidas (Mãe)	Reações de seu filho.
Segunda-feira __/__/__				
Terça-feira __/__/__				
Quarta-feira __/__/__				
Quinta-feira __/__/__				
Sexta-feira __/__/__				
Sábado __/__/__				
Domingo __/__/__				

7º. Encontro

Consequências Negativas - Disciplina

Você deve prestar mais atenção naquilo que você quer que seu filho faça e não apenas naquilo que você quer que ele pare de fazer.

Disciplinar = Incentivar seu filho a fazer o que é certo

Antes de se preocupar em disciplinar a criança, os pais devem elaborar estratégias para ensiná-la como se comportar adequadamente.

Como fazer para ensinar seu filho a se comportar adequadamente:

- Dar exemplo, ter uma boa comunicação
- Elogiar quando a criança está fazendo a coisa certa, demonstrar afeto
- Organizar o ambiente para seu filho se comportar de maneira adequada
- Monitorar (acompanhar) comportamentos e atividades do seu filho.
- Consistência = ser coerente. Disciplinar toda vez que a criança se comportar mal.

Passos para disciplinar sua criança

Passo 1: Preste atenção no comportamento adequado

Passo 2: Decida quando começar a disciplinar

- Não há uma idade para o início de se colocar limites, mas a criança deve ser disciplinada a partir do momento em que se comportar de maneira que os pais julguem ser inadequada. Não importa a idade que a criança esteja, pois é desde cedo que se educa!!!



Passo 3: Decida que comportamentos disciplinar.

- Faça uma lista dos comportamentos considerados certos e errados de sua criança.
- Após ter feito a lista, os pais devem mostrá-la à criança. Crianças muito pequenas não tem condições de entender ainda, então, é melhor conversar com as crianças sobre a lista de comportamentos considerados errados, a partir dos 5 anos de idade.
- Procure discutir a lista em um momento que a criança não esteja se comportando mal ou quando os pais não estejam chateados com o filho. Durante a conversa é

interessante que os pais digam que estarão falando sobre comportamentos que são considerados inaceitáveis para qualquer pessoa na casa.

- Discuta a lista com todas as pessoas que estão diretamente relacionadas com a criança e que, de alguma forma ou outra, passam parte do tempo com ela.

Passo 4: Decida como disciplinar.

- Significa escolher a melhor maneira de disciplinar a criança naquele momento. Nessa apostila estaremos falando de três técnicas principais: dar um tempo para a criança, deixá-la sentir as consequências de suas ações e retirar privilégios. Essas técnicas serão discutidas mais profundamente nesse capítulo.
- Bater e gritar são técnicas de disciplina não recomendáveis. Elas encorajam comportamentos violentos nos filhos, além de gerarem sentimentos negativos na criança, diminuindo sua autoestima.
- Para a disciplina ser efetiva, todos os cuidadores envolvidos com a criança devem concordar sobre a forma com que a criança deverá ser disciplinada.

Estratégias de Disciplina

Estaremos mostrando três técnicas de disciplina que, se forem usadas adequadamente, incentivarão seu filho a se comportar da maneira certa na maior parte do tempo.

São essas as estratégias:

- ☞ Dar um tempo para a criança
- ☞ Deixar a criança sentir as consequências de suas ações
- ☞ Retirar privilégios

Vamos agora explicar uma por uma....



☞ Dar um tempo para a criança

- Significa tirar a criança de um ambiente legal e deixá-la em um cantinho até que ela se acalme.
- É recomendado para crianças de sete meses até 8 ou 9 anos de idade
- Com essa técnica a criança aprende que seu comportamento inadequado resulta em consequências negativas e que ela poderia estar aproveitando o ambiente legal ao invés de ficar parada, dando um tempo sozinha, apenas pensando sobre o que fez e sem ninguém para conversar.

*** Como dar um tempo para crianças até 2 anos de idade?**

- ◆ Quando seu filho fizer alguma coisa errada, tire-o de onde ele está e o coloque em outro lugar até que possa se acalmar. Você pode colocar seu filho que está arremessando brinquedos nos outros dentro do chiqueirinho e, assim que ele se acalmar, retirá-lo do chiqueirinho e colocá-lo de volta para brincar.
- ◆ Não demore muito para deixar seu filho no chiqueirinho, no máximo 2 minutos, mais é muito tempo para uma criança pequena.
- ◆ Se possível, não tire o bebê do chiqueirinho enquanto ele estiver chorando.
- ◆ Fique atenta e próxima. Lembre-se: crianças pequenas nunca podem ficar sem supervisão!

***Como dar um tempo para crianças de 3 a 7 anos de idade?**

- ◆ Você terá que ensinar seu filho o que é “dar um tempo”. Para isso, escolha um momento em que seu filho não esteja fazendo nada de errado, e o coloque no lugar escolhido para “dar um tempo” e fale que aquilo é um treino para que ele saiba o que fazer quando se comportar de modo inadequado.
- ◆ Explique que, enquanto estiver sentado, “dando um tempo”, ele não poderá conversar com ninguém e deverá procurar se acalmar e ficar quietinho e, assim que conseguir isso, poderá sair.
- ◆ De início, deixe-o ficar alguns segundos sentados. Na hora em que estiver quietinho, vá até seu filho gentilmente e diga que ele pode sair. Elogie o esforço dele e a rapidez com que ficou quietinho.
- ◆ Vá aumentando o tempo pouco a pouco: calcula-se um minuto por idade da criança.
- ◆ “Dar um tempo” vai ajudar seu filho a manter a calma, ser paciente e a ter habilidades de se manter quietinho.
- ◆ Assim, quando ele se comportar mal, você deve avisá-lo que ele precisará “dar um tempo”.
- ◆ Escolha um lugar da casa onde seu filho pode ver toda a movimentação, mas não poderá participar
- ◆ Não deixe uma criança “dar um tempo” perto de televisão, videogame, brinquedos,....
- ◆ Assim que seu filho se acalmar, vá até ele e diga que ele pode sair.

Observação: Lembre-se que ao escolher o local, você deve ter condições de visualizá-lo para, assim, monitorar (acompanhar) o comportamento de seu filho.

O que faz a estratégia de “dar um tempo” funcionar é a sua consistência - ou seja, toda vez que a criança fizer algo errado você deve usar a estratégia.

As técnicas de disciplina devem estar acompanhadas de diálogo, ensinado o correto, explicando como deve ser feito. E críticas, apenas ao comportamento e nunca à criança.

- A criança não quiser sair quando estiver “dando um tempo”?

Deixe-a ficar mais um tempo, até que ela perceba que aquilo não é um jogo.

- A criança ficar gritando e chamando a atenção?

Ignore. **Sem platéia não tem show!!!**

- A criança diz que adora ficar dando um tempo?

Não discuta com ela e não acredite também!!!



- A criança não quer ir de jeito nenhum “dar um tempo”?

Peça licença a sua criança e diga que você irá “dar um tempo” até se acalmar. Vá até seu quarto ou banheiro, fique lá dentro até se acalmar, deixe a porta fechada ou semifechada. Provavelmente seu filho ficará do lado de fora chorando ou fazendo manha, espere ele se acalmar, também. Assim que ele parar, saia do banheiro ou quarto e volte a dar atenção. Lembre-se: a sua atenção vale ouro.

☞ Deixar a criança sentir as consequências de seu comportamento

- Significa deixar a criança experimentar, por ela mesma, as consequências de seus comportamentos. Ex: Sua criança atirou de propósito a comida do prato no chão. Deixe, então, que ela limpe toda a sujeira. Lembre-se de não gritar e nem ameaçar ao solicitar.
- Os pais não devem demonstrar qualquer descontentamento ou mesmo se envolver em discussões com a criança.
- Não usar essa estratégia quando oferecer perigo para a criança. Lembre-se: a segurança e a proteção da criança vêm sempre em primeiro lugar!

☞ Perda de privilégios

- **Privilégio:** é qualquer coisa que a criança prefere ou deseja, além das necessidades básicas
- Escolha remover um privilégio viável (por exemplo, se você retira a TV da casa, a família toda fica prejudicada).
- Não fique ameaçando que vai tirar privilégio, apenas tire!
- Tire o privilégio o mais rápido possível depois do comportamento inadequado da criança.
- Varie os privilégios que devem ser removidos
- Se a criança for tímida e não tiver muitos amigos, não remova atividades sociais, impedindo-a de brincar com “amiguinhos”.

Erros de disciplina que devem ser evitados:

- Esperar muito tempo para disciplinar.
- Fazer ameaças ao invés de efetivamente disciplinar.
- Fazer exceções para disciplinar.
- Não ser consistente.
- Punir de acordo com o humor (punir quando esta com raiva e não punir quando esta alegre)
- “Dar sermão” (ficar falando demais) quando a criança se comporta de forma inadequada.

A criança que recebe limites de seus pais, aprende a aceitar a disciplina como parte da vida. Ela será um adulto mais produtivo e feliz porque saberá enfrentar dificuldades, tendo mais facilidade de convívio.

Bater ou não bater?

- Bater não faz a criança mudar de comportamento, pois não ensina alternativas de comportamento (a criança para de fazer porque sente dor e não porque aprendeu).
- Bater ensina a criança que a agressão é uma forma aceitável para se resolver problemas ou expressar raiva.



- Bater gera sentimentos negativos na criança
- Bater pode causar ferimentos e levar até a morte.
- Bater viola os Direitos da criança, não sendo permitido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, bater é contra a lei!
- Bater é um ato de covardia: o adulto é grande e forte, a criança é imatura e frágil.
- Bater ensina agressividade e a fugir do agressor. Muitas crianças fogem de casa e moram na rua por causa de agressões físicas dos pais.
- Bater gera muita raiva e a criança lembra mais da raiva que está sentindo do que da “lição” que a mãe queria dar.
- Uma simples palmada é um ato de violência. Lembre-se a violência pode crescer - primeiro um tapa, depois safanões e agressões fortes. **Cuidado! Muito cuidado!**
- Se você bate no seu filho, como vai fazer para controlar o comportamento dele quando ele crescer e se tornar um adolescente?
- Você gosta de ser agredida?

A gente não deve fazer nos outros aquilo que não gosta para si.



FOLHA DE REGISTRO COMPORTAMENTO INFANTIL
REGISTRO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS E INADEQUADOS.

Nome do/da observadora: _____
Nome da criança: _____

	Adequados	Inadequados	Consequências fornecidas (Mãe)	Reações de seu filho.
Segunda-feira __/__/__				
Terça-feira __/__/__				
Quarta-feira __/__/__				
Quinta-feira __/__/__				
Sexta-feira __/__/__				
Sábado __/__/__				
Domingo __/__/__				

8º Encontro

Ensinando as crianças a se relacionar:

Ensinando habilidades de resolução de problemas e controle

Toda mãe quer que seus filhos sejam capazes de se relacionar bem com as pessoas, que saibam respeitar os direitos do outro, tenham bons amigos, sigam as normas necessárias ao bom convívio em sociedade, enfim, que sejam bons cidadãos. Para isso, você, mãe, precisa ensinar vários comportamentos a seus filhos, para que eles possam se comportar de maneira adequada em determinadas situações.



Sabe-se que as crianças aprendem, principalmente, por meio da imitação. Por esse motivo, é extremamente importante que os pais tenham consciência de que a maneira como eles (pais) se comportam, certamente será o modelo que seus filhos terão para se comportar. Não adianta pedir para o filho não agredir um colega da escola, por exemplo, se quando você fica nervosa acaba agredindo o próprio filho. É essencial que suas ações e atitudes sejam coerentes com o que você diz ser o correto aos seus filhos. Vale ressaltar, que vale mais agir do que falar!

Ensinar as crianças a se relacionar, a ter boas maneiras, compartilhar ou repartir e a ter empatia (saber se colocar no lugar do outro) pode ser uma tarefa simples se fizer parte da rotina diária da família. Mãe, a melhor maneira de transmitir essas habilidades a seus filhos se dá por meio do seu próprio comportamento. Como nem sempre é fácil ser um modelo ideal o tempo todo, você mãe, pode-se valer de algumas técnicas que a auxiliam nesse objetivo. Por exemplo, você pode anotar em um papel quais habilidades que você considera serem importantes que seus filhos adquiram. Essas anotações podem ser norteadoras para sua maneira de se comportar e, podem servir como uma maneira de você, frequentemente, avaliar se tem cumprido suas metas ou não e, conseqüentemente, pode mudar suas ações quando julgar necessário.

Como já foi ensinado em sessões anteriores, o reforçamento, a valorização de comportamentos positivos é essencial nesse tipo de situação. Sabendo que isso é um trunfo especial que você mãe tem, é importante que você sempre lembre que o reforçamento dos comportamentos e habilidades que deseja que o filho aprenda é indispensável. Outra questão importante é que você, mãe, também é responsável por criar oportunidades para que os comportamentos desejados ocorram e, também, por apontá-los quando ocorrerem, elogiando e dando atenção a eles.

Seis passos que você, mãe, pode seguir para ensinar seus filhos a se relacionar:

- 1) Sinalizar para seu filho quando ele mesmo realizar um comportamento que você considera adequado;
- 2) Encontrar oportunidades para apontar o comportamento adequado de seu filho;
- 3) Crie condições para ele se comportar de maneira adequada.
- 4) Reforçar imediatamente a criança quando o comportamento adequado ocorrer;
- 5) Instruir e motivar seu filho a se engajar em um comportamento adequado
- 6) Apresentar uma consequência imediata quando a criança não se engajar no comportamento adequado.

Por exemplo, em relação ao comportamento de compartilhar:

durante o lanche da tarde, você poderá comprar um refrigerante e compartilhar com sua família. Conforme o passo 1, você deve sinalizar seu comportamento verbalmente:

“olha, a mamãe vai dividir esse refrigerante e todos vão poder aproveitar”. Em relação aos passos seguintes, a mãe deve



apontar esse comportamento quando a criança dividir seu lanche ou um brinquedo com um colega da escola. Se a criança não o fizer, você pode instruí-la e dizer que ela pode e deve dividir suas coisas com um coleguinha, ou com os irmãos. Quando a criança não quiser compartilhar seus brinquedos com outras crianças, por exemplo, uma dica é sugerir que ela escolha primeiro o brinquedo que quer e, em seguida, as outras escolhem. Se as crianças não quiserem compartilhar um brinquedo, ou seja, se não se engajarem em um comportamento adequado, você pode retirar o brinquedo da situação, ou seja, de acordo com o passo 4, apresente uma consequência para a criança por não compartilhar o brinquedo com as demais.

Da mesma maneira, pode-se exemplificar claramente os 6 passos para ensinar as crianças a se relacionarem em relação a outros comportamentos. Usar sempre palavras como “por favor”, “obrigada”, “com licença”, deixar a criança pedir o lanche na lanchonete e instruí-la a dizer “por favor” ao garçom e a agradecer quando receber o que deseja, elogiá-la quando ela se comportar



adequadamente, são exemplos de como você pode ensinar a criança a ter boas maneiras e, conseqüentemente, a ter bons relacionamentos.

Outro comportamento extremamente importante que deve ser ensinado a seus filhos para que saibam se relacionar é mostrar empatia, ou seja, a criança deve saber se colocar no lugar do outro. Mãe, forneça oportunidades e, principalmente, sempre instrua a criança para que ela aprenda

comportamentos empáticos e reforce-a, valorizando seu comportamento, quando o fizer. Por exemplo, quando um amigo cair.

Toda mãe deve ter passado por uma situação em que, quando disse “não” para algo que o filho pediu, teve como resposta uma criança nervosa, com raiva, chorando e fazendo birra. Outra situação que deve ser comum é quando a criança fica desapontada com algo, quando não é convocada para o time de futebol, por exemplo, ficando enfurecida. Esse tipo de situação em que a criança não tem algo que deseja é bastante comum e não pode ser evitada. Frustrações fazem parte da vida e você poderá ajudar seu filho a passar por essas situações, de uma maneira mais fácil e suave. Isso vai favorecer seu filho pelo resto de sua vida, em todas as situações de frustração e decepção que tiver. Você estará ensinando a ele ou ela a ser emocionalmente forte!

Aqui vale lembrar, novamente, que ser um bom modelo é essencial para que a criança aprenda a se auto-acalmar. Não adianta, por exemplo, ficar nervosa quando seu filho se recusar em fazer a lição. Nunca se deve discutir com a criança e se exaltar. Você precisa, primeiro, se acalmar e conversar com o filho, explicando porque ele deve fazer a lição, encontrando, enfim, outras maneiras de lidar com a situação.

Lembre-se: nunca aja quando estiver com raiva, pois terá um comportamento incoerente com o que pretende ensinar a criança. Respire fundo, deixe passar uns minutos, pode dizer *“estou muito brava e conversaremos daqui a pouco”*.

Por exemplo, uma criança que está aprendendo a andar de bicicleta cai algumas vezes. Ela chora e fica nervosa. Você pode ensinar-lhe que quanto mais nervosa ela estiver, maior dificuldade terá para andar na bicicleta e que, se estiver mais calma, ela terá maior facilidade em fazê-lo. Outra situação que você, mãe, pode ensinar ao seu filho é quando a criança pequena é deixada na escola, ou seja, quando ela separa-se da mãe.

Você pode, inicialmente, praticar essa separação em situações com períodos mais breves, como ir ao supermercado e deixar a criança com outra pessoa, por exemplo. A criança, aos poucos, aprende que a mãe sai, desaparece, mas ela volta, conforme dissera. Assim, na escola ela saberá que estará sem a mãe naquele período, mas que depois de certo tempo a mãe reaparece e a leva para casa.

- ☞ Algumas técnicas podem ser ensinadas para crianças um pouco mais velhas aprenderem a se acalmar. Pode-se sugerir para a criança sair de uma situação que a deixou com raiva, contar até 10 e respirar fundo, diversas vezes. A criança, também, se acalma quando é instruída a imaginar uma cena agradável, pensar em um lugar que ela goste, fazer perguntas para que a criança descreva como é o lugar, o que ela gosta de fazer lá, etc,

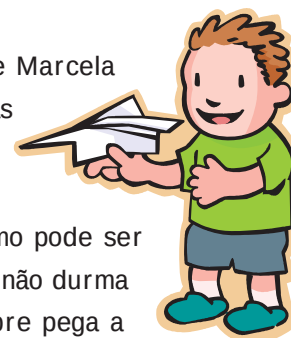
distrair o pensamento e fazer com que a criança fique mais calma e tenha uma sensação prazerosa.

Outra técnica que você deve aprender para ajudar seus filhos a se manterem calmos é o relaxamento. Mãe, você pode orientar seu filho a tensionar e, em seguida, relaxar certas partes do corpo, sempre partindo de uma extremidade a outra, por exemplo, de cima para baixo: primeiro a testa, passa pelo nariz, lábios, maxilar, pescoço, peito, e, assim, até que tenha relaxado todas as partes e chegue nos pés.

Nenhuma criança nasce sabendo quais comportamentos farão com que ela tenha bons relacionamentos e seja respeitada, e nenhuma criança nasce sabendo como lidar com situações frustrantes. A criança tem diversos modelos durante seu desenvolvimento: a professora, o que ela assiste na televisão, colegas, etc, mas os pais são um dos principais responsáveis por ensinar seus filhos a como se comportar adequadamente.

Atividades

Eliana é mãe de 3 filhos: Daniel de 8 anos, Juliana de 4 anos e Marcela de 1 ano. Ela tem tido dificuldade de cuidar da casa e das 3 crianças sozinha. Daniel tem tido muitas reclamações da professora por não saber dividir as coisas na escola e por bater nos colegas e Juliana chora toda vez que tem que ir para a escola. Eis um exemplo de como pode ser uma manhã de sábado na casa de Eliana e sua família: é comum que ela não durma bem durante a noite, pois Marcela chora muito e pede colo. Ela sempre pega a bebê quando começa chorar. Daniel e Juliana acordam por volta das 7:30 da manhã e querem que a mãe lhes dê o que comer. Eliana acorda irritada devido ao cansaço, mas antes de sair da cama ela faz 5 minutos de relaxamento. Daniel não aceita dividir o leite com Juliana, toma o vidro para si. Eliana dá suco para a menina e deixa Daniel ficar com o leite para evitar que as crianças comecem o dia brigando. Juliana não gosta de suco e fica enfurecida quando a mãe fala que o irmão não precisa dividir o leite. Ela chora muito e se joga no chão. Eliana vai até a menina, pega-a no colo e diz que seu irmão é bobo e deve ficar sozinho. Ela leva a menina para a sala e lhe dá diversos brinquedos e proíbe Daniel de brincar com os brinquedos que estão com a irmã. Daniel vai soltar pipa na rua. A pipa cai na casa de um vizinho e Daniel bate e pede conforme vira sua mãe fazer anteriormente, quando sua bola caiu no quintal: “por favor, posso pegar minha pipa que caiu no seu quintal?”. Quando recebe a pipa de volta, ele agradece e o vizinho, que tem mais ou menos sua idade, pede para brincar com Daniel. Ele não aceita e diz que a pipa é sua e não vai dividi-la com ninguém. Os dois começam uma discussão e Eliana sai para ver o que está acontecendo. Muito irritada com o comportamento egoísta de seu filho, ela respira fundo, conta até 10 e instrui Daniel a emprestar uma outra pipa que está guardada em sua casa e que ele não brinca mais. Daniel aceita a sugestão da mãe e as duas crianças passam horas se divertindo.



1) A situação descrita já pode ter ocorrido ou pode vir a ocorrer com você. Considerando as questões que foram discutidas hoje, aponte:

a) quais comportamentos de Eliana você considera que foram adequados?

b) quais você considerou inadequados?

c) de que maneira você poderia ensinar seus filhos a se relacionar e a auto-acalmar?

2) Dicas para seu autocontrole

- ✓ Pare, respire profundamente uma vez, respire mais algumas vezes e lembre-se que você é um adulto.
- ✓ Pressione os seus lábios e conte até 10, pelo menos cinco vezes!
- ✓ Retire-se da situação. Reflita por que você está sentindo tanta raiva. É realmente algo que a criança fez ou é alguma outra coisa que está errada em sua vida?
- ✓ Pense alguma vez a expressão de sua raiva diante da criança ajudou a melhorar a situação?
- ✓ Retire a criança da situação por um momento até você se acalmar. Reflita se o comportamento foi proposital, se a criança realmente conhecia as regras e as consequências para o comportamento.

3) Para finalizar o dia de hoje, vamos fazer uma sessão de relaxamento para que você possa ensinar seu filho a se acalmar quando for preciso. Siga as instruções do orientador e aproveite!

Instruções para Relaxamento



1. Sente-se em uma posição confortável.
2. Preste atenção na sua respiração.
3. Procure esquecer de tudo o que acontece ao seu redor.
4. Respire profundamente e contando até 3.
5. Prenda a respiração e conte até 3.
6. Solte o ar dos pulmões contando até 3.
7. Repita o exercício respiratório (5X).
8. Feche as mãos com força e sinta a tensão muscular.
9. Abra as mãos vagarosamente e sinta a sensação de relaxamento.
10. Repita (3X).
11. Contraia o braço e sinta a tensão (10 segundos). Uma boa maneira de contar 10 segundos é assim: um mil, dois mil... até dez mil.
12. Solte a musculatura dos braços e acompanhe a sensação de relaxamento (3X).
13. Contraia o pescoço por 10 segundos e sinta a sensação de tensão (3X).
14. Solte cuidadosamente a musculatura do pescoço e sinta a sensação de relaxamento (3X).
15. Volte a observar sua respiração. e 16. Abra os olhos.

FOLHA DE REGISTRO COMPORTAMENTO INFANTIL
REGISTRO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS E INADEQUADOS.

Nome do/da observadora: _____
Nome da criança: _____

	Adequados	Inadequados	Consequências fornecidas (Mãe)	Reações de seu filho.
Segunda-feira ____/____				
Terça-feira ____/____				
Quarta-feira ____/____				
Quinta-feira ____/____				
Sexta-feira ____/____				
Sábado ____/____				
Domingo ____/____				

9º Encontro

Conhecer-se a si mesmo

Para conhecer aos nossos filhos também é importante conhecermos melhor. Conhecendo a nós mesmos, podemos saber por que certas coisas nos deixam alegres, tristes ou irritados, perceber porque temos certas atitudes em lugar de outras, por que fazemos coisas que a princípio não concordamos, e tanto mais.

Autoconhecimento é ser consciente das nossas próprias ações, sentimentos. Uma pessoa que se conhece, sabe como ela é capaz de agir em determinadas situações.

Como conhecer a si próprio?

Ocorre quando observamos nosso próprio comportamento em interação com outras pessoas. As outras pessoas também contribuem para nosso autoconhecimento quando falam sobre nós ou nos questionam. Por exemplo: quando uma pai pergunta o que o filho está sentindo, ou porque ele agiu de tal forma, está ajudando o filho a conhecer seus próprios comportamentos.

Autocontrole – se há algum comportamento do qual não se gosta, pode-se tratar de descobrir:

- Em que ocasião ele ocorre
- E ao tomar consciência disso poderá controlar e mudar este comportamento.
- Ou planejar estratégias para mudá-lo



Percebendo Defeitos e Qualidades

- ☞ Quais são eles?

Modelo

- A imitação faz parte do aprendizado da criança. A criança pequena imita sem pensar nas consequências de seu comportamento.
- Importância dos pais agirem de acordo com o que ensinam as crianças. O exemplo fala mais alto que as próprias palavras.
- A partir do momento em que os pais se autoconhecem, podem estar mais atentos aos modelos que estão passando para as crianças.

Qual é seu estilo de ser pai/mãe?

Que práticas educativas parentais você usa para disciplinar?

- ☞ **Práticas Parentais** são as estratégias que os pais usam para disciplinar, geralmente comportamentos específicos, como elogiar, ou gritar, ou dialogar ou bater etc.
- ☞ Chama-se de **Estilo Parental** um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais e todo o clima existente em uma relação pais-filhos, inclusive expressão corporal, o tom de voz, o bom ou mau humor e as práticas usadas frequentemente.

Pesquisadores assinalam 4 estilos básicos de comportar como mãe e como pai.

É claro que, algumas vezes, misturamos os estilos e, às vezes, podemos apresentar algumas características de cada estilo, mas geralmente os pais têm um estilo principal em sua interação com seus filhos.

1. Estilo Autoritário (muito limite e pouco afeto)

- Pais que têm um alto nível de exigência, mas pouca responsividade.
- Colocam muitas regras e limites rígidos e inflexíveis que têm como objetivo a obediência e o controle.
- São aqueles que mandam nos filhos e exigem obediência em primeiro lugar.
- Consideram pouco o lado do filho, e os seus sentimentos.
- Sempre fazem valer a sua opinião, não permitindo que seu filho participe de decisões ou escolhas.
- Estabelecem muitos limites, mas pouco afeto e participação.

Verifique se você tem estes comportamentos

- o Você controla e matem as regras estabelecidas não importando o que aconteça, pois a criança tem de obedecer.
- o Para você, disciplina significa punição.
- o Você sempre toma a maioria das decisões pelos filhos, pois são os adultos que devem decidir as coisas.
- o Você mostra sua raiva com muita frequência quando a criança se comporta do modo errado.
- o Acha que umas palmadas são sempre necessárias e não fazem mal; você também recebeu.
- o Muitas vezes o seu filho não sabe o que você realmente quer que ele faça e precisa ficar repetindo.

Resultado - Os filhos tendem a ter:

- Desempenho escolar razoável
- Poucos problemas de comportamento
- Mas são crianças mais submissas que imaginam que devem se anular ou fazer tudo para serem amadas.
- Habilidades sociais pobres
- Baixa autoestima
- Alto índice de depressão
- Ansiedade e estresse.

2. Estilo Permissivo (pouco limite e muito afeto)

- Pais que têm um baixo nível de exigência e muita responsividade.
- Permitem quase tudo. É o filho que estabelece as regras da casa.
- Valorizam o filho, oferecem coisas materiais em excesso, consideram os sentimentos, as opiniões e necessidades dele. Mas deixam suas próprias opiniões e autoridade de lado.
- Geralmente têm receio de dizer “não” e não serem mais amadas pelos filhos.
- Estabelecem então poucos limites e regras, mas muito afeto e participação.

Verifique se você tem estes comportamentos

- o Você apresenta poucas regras e expectativas para seu filho.
- o Às vezes você chama a atenção e disciplina ou seu filho, e outras vezes não.
- o Se você fica aborrecido com algo que o seu filho fez não o deixa saber disso, guarda para você.
- o Você se sente muito sobrecarregado com seu filho.
- o Você geralmente não aguenta os pedidos, os choros e as discussões com o seu filho e faz o que ele quer.
- o Você acredita que seu filho deve poder expressar todos os seus impulsos para se desenvolver.

Resultado - Os filhos tendem a ter:

- Pior desempenho escolar
- Podem apresentar comportamentos antissociais
- Apesar de apresentar boas habilidades sociais
- Baixos níveis de depressão
- Entendem que amar uma pessoa é ser cuidado por ela sem dar nada em troca.
- Apegam-se em demasia a coisas materiais
- Não tem tolerância a frustração
- Não desenvolvem senso de auto eficácia.

3. Estilo Negligente (pouco limite e pouco afeto)

- São pais que apresentam baixo nível tanto de exigência quanto de responsividade.
- São aqueles que permitem quase tudo, mas não se comprometem com seu papel de educador e deixam seu filho “solto”.
- Ou são pais muito ocupados que não têm tempo algum para sua tarefa, ou não têm interesse necessário para a educação.
- São pais que estão confusas e não sabem como agir.
- Estabelecem poucos limites e pouco afeto e participação.

Verifique se você tem estes comportamentos

- o Você passa pouco tempo com a criança.
- o Você não acha que deve recompensar seu filho por tirar boas notas, pois é a sua obrigação.
- o Você ajuda seu filho nos trabalhos escolares, pois ele deve ter responsabilidade dentro de si.
- o Você conhece muito pouco sobre os amigos de seu filho.
- o Você abraça e beija pouco o seu filho.

- o Você tem pouco tempo para estabelecer regras para seu filho, pois acha que ele é que deve ser responsável.

Resultado - Os filhos tendem a ter os piores resultados:

- Apresentando o menor desempenho em todos os domínios
- Com tendências a comportamentos antissociais
- Fraco desempenho acadêmico
- Correlação com depressão, baixa autoestima, pessimismo e estresse
- Podem ter desenvolvimento atrasado
- E problemas afetivos e comportamentais.

2. Estilo Participativo (muito limite e muito afeto)

- Esse é o melhor estilo educativo, no qual pais apresentam alto nível tanto de exigência quanto de responsividade.
- São pais que exigem a obediência de regras e mantêm a autoridade, mas, diferentes do estilo autoritário.
- Os pais participativos são mais abertos para as trocas com seus filhos, fazendo muito uso de explicações e permitindo o desenvolvimento da autonomia.
- Consideram os sentimentos e opiniões do filho, fazendo-o participar de decisões e escolhas.
- Apresentam muitos limites e muito afeto, envolvimento e participação.
- Estão disponíveis para brincar, para ajudar com as tarefas, para elogiar e valorizar.
- Mostram que têm orgulho da criança.

Verifique se você tem estes comportamentos

- o Você considera as opiniões e os desejos do seu filho da mesma maneira que os seus desejos e opiniões.
- o Você consegue apontar o comportamento inadequado do seu filho com firmeza e sem punição física ou verbal.
- o Você procura elogiar e recompensar do seu filho quando ele se comporta adequadamente.
- o Você valoriza o seu desempenho escolar e o apoia nas suas tarefas e provas.
- o Você sempre consegue comunicar as regras e os limites com clareza e objetividade.
- o Você frequentemente está junto com a criança e se diverte com ela.

Resultado - Os filhos tendem a ter os melhores resultados:

- Entendem o respeito mútuo e as consequências de seu comportamento e sua responsabilidade no processo.
- Sentem-se valorizados, amados e gostam da vida
- Elevada autoestima
- Menores índices de estresse e depressão
- Maior otimismo e habilidades sociais e percepção de autoeficácia.

Exercício - Assinale quais são as práticas educativas, os comportamentos que você utiliza para educar seu filho/a: _____

FOLHA DE REGISTRO COMPORTAMENTO INFANTIL
REGISTRO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS E INADEQUADOS.

Nome do/da observadora: _____
Nome da criança: _____

	Adequados	Inadequados	Consequências fornecidas (Mãe)	Reações de seu filho.
Segunda-feira __/__/__				
Terça-feira __/__/__				
Quarta-feira __/__/__				
Quinta-feira __/__/__				
Sexta-feira __/__/__				
Sábado __/__/__				
Domingo __/__/__				

10º. Encontro

A importância da Monitoria Positiva e do Modelo Moral: Promovendo Comportamentos Cooperativos

A monitoria positiva e o modelo moral são formas adequadas de ensinar sua criança a ter comportamentos voltados para a convivência em grupo, de forma saudável, com habilidades para solucionar problemas, com capacidade de conviver de maneira cortês, solidária e amigável com os demais.

Portanto, a monitoria positiva e o modelo moral são práticas educativas positivas. Vejamos cada uma delas:

A **Monitoria positiva** consiste em saber onde seu filho está, com quem anda, quem são seus amigos, que horas volta, etc. É o conhecimento da vida de seu filho. No dicionário, a palavra *monitoria* é definida como manter a guarda ou checar como um meio de controle. Essa definição é similar à empregada nesse trabalho. Assim, a monitoria positiva deve ser entendida como um conjunto de comportamentos dos pais que envolvem atenção para a localização de seu filho, para suas atividades e formas de adaptação.



A monitoria ou supervisão do adulto (pais, educador, etc.) deve proporcionar para a criança um conjunto de regras sobre onde deve ir, com quem pode associar-se, etc. E mais, ela deve estabelecer limites para a criança. Quando as regras não forem seguidas faz-se necessária a utilização da disciplina consistente, mas, atenção, sem ser autoritário com a criança.

Importante: ao exercer a monitoria ou supervisão do filho não seja autoritário (ou seja, muito exigente e com baixo nível de carinho). Além disso, você não deve ser muito exigente, a ponto de não respeitar a individualidade da criança e, tampouco, permissivo demais, tornando-se negligente. Exigindo em demasia, sendo autoritário ou negligente, você estará afastando a criança de você, além da possibilidade de causar danos à autoestima do seu filho, levando-o até apresentar comportamentos pouco saudáveis. A monitoria deve ser uma ação calorosa e compreensiva, permitindo a autonomia psicológica da criança.

Acompanhar ou monitor positivamente o crescimento de uma criança requer compartilhar com ela interesses. Isso significa não apenas dizer que a ama, mas demonstrar afeto, carinho, atenção nas atitudes conjuntas dos pais e da criança.

Os pais ou os adultos cuidadores são modelos para a criança, desde o nascimento dessa. Assim, olhar para um bebê com um sorriso no rosto mostra a ele que você está feliz com esse contato e que ele é amado e respeitado. Contatos de pele, abraços, beijos, afagos, são expressões de afeto importantes para desenvolver a empatia entre o adulto e a criança e, mais tarde, isso será muito importante para a criança poder relacionar-se de forma saudável com outras crianças.

Você sabe o que é empatia?



Trata-se de uma habilidade fundamental para vivermos em harmonia na sociedade: ser capaz de se colocar no lugar do outro, calibrando nossas emoções com o que o outro está sentindo, ex., demonstrar tristeza quando um amigo cai e se machuca, alegria quando o irmão ganha um presente, etc.

Falar de forma branda e tranquila é uma forma de acalmar a criança e mostrar que ela está segura naquele ambiente.

É nas relações com o adulto que a criança desenvolve a autoestima, a segurança, as habilidades de relacionar-se com as outras pessoas e de resolver problemas. Enfim, é assim que ela desenvolve comportamentos úteis para o convívio social.

Sugestões para o exercício adequado da monitoria positiva:

- ✓ Escolher um momento diário para a convivência da família, ou seja, das pessoas que vivem na mesma casa é uma ótima estratégia. Pode ser na hora do jantar, por exemplo, ou no momento em que se reúnem no sofá da sala para relaxar antes de irem dormir. Esses momentos devem ser tranquilos e sem ruídos (evitar brinquedos barulhentos, aparelho de som ou televisor ligado, por exemplo).
- ✓ Nesses momentos, procure conversar com seu(s) filho(s), não só falando, mas também ouvindo, respeitando o que a criança tem a dizer. Durante esses momentos de diálogo deixar seu(s) filho(s) à vontade para falar, até que se torne uma prática natural para a criança falar espontaneamente sobre os seus amigos, onde gosta de ir e atividade que prefere. Portanto, nesses momentos, procure promover a expressão de sentimentos da criança.

- ✓ Dica: Adquirir o hábito de conversar com seu(s) filho(s) sobre o dia dele na escola, perguntando a ele(s) como foi a aula, como foi a interação com o professor e com os colegas, se brincou, o que mais gostou, etc. Procure ouvi-lo(s) com atenção. Essa prática pode se estender às outras atividades da criança.
- ✓ Dica: Procure observar seu(s) filho(s) e ajudá-lo(s) a resolver problemas, mas respeitando a individualidade e privacidade dele(s).
- ✓ Dica: Mesmo que esteja bastante envolvido com os seus afazeres de trabalho ou pessoal, não deixe de dar atenção ao(s) seu(s) filho(s), deixando um bilhete, um recado por telefone, etc.

A monitoria positiva é o melhor caminho para um diálogo saudável com seu(s) filho(s), pois além de construir um relacionamento franco com ele(s), permite conhecer aspectos da vida da criança que possibilitarão a condução adequada da sua educação.

Modelo Moral: esta prática educativa parental consiste em apresentar para as crianças valores e formas adequadas de se relacionar com os outros. A transmissão de valores tais como: honestidade, generosidade, justiça e compaixão é inerente à vida em comunidade e inibe futuros comportamentos violentos.



Assim, nas relações com as crianças, os pais devem transmitir modelos morais. Para isso, os pais precisam ser modelos de fato, ou seja, não adianta apenas falar, é preciso agir. Exemplo: dizer para a criança que jogar lixo nas ruas é ruim e ao buscá-la na escola fazer o contrário, jogando papel de bala no chão. É preciso ter coerência entre o que se fala e o que faz, isso é fundamental! No modelo moral, não cabe, definitivamente, a regra: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”.

O modelo moral deve ser oferecido para a criança por meio do diálogo entre o adulto e a criança sem preconceitos. Devem prevalecer as relações de respeito mútuo, sem o uso da coação do mais forte (adulto) sobre o mais fraco (criança). Se a criança viver relações entre iguais e relações de cooperação pode surgir a autonomia, ou seja, a criança será capaz de tomar decisões adequadas, por conta própria.

Importante: ao transmitir valores morais para seu(s) filho(s) procure fazê-lo por meio do diálogo, ou seja, não seja autoritária.

Os pais que se preocupam em transmitir valores morais adequados para seus filhos motivam a criança a prestar atenção em vítimas de danos e tragédias. Já os pais coercitivos, cujas ações provocam medo e raiva na criança, quando essa transgride uma norma que causou dano a alguém, deixam de focalizar as consequências que o ato causou na vítima.



Sugestões para o desenvolvimento de um modelo moral adequado:

- ✓ Práticas voltadas para o desenvolvimento da empatia: fazer o exercício de se colocar no lugar do outro que está sofrendo. Exemplo: quando a criança quebra o carrinho do coleginha, faça com que ela reflita o que iria acontecer, se fosse o contrário.
- ✓ Um outro exercício de reflexão sobre os valores morais pode ser feito por meio dos programas de televisão. Exemplo: procure saber o que seu(s) filho(s) assiste(m). Feita essa pesquisa, assista com ele(s) a um programa de TV (filme, novela, etc.) e depois discuta com ele(s) quais os aspectos positivos e negativos do comportamento dos personagens. Refletir sobre o comportamento dos personagens é de fundamental importância para que a criança e o adolescente possam reagir criticamente frente a uma situação real semelhante àquela do programa de TV.
- ✓ Dica: Seu filho chega em casa com objeto ou com dinheiro que você sabe que não é dele. Procure saber de quem é e porque está com ele e ensine-o a devolver.
- ✓ Dica: Caso seu filho vier a estragar alguma coisa de alguém, ensine-o a contar o que fez, a pedir desculpas e repor o objetivo destruído.
- ✓ Dica: Procure incentivar seu filho a ler livros, revistas ou a assistir programas de TV que mostrem os efeitos negativos do uso de drogas e da violência.

✧ *De acordo com a psicóloga Paula Gomide, as consequências do desenvolvimento de valores morais são um aumento da autoestima da criança, dos comportamentos socialmente adequados (aqueles relativos à colaboração, ao apoio, à solidariedade, etc.), do autoconceito em crianças e adolescentes que convivem com pais que têm esta conduta. Além disso, os filhos admiram os valores dos pais e aprendem a fazer julgamentos morais apropriados.*

Finalmente, segundo as pesquisas recentes sobre orientação de pais e filhos, a valorização de padrões morais de conduta é, juntamente com a monitoria positiva, a melhor maneira de evitar o surgimento de comportamentos problemas futuros como as agressões, o uso de drogas, entre outros.



Criança

*tem o direito de ser criança
correr na praia, jogar bola
e soltar pipa*

*tem o direito de ser criança
brincar de roda, de pega-pega
de esconde-esconde, de pular corda*

*tem o direito a um afago,
a escola, a mesa farta
ao sorriso franco*

*tem sim, direito
de contar estrelas
sonhar com fadas,*

*pirilampos
com nuvens coloridas
e macias feito algodão*

*criança tem o direito de ser criança
De ser respeitada
E ser feliz todos os dias*

(Andréa Motta)

Coisas que aprendi com você!

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você pegar o primeiro desenho que fiz e prendê-lo na geladeira, e, imediatamente, tive vontade de fazer outros para você.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você dando comida a um gato de rua, e aprendi que é legal tratar bem os animais.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você fazer meu bolo favorito e aprendi que as coisas pequenas podem ser as mais especiais na nossa vida.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *ouvi você fazendo uma oração, e aprendi que existe um Deus com quem eu posso sempre falar e em quem eu posso sempre confiar.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você fazer comida e levar para uma amiga que estava doente, e aprendi que todos nós temos que ajudar a tomar conta uns dos outros.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você dando seu tempo e seu dinheiro para ajudar as pessoas mais necessitadas e aprendi que aqueles que têm alguma coisa devem ajudar quem nada tem.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu percebi você me dando um beijo de boa noite e me senti uma pessoa amada e segura.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você tomando conta da nossa casa e de todos nós, e aprendi que nós temos que cuidar com carinho daquilo que temos e das pessoas que gostamos.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi como você cumpria com todas as suas responsabilidades, mesmo quando não estava se sentindo bem, e aprendi que eu tinha que ser responsável quando crescesse.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi você se desculpar com uma amiga, embora tivesse razão, e aprendi que, às vezes, vale a pena abrir mão de um ponto de vista para preservar a amizade e o bem-estar nos relacionamentos.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu vi lágrimas nos seus olhos, e aprendi que, às vezes, acontecem coisas que machucam, mas que não tem nenhum problema agente chorar.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu percebi você cuidando do vovô com carinho e atenção, e aprendi que devemos tratar bem e respeitar aqueles que nos cuidaram na infância.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *foi que aprendi a maior parte das lições que precisava para ser uma pessoa boa e produtiva quando crescesse.*

Quando você pensava que eu não estava olhando, *eu olhava para você e queria lhe dizer: "obrigada por todas as coisas que eu vi e aprendi quando você pensava que eu não estava olhando!"*

Reflexão: Nossos gestos e nossas ações produzem lições mais efetivas do que muitas palavras vazias, jogadas ao vento. E lembre-se sempre: alguém está observando e aprendendo algo com você, em todos os momentos.

FOLHA DE REGISTRO COMPORTAMENTO INFANTIL
REGISTRO DE COMPORTAMENTOS ADEQUADOS E INADEQUADOS.

Nome do/da observadora: _____
Nome da criança: _____

	Adequados	Inadequados	Consequências fornecidas (Mãe)	Reações de seu filho.
Segunda-feira __/__/__				
Terça-feira __/__/__				
Quarta-feira __/__/__				
Quinta-feira __/__/__				
Sexta-feira __/__/__				
Sábado __/__/__				
Domingo __/__/__				

11º Encontro



Últimos passos para o início de uma caminhada

A vida é um caminho de aprendizado e no período da infância ocorrem uma série de eventos significativos, que nos acompanharão, ao longo de nossa vida, e que nos ajudarão a entender o mundo e andar por ele. Nesta fase, você, mãe/pai, estará de mãos dadas com seu filho, até o momento em que ele solta sua mão e começa andar sozinho... É isso que sonhamos: que nossos filhos sejam independentes e felizes.



Para que as crianças consigam andar confiantes, devemos sempre demonstrar afeto, dar respeito, valorizar as suas conquistas e ajudá-los em suas derrotas; transmitir-lhes valores do que é certo e o que é errado; orientá-las, dar-lhes regras e limites, dar consequências, para seus comportamentos, adequados e inadequados. Mas nunca bater (JAMAIS!!), desrespeitar ou humilha-las. Ensiná-las a resolver problemas, a se relacionar, a compartilhar, a respeitar os outros, enfim, tentando ser um modelo para seu filho seguir e se espelhar. Brinque com seus filhos! Converse muito, conte histórias, leia livros. Esses são elementos fundamentais para um desenvolvimento saudável.

Folheando a Cartilha do curso, reveja quais os principais assuntos trabalhados nele.



Identifique, abaixo, os assuntos que você acha que a ajudará na interação com a criança.

Com isso encerra-se a sua participação. Parabéns pela persistência e desejo em ser uma mãe/ um pai cada vez melhor! Não é coisa da noite para o dia. Precisa de tempo, consistência, paciência e muito amor! Por isto de tempo em tempo releia este curso e ajudará a lembrar de algumas habilidades.



Um grande abraço!

Avaliação do Curso



1. O que você achou do Curso?

2. Tendo em vista que os objetivos deste curso eram conhecer novas maneiras de educar seu filho e/ ou sua filha, de forma a prevenir futuros problemas de comportamento, em que medida estes objetivos foram alcançados?

3. Quais os temas que você teve mais dificuldade?

4. Quais os temas que você teve mais facilidade?

5. Quais os aspectos positivos desse Curso?

4. Quais os aspectos negativos do Curso?

5. Quais as sugestões de mudanças?

ANEXOS

ANEXO 1. *Ficha de Indicação para Professores.*

Ficha de Indicação para Professores

Escola: _____ Professor: _____ Matéria: _____ Série _____ Turma: _____ Número de alunos: _____

Professor, por favor, escreva os nomes de alunos, na coluna indicada, que você julga necessitar de atendimento psicológico. Para cada aluno indicado, por favor, escreva o nome de um aluno que você acredita não precisar de atendimento. Em ambos os casos, explicita os motivos que o levaram a fazer suas escolhas.

Nomes dos alunos <u>indicados</u> para atendimento psicológico	Por que	Nomes dos alunos <u>não indicados</u> para atendimento psicológico	Por que
1.		1.	
2.		2.	
3.		3.	
4.		4.	
5.		5.	
6.		6.	
7.		7.	
8.		8.	
9.		9.	
10.		10.	

ANEXO 2. Questionário de Relações Interpessoais (QRI).

QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Data: __/__/__

Nome: _____ Telefone: _____
Idade: _____ Sexo: ____ Estado civil: _____ Nº De filhos: _____
Escola: _____ Tempo de magistério: _____
Série em que leciona: _____ Nº de alunos na sala: ____ Nº de Professores na sala: ____
Nível de Formação: Realizou magistério? _____
Formação universitária: cursando ☐ completo ☐ Qual? _____
Ano de formação: _____
Qual o último curso que realizou? _____ Em que ano? _____

Prezado/a Professor/a,

Solicitamos que responda os itens abaixo, considerando apenas uma classe de alunos.

Esperamos não tomar muito de seu tempo e agradecemos sua colaboração.

1. Indique a frequência (número de vezes) que ocorrem os conflitos interpessoais listados abaixo em uma semana típica na sala de aula que você está avaliando.

CONFLITOS INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA	Vezes / Semana
1. Aluno recusa-se a devolver material emprestado que outro lhe pede.	
2. Aluno grita e xinga o colega.	
3. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	
4. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	
5. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.	
6. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	
7. Aluno se recusa a seguir instrução do professor.	
8. Aluno reclama providências do professor.	
9. Aluno grita com o professor.	
10. Aluno ironiza ("tira sarro") do professor.	
11. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	
12: Outro:	

2. Das estratégias abaixo, marque com um X aquelas que você utiliza para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e, ao lado, circule a efetividade que você atribui a cada uma delas em uma escala que vai de 0 (não funciona) a cinco (efetividade total).

ESTRATÉGIAS	Utilizo	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.		0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.		0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.		0-1-2-3-4-5

3. Na coluna **Valor**, indique, de zero a dez, a importância de cada uma das habilidades abaixo para o desenvolvimento interpessoal dos alunos; na coluna **Ocorrência**, indique com um X as habilidades que você acha que a maioria de seus alunos já apresentam.

Ações.	Valor	Ocorrência
1. Aceitar críticas justas		
2. Aceitar recusa ou discordância.		
3. Colocar-se no lugar de outro (empatia).		
4. Convencer, influenciar, liderar.		
5. Cooperar, compartilhar.		
6. Corrigir informação.		
7. Cumprimentar, dizer por favor, obrigado.		
8. Dar opinião/sugestão.		
9. Defende-se de acusações ou críticas injustas.		
10. Desculpar-se admitir erro.		
11. Discordar.		
12. Elogiar, gratificar.		
13. Encerrar conversação ou interação.		
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada.		
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada.		
16. Falar sobre si mesmo.		
17. Fazer convites.		
18. Fazer perguntas.		
19. Iniciar contato e conversação.		
20. Negociar decisões.		
21. Oferecer ajuda.		
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando.		
23. Organizar atividades de grupo.		
24. Ouvir atentamente o outro.		
25. Pedir favor ou ajuda.		
26. Pedir mudança de comportamento do outro.		
27. Propor sugerir atividades.		
28. Responder perguntas.		

4. Na escala abaixo, anote a importância que você dá ao desenvolvimento interpessoal na educação infantil.

() Total () Bastante () Média () Pouca () Nenhuma

5. Na escala abaixo, indique a sua posição sobre a viabilidade de incluir objetivos de desenvolvimento interpessoal em sua sala.

() Total () Bastante () Média () Pouca () Nenhuma

6. considerando suas habilidades atuais, indique abaixo seu preparo para:

a. Manejar conflitos interpessoais em classe

|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b. Promover o desenvolvimento interpessoal do aluno

|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|_____|
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ANEXO 3. *Ficha de avaliação sociométrica.*

FICHA PARA AVALIAÇÃO SOCIOMÉTRICA

Data: __ / __ / __

Professora: _____ Sala: _____ Manhã _____ Tarde _____

[illegible]

Anexo 4. Questionário Final de Avaliação do Curso.



Avaliação do Curso

1. O que você achou do Curso?

2. Tendo em vista que os objetivos deste curso eram conhecer novas maneiras de educar seu filho e/ ou sua filha, de forma a prevenir futuros problemas de comportamento, em que medida estes objetivos foram alcançados?

3. Quais os temas que você teve mais dificuldade?

4. Quais os temas que você teve mais facilidade?

5. Quais os aspectos positivos desse Curso?

6. Quais os aspectos negativos do Curso?

7. Quais as sugestões de mudanças?

ANEXO 5. Normas da Comissão de Ética da Universidade Estadual Paulista.



Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fone: (0xx 14) 3402-1346

Fax: (0xx14) 3422-1302

www.marilia.unesp.br/cep

e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 3129/2007

IDENTIFICAÇÃO

1. Título do Projeto: MUDANÇA COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: INTERVENÇÃO ENVOLVENDO MÚLTIPLOS AGENTES
2. Pesquisador Responsável: Maria de Lourdes Morales Horiguela/Daniela Patrícia Ado Maldonado
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 21/11/2007
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS

Aplicar e avaliar um programa ampliado de intervenção precoce com crianças pré-escolares com problemas de relacionamento interpessoal, aplicado à família, aos professores e aos pares.

SUMÁRIO DO PROJETO

Os problemas de comportamento agressivo e anti-social das crianças são preocupações presentes tanto na família e na escola, como na comunidade em geral. Existe uma série de fatores que podem contribuir para o surgimento de problemas no comportamento, na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. O objetivo do presente projeto de pesquisa consiste em aplicar e avaliar um programa ampliado de intervenção precoce que envolverá a família, os professores e os pares de crianças pré-escolares com problemas de relacionamento interpessoal. O projeto tem o intuito de atender a demanda da comunidade, de contribuir para o desenvolvimento de relacionamento interpessoal adequado e de intervir em múltiplos contextos, e assim, desenvolver e fortalecer uma rede de suporte social capaz de minimizar os fatores de risco e aumentar os fatores de proteção para o desenvolvimento de problemas de comportamento. Para isso também serão realizadas observações e avaliações dos professores, das crianças e dos responsáveis, antes, durante e após a intervenção.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

Trata-se de um projeto relevante por se preocupar com a mudança de comportamento da criança em uma fase importante de sua vida e desenvolvimento que ocorre na idade pré-escolar. A pesquisadora cuidou de informar, esclarecer o leitor quanto a termos técnicos usados demonstrando a preocupação em que todos entendam seu projeto. A indisciplina e violência na escola vêm preocupando a todos educadores, pais e diferentes segmentos da sociedade e o projeto vai nos mostrar como se dá o relacionamento interpessoal dessas

crianças ou alunos com as pessoas com as quais interagem podendo levá-las a ou não aos comportamentos citados. Sou de parecer favorável ao projeto.

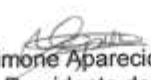
PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Aprovado na reunião do CEP da FFC em 12/02/2008.


Drª Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


Prof. Dr. Tullo Vigevani
Diretor

ANEXO 6. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

Faculdade de Filosofia e Ciências
Curso de Pós-Graduação Em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável.

Prezada Mãe, Pai / Responsável: _____

Eu, Daniela Patricia Ado Maldonado, psicóloga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP – Marília), orientanda da Profa. Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Doutorado. Este trabalho tem por objetivo aplicar e avaliar um programa ampliado de intervenção precoce com crianças pré-escolares com problemas de relacionamento interpessoal, aplicado à família, aos professores e aos pares. O estudo também tem o intuito de melhorar o desenvolvimento e as relações interpessoais das crianças.

O Senhor (a) e seu filho (a) têm a liberdade de participar ou não do estudo e poderão desistir do mesmo a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade e com a segurança de que isso não acarretará a perda de qualquer benefício.

As informações obtidas na pesquisa serão traduzidas em dados que omitirão qualquer identificação a respeito dos participantes. Todos os dados coletados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, será assegurada a não identificação dos participantes, como a confidencialidade em casos de apresentações e publicações da pesquisa resultante. Garanto que serão feitos esforços para não haver desconforto ou constrangimento que possam causar qualquer efeito nocivo sobre os participantes da pesquisa. Firmo o compromisso de zelar pelo respeito e dignidade de todos os participantes, assim como, garanto o atendimento das crianças triadas e/ou participantes que apresentem alterações em consequência ou por influência da pesquisa.

Ao assinar este Termo você ficará com uma cópia, com um telefone para contato, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Sem mais, peço a gentileza de poder contar com a sua colaboração e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento (telefone: (63) 9961.1180.

Agradeço atentamente.

Daniela P. Ado Maldonado.

Estou ciente e de acordo com a participação nesta pesquisa. Tenho conhecimento de que minha participação é voluntária e fui devidamente esclarecido sobre os procedimentos e objetivos desta pesquisa.

Nome do Responsável.

Assinatura do Responsável.

Data: __/__/__

ANEXO 7. Tabelas referentes à organização dos dados extraídos das entrevistas com as professoras.

Tabela 1 – Caracterização das professoras participantes do Centro Municipal de Educação Infantil E1

Prof	Idade Anos	Estado Civil	Escolaridade	Finalizou / ano			Sala de Aula	Outras atividades remuneradas	Tempo de Profissão Anos	Renda mensal Em reais
				Finalizou	Especializações	Cursos				
P1	35	Casada	3 grau comp. Pedagogia.	- 2000	Educação, comunicação e novas tecnologias.	Neurociências. Políticas Públicas e questão ambiental.	Pré 2 Pré 1	Vende roupas em casa e a domicílio.	15	1800
P2	39	Solteira	3 grau comp. Pedagogia Normal superior	- 2003 - 2003	-	Alfabetização. Relações Humanas Educação Infantil	Pré 1 Pré 1	-	19	2038
P3	45	Viúva	3 grau comp. Normal superior Pedagogia	- 2004 - 2008	-	Educ. Infantil.	Mat.1	-	10	2100
P4	44	Casada	3 grau comp. Pedagogia.	- 2008	-	Educ. Infantil. Educ. Inclusiva.	Mat 2	Salão de Beleza	5	1700

Tabela 2 – Caracterização das professoras Participantes do Centro municipal de Educação Infantil E2

Prof	Idade anos	Estado Civil	Escolaridade		Finalizou / ano	Especializações	Cursos	Sala de Aula	Outras ativ. remuneradas	Tempo de Profissão Anos	Renda mensal (Em reais)
P5	35	Casada	3 grau comp. Normal superior Pedagogia	- 2003 - 2008	-	PCN da Educação Infantil. Seminário de Educ. Infantil.	Mat. 2	-		11	1900
P6	35	Solteira	3 grau comp. Pedagogia.	- 2006	-		Pré 1 Pré 1	-		20	1700
P7	39	Casada	3 grau completo. Contabilidade. Pedagogia incomp.	- 1991	Educ. Infantil.	PCN da Educação Infantil. Alfabetização na Educ. Infantil. Comunicação na sala de aula. Avaliação.	Pré 1 Pré 1	Vendedora de marketing de rede e roupas.		17	1600
P8	37	Casada	3 grau comp. Pedagogia.	- 2007	-	Formação em Educ. Infantil.	Pré 2 Pré 2	-		5	1400
P11	34	Casada	3 grau comp. Pedagogia.	- 1998	Administração Educacional.	Pratica de Alfabetização. Comunicação na sala de aula.	Pré 2 Pré 2	-		17	2560
P10	34	Casada	3 grau comp. Normal superior.	- 2004	Educação Infantil.	Mídias na Educação. Educ. Infantil. Educ. do Ensino fundamental. Educ. na diversidade. Cursos de Formação continuada da Prefeitura – todo ano.	Mat.2	-		16	1900
P9	56	Casada	3 grau comp. Normal superior. Pedagogia.	- 2007 - 2008	-	Educação infantil. Cursos de Formação continuada da Prefeitura – todo ano.	Pré 1 Pré 1	-		17	1300
P12	40	Casada	3 grau comp. Normal superior. Pedagogia.	- 2007 - 2008	-	Seminário de Educ. Infantil. E Cursos de Formação continuada – todo ano.	Pré 2 Pré 2	-		10	970
P13	37	Casada	3 grau comp. Teologia. Pedagogia incomp.	- 1997	-	Seminário de Educ. Infantil. E Cursos de Formação continuada – todo ano.	Pré 2 Pré 2	-		17	1300

Tabela 3 - Descrição do comportamento das crianças em sala de aula e do comportamento agressivo apresentados por elas.

Prof.	Sala/ período	(No. Alunos) / Prof. por sala	Descrição do comportamento das crianças da sua sala	Problemas de Comportamentos apresentados por elas
E1				
P1	Pré 1 T Pré 2 M	(n22) / 2 prof. (n11) / 1prof.	Tranquilos, amigáveis, sociáveis, claro que tirando um ou outro, no geral a turma é muito boa – no Pré 1. Mais conturbada, com mais conflitos - no Pré 2.	Mais especificamente no Pré 2. Xingam muito, batem uns nos outros, dão porrada, dão rasteira, se agredem com pancadas. Mas não considera a turma violenta.
P2	Pré 1 M Pré 1 T	(n21) / 1prof. (n22) / 2 prof.	Mais dificuldades, no horário da manhã têm um aluno que não respeita regras, líder. Tem mais crianças que são agressivas, que apresentam agressividade.	Batem, dão empurrão, mordem, agredem com a mão.
P3	Mat. 1 I	(n40) / 5 prof.	Agitadas, hiperativas.	Morder, bater, empurrão.
P4	Mat. 2 I	(n33) / 3 prof.	Tem crianças de todo tipo, a sala não é homogênea. Tem criança que é agressiva e tem criança que não é agressiva.	Bater, xingar, palavrões, empurrar, morder, dar tapa.
E2				
P5	Mat. 2 I	(n48) / 3 prof.	Muito ativos, eles não param. São inteligentes, curiosos e alguns agressivos.	Eles agredem um ao outro por causa de um brinquedo, de comida. Eles tomam o brinquedo do outro, a comida. Eles controlam com grito, com berro, choro, birra. Eles fazem isso com os pais e fazem igual aqui. Eles brigam, mordem, puxam o cabelo, batem, dão murro, dão chute, empurram, batem a cabeça na parede.
P6	Pré 1 M Pré 1 T	(n40) / 2 prof. (n40) / 2 prof.	Para as crianças da idade deles normal. Tem um pouquinho de dificuldade com dois alunos da sala com a sexualidade. Sempre tem aquele aluno que bate, mas a gente consegue contornar. A questão da sexualidade a gente não está conseguindo contornar ainda.	Bater, soco, tapa, empurrar, beliscar.
P7	Pré 1 M Pré 1 T	(n40) / 2 prof. (n40) / 2 prof.	Os da manhã são bem calmos, se socializam muito bem. No início tinha uns dois ou três que tinham problema de disciplina, trabalhou com eles, tanto que mudou o comportamento até em casa. Tinha uns bem difíceis, mas com o passar do tempo mudou até em casa o comportamento. A sala era terrível, mas agora está bem. Os da tarde são disciplinados, também tem dois ou três que dão mais trabalho, não ficam quietos, andam na sala direto.	Dão tapa no colega. Tem uma menina que morde, mas é mais por causa do remédio. Ela toma remédio para o comportamento dela. E dão empurrão.
P8	Pré 2 M Pré 2 T	(40) / 2 prof. (40) / 2 prof.	Normal para a idade deles.	Bater, morder, pula no colega, empurra, derruba, fura com clips

P19	Pré 2 M Pré 2 T	(40) /2 prof. (40) /2 prof.	Comportamento é normal dentro da faixa etária deles. Toda criança é ativa mesmo, gosta de brincar conversar. Tem dois ou três crianças que se destacam por algum comportamento diferente, pela agressividade. Mas em geral é normal.	Discutem, brigam por um brinquedo. A maioria das vezes no parquinho. Bate, Empurram, joga areia no colega, chuta. A maioria é empurrão. Brincam de luta e passam a se agredir.
P10	Mat 2 I	(26)/5 prof.	De acordo dentro da faixa etária deles é normal. Tem mais travessos e mais tranqüilos, nada anormal.	Mordidas, puxão de cabelo, beliscos.
P11	Pré 1 M Pré 1 T	(40) /2 prof. (40) /2 prof.	O comportamento das crianças é uma coisa mista, tem famílias diferentes que influenciam o comportamento da criança. Crianças agressivas, caladas, fechadas, descuidadas são de famílias mais jogadas, desestruturadas. Crianças com comportamentos mais adequados são de famílias mais estruturadas, que a mãe ajuda, que são amadas.	Agredir o colega, rasgar as coisas, esconder coisas do colega, bater. Chute na professora. Morde, empurra dá ponta pé.
P12	Pré 2 M Pré 2 T	(40) /2 prof. (40) /2 prof.	Os alunos são muito bons, as crianças são disciplinadas. Criança indisciplinada acha que não tem nenhum.	Só tem um aluno que bate nos colegas, mas os colegas chamam ele de gordo.
P13	Pré 2 M Pré 2 T	(40) /2 prof. (40) /2 prof.	O comportamento é variado, tem criança bem tranqüila, tranqüilas um número bem menor. Tem bem, bem agitadas, mas o número também não é grande. A metade esta no meio termo que é o que comumente chamariamos de normal. Agitadas mesmo têm duas, sem limites, agitadas.	Bater, falar alto de mais, agitadas. Na hora do parque sempre tem que chamar a atenção dessa criança, a brincadeira é passada. Por exemplo, se for dançar, já dança batendo. Não tem controle.

Nota: M=manhã. T= tarde. I= integral.

Tabela 4 - Comportamentos apresentados pelas professoras frente à birra na sala de aula e na situação na qual uma criança bate em outra criança

Prof	Birra na sala de aula.	Uma criança bate em outra criança
E1		
P1	Senta, conversa com a criança, explica que o que ela esta fazendo não esta certo. Quando tem brigas também faz o mesmo.	Conversa bastante, explica o que esta certo o que esta errado.
P2	Conversa, dialoga. No inicio das aulas, por exemplo, ela conversa, mostra as coisas que tem na sala, de aula, apresenta os colegas.	Chama a criança para conversar. Coloca-se numa posição mais baixa, na altura do olhar da criança. Discute com ela o que é certo o que é errado. Que deve pedir desculpas.
P3	Elas fazem birra pelo brinquedo que o colega tem. E ela deixa não pega a criança, não dá atenção. Da atenção para outra criança que esta comportada, inserida na atividade.	Pega as duas crianças e explica que não pode e que é para pedir desculpas para o colega.
P4	Nessa hora tenta tirar a atenção do que ele quer. Contornar a atenção, conversa com ele.	Chama os dois para conversar. Chama a criança para conversar, o coleguinha para pedir desculpas. Orienta para que não faça mais aquilo. Pergunta se ele gosta de apanhar, porque quem bate? Pergunta se ele acha que é certo?
E2		
P5	Separa a criança do grupo e conversa com ela, tenta acalmá-la, explica e separa de novo se continuar. Se ela se acalmar volta para o grupo, se não volta a conversar, depois de três vezes passa para a orientadora pedagógica.	Conversa com os dois para descobrir o motivo. Fala que não pode brigar, que não pode bater em ninguém, que tem que conversar. Se brigou, chama a professora que ela esta para resolver. Não bater, não agredir.
P6	Não tem birra na sala. Se por exemplo a criança não quiser ficar na escola, ela conversa, põe no colo, dá afeto.	Conversa muito com a criança. As vezes a coloca uns minutinhos para pensar no que fez de errado. Mostra como o coleguinha esta triste. Que a mãe do coleguinha vai ficar triste.
P7	Conversa e coloca os limites. Na sala tem os combinados. Você fez isso, você extrapolou essa regra, qual é a punição? Você extrapola uma regra de transito, não paga multa? Quebrou uma regra, qual é a sua condição? Hoje fica cinco minutos sem o parquinho, pensando no que fez de errado. Ele ficou ali pensou no que fez de errado a gente conversa. Explica. Se pode bater. Falar com a professora se o colega	O mesmo procedimento. Conversa, explica para ele que no pode bater no colega. Pergunta para ele por que fez isso? Se ele gosta de apanhar, se ele sente dor quando batem? Por que ele esta fazendo o colega sentir dor? Por que ele esta batendo, se ele não gosta de apanhar? Os procedimentos são os mesmos é conversar, explicar, é a regra, os combinados.

	fez alguma coisa que ele não gostou. Não bater, que batendo ele perde a razão dele. Pergunta se ele concorda, se ele concordar vai para o parque. Ele sabe que tem uma multa. Depende da atividade do momento e cortado um pouco de aquela atividade para ele pensar no que ele fez.	No início do ano fazemos todos os combinados, tem a hora do parque, a hora da mesinha, a hora do recreio, da leitura, a hora da atividade. Na hora da atividade, é hora de conversar? Não é hora da atividade.
P8	Chama para conversar. Pergunta se é normal ela fazer aquilo. Pergunta se é certo.	Chama os dois para conversar, pergunta se ele gosta de apanhar. Pergunta se ele é pai de algum deles para bater no outro. Explica que a professora está aqui para resolver. Que é para chamar a professora que ela resolve.
P9	Primeiro momento conversa, se percebe que não ouve nenhuma mudança, despreza, deixa sentir, dá um chega pra lá e aguarda ela ter uma reação. E tem funcionado muitas vezes.	Chama as duas para conversar, escuta as duas crianças. Primeiro senta elas para refletir no que ele fez no colega. Depois vai explicar o que aconteceu e pede para eles pedir desculpas. Mas antes de conversar deixa eles relaxar um pouquinho.
P10	Tenta conversar primeiro e não adianta outra atitude não. Também a gente trabalha a questão da multa desde pequeninhos. Não gosta da palavra castigo. Acha muito pesada. Coloca no cantinho do pensamento. Pede para pedir desculpas. Multa é a questão do pensar é grave.	Faz a mesma coisa, já que na faixa etária de dois anos não tem outra reação.
P11	Deixa a criança ficar mais calma. Chama ela para tomar água, dá um livrinho interessante, que desvie a atenção dela. Tenta direcionar a atenção para outra coisa e depois conversa com ela. Direcionar para algo que não este relacionado com o que ocasionou a birra.	Chama as duas, vai conversar com as duas. Procura saber o que aconteceu. Conversa com elas com jeito, colocando as normas, que não pode fazer isso com o amiguinho.
P12	Quando a criança começa teimar, tira uns cinco, dez minutos do parquinho, conversa com eles. Depois libera.	Chama, senta, conversa com eles, os coloca para pedir desculpas. Se está no extremo passa para orientação.
P13	Coloca para pensar, coloca no cantinho, dá um tempo para ele e depois conversa, não converso na hora. Pergunta se ele sabe porque ele está ali. Em casos mais graves ela primeiro chama a orientadora e depois chama os pais e depois conversa junto.	Chama os dois para conversar. Questiona porque bateu. Não há necessidade de bater. Explica o procedimento, que quando tem um problema a gente tem que chamar a professora. Depois se perdoam, se abraçam. Se não quiser falar, fica sentada mais um pouquinho. E quando ela quiser falar ela chama, fica a critério dela. Uma decisão dela mesma. A ideia é tentar conciliar.

Tabela 5 - Comportamentos apresentados pelas professoras nas situações em que uma criança destrói algum objeto na sala de aula ou desobedece

Prof.	Uma criança destrói algum objeto na sala de aula	Uma criança desobedece.
E1		
P1	Conversa com ela, explica também. Explica como objeto era antes e como ficou agora. Nesta sala não acontece mais. Mas quando acontece tem que conversar.	Dialogo. Conversa, que com isso ele vai perder o direito de brincar, por exemplo. Para ele pensar, refletir o que ele esta fazendo.
P2	Eles não arrancam o material da parede. Sempre esta colocando para eles cuidar dos livrinhos, folhar e colocar no lugar.Eles não destroem.	Fala, tenta relacionar o que aconteceu com alguma história ou atividade. Também tem quem não participa de alguma atividade para pensar no que ela fez e porque não participou.
P3	Explica que não pode. Por exemplo, quando eles riscam a parede, coloca eles para limpar a parede. É funcional! Também explica que não pode fazer (riscar)	Coloca a criança no cantinho do pensamento. Ou se eles vão para o parquinho, ela não vai ao parquinho. Tira os direitos da criança de ir ao parquinho. E explica porque não vai ao parquinho.
P4	Sempre tem que conversar com eles, não adianta querer impor o certo e o errado. Procurar conversar com eles. Chamar a atenção que não devem destruir os objetos, cartazes. Quando coloca alguma coisa nova na sala tem que fazer reunião para os combinados, pede ajuda deles, explica para cuidar, não destruir. A gente (com eles) tem os combinados.	Sempre é conversar, é o que a gente pode fazer. Faz uma atividade direcionada para aquilo, conta uma história sobre a desobediência, sobre obedecer. A gente fala aqui que tem os combinados. Lembra eles dos combinados. E os combinados nossos!! Que não pode correr em volta da escola, que não pode sair da sala sem pedir.
E2		
P5	Conversa, mostra o objeto que ela quebrou, mostra como ficou. Se der para arrumar, ela arruma junto com a professora, se não tem que jogar fora.	Conversar com ela para ela refletir. E mostra para ela a consequência da desobediência. Se ela se machuca, mostra para os colegas ver as consequências do ato e aprender.
P6	Não acontece. Ela explica e eles mexem no que pode mexer. No que não podem mexer, eles mesmos tomam conta. Ela explica as consequências do ato e conversa. Muitas vezes resolve na conversa ou retirando deles alguma coisa que eles gostam, como por exemplo, não sair ao parquinho.	Chama a atenção, conversa, pergunta como é em casa. Explica como ele deve agir. Como deve ser obediente. Como exemplo Lee histórias bíblicas.
P7	Os procedimentos são os mesmos. A conversar. Quando faz as regras, já tem que no pode destruir a sala, que tem que respeitar o direito do meu colega, o meu começa onde o dele termina. Respeitar o próximo. Sempre estar conversando na rodinha. Que não	Geralmente se desobedeceu os procedimentos são os mesmos, conversa. Agora não é hora disso, agora é hora dessa atividade. Você desobedeceu você vai pensar. Ai vamos nas regras. Desobedeceu vamos conversar, agora é com você, se não melhora nos vamos a

	pode destruir os objetos do colega, mexer na bolsa do colega, a não ser que o colega te autorize a pegar algum objeto. E quando quebra a gente conversa. Pode destruir a nossa sala? Se quebrar a cadeirinha, a onde você vai sentar? A gente vai ficar em pé. E se um riscou a mesa, rabiscou, sujou, ele já sabe, um fala professora fulaninho riscou a mesa e ele já vai buscar o paninho, o produto e limpa a mesa. Ele sujou, bagunçou ele vai a arrumar.	chamar a mamãe, papai e vamos conversar. Primeiro três tentativas com a criança. Na última chance, você vai melhorar? Se não, já vou mandar o bilhinho para mamãe vir a conversar. Uma vez ou duas que conversar com eles já dá certo. Na última tentativa vai para a mãe. Se a mãe não resolver, depois passa para a orientadora pedagógica. Mais é firme com as crianças.
P8	Chama todas as crianças, pergunta se é certo. Os coleguinhas ajudam a responder.	Chama para conversar, coloca a criança do lado dela para pensar, refletir o que ela fez.
P9	Chama para conversar, mostra, pergunta por que fez aquilo. Tenta fazer ele refletir se a atitude foi correta ou não. Sempre questionando ele. E coloca um pouquinho para pensar também. Pensa se foi correto, como você poderia fazer? Porque fez isso.	Chaga perto da criança, fala sério, brava, impõe autoridade, com tom mais firme. De longe a tendência e eles não obedecerem.
P10	Além de chamar para conversar a criança, passa o caso para a família. Mostra como a vítima ficou, se o outro ficou triste.	Primeira reação a gente fica angustiada, por que desobedece e depois para tentar descobrir o que fazer.
P11	Mostra para ele que esse objeto é importante. Que não pode ser destruído, que de toda a sala. E explica para não quebrar. Por exemplo, o livrinho. Que não pode rasgar, que vai ficar feio que não é legal.	Chama, conversa, procura saber o que esta por traz disso. Saber o que esta acontecendo para ela reagir de aquela forma.
P12	Aqui acho que nunca aconteceu, toma as mesmas providencias, tira alguma coisa dele, que ele goste de fazer. Tira o parquinho ou a educação física que eles gostam muito.	Mesmo procedimento.
P13	Da mesma forma, conversa com ela. Eles já sabem as regras a gente sempre trabalha na rodinha. Fala as regras, que não pode pegar as coisas do colega, que tem que pedir, o que não fazer. Se quebrar vai ter que retomar, papai vai saber. Sempre esta retomando as regras, que tem hora para tudo, a hora da tarefa, a hora de brincar. Tem conversar para ele refletir.	Conversa, coloca para pensar, refletir a pratica dele, o que ele fez. Se desobedecer sofre consequência, não brinca um pouquinho no parque, um tempo e depois vai brincar. É uma chance. Conversa com ele, porque ele esta ali.

Tabela 6 - Situações em que as professoras encontram mais dificuldade de lidar no dia-a-dia e procedimentos utilizados nestas situações.

Prof.	Situações com mais dificuldade de lidar no dia-a-dia	Procedimentos utilizados para enfrentar essas situações
E1		
P1	Dificuldade em trabalhar com um aluno que tem autismo. Falta de tempo para planejar atividades para ele.	Utiliza às quatro horas de planejamento que tem e leva tarefas para casa.
P2	Mais dificuldade com as crianças que são agressivas. E a cobrança dos pais.	Não gosta de levar o problema para os pais. Resolve conversando, tirando alguma coisa que eles gostam.
P4	A birra a desobediência	Coloca no cantinho para pensar. Tira os direitos dela. Come o lanche na sala.
P3	Agressão. Quando agride um ao outro. E os pais não entendem que o filho deles também agride, agrediu alguém. É essa situação. Por exemplo, quando o filho deles desobedece e machuca no caso. Os pais vêm só o filho deles machucado e não vem que ele também machucou alguém, que é agressivo.	Quando a criança esta muito passando dos limites. Chama os pais, conversa com os pais, pede ajuda. Porque só os professores, as vezes, não dá para contornar. Pede ajuda para os pais estarem colaborando, orientando em casa. Na escola só pode falar. Os pais também podem tirar alguma coisa que ele gosta, quando passou dos limites. A gente orienta os pais de como podem fazer. As crianças também perdem direitos. Por exemplo, tem parquinho hoje, estão todas as crianças lá. Só aquele que esta sempre desobedecendo, as vezes, perde o direito de ir ao parquinho. Vai mais tarde só depois que os outros vão, a gente conversa com ele. Explica você esta perdendo o parquinho por isso. Você vai obedecer, você colaborar, vai respeitar os combinados. Se ele concordar com você. “A partir de hoje professora vou respeitar os combinados” Ele promete respeitar os combinados e ele vai ao parquinho.
E2		
P5	São as brigas, a agressão Por qualquer motivo eles querem se pegar. As vezes, se esta em uma atividade e tem que parar a atividade para falar com a elas porque estão se batendo.	Para tudo para conversar, resolver se tiver que levar párea orientação, já vai. Quando estão às outras professoras dá para uma sair e conversar, resolver, mas sozinha você tem que parar tudo.
P6	Não tem mais difícil ou as situações anteriores (desobedecem, ou brigam). Não tem situações mais difíceis.	Chama ela para conversar. Fala que não pode, fala das consequências, que os pais delas não vão gostar. Que o pais dela vai ter que conversar com o pai da outra criança, para ver como vai resolver, por exemplo, quando quebra algo.

P7	Não tem, por enquanto consegue contornar.	Quando estão muito agitados, faz um relaxamento para eles, respirar, escutar música. Geralmente uma vez por semana faz um relaxamento.
P8	Acha que não tem não. Ou quando tem uma criança muito desobediente.	Conversando.
P9	É quando a criança faz birra. Acontece mais no início do ano, quando as crianças estão chegando.	A resposta e a mesma que na questão da birra. Dependendo do caso pede para o colega ajudar.
P10	A hora mais difícil é a hora do banho, precisa de mais professoras, de mais atenção na hora do banho. Em que as professoras estão envolvidas no banho, as crianças ficam mais livres para tomar o brinquedo do outro, morder. Morder para se defender do outro recuperar o brinquedo.	Usa os brinquedos, a música. Eles dançam, cantam, brincam, gostam muito de histórias. As professoras ficam se revezando, duas dão banho e outra fica lendo ou dançando com eles.
P11	Quando a criança emburra que não quer fazer as coisas, não quer ir para o parquinho. Que não sabemos que esta acontecendo. Eles dizem nada, mas nada não existe. Tem que descobrir. Têm alguns pais que cobram que as crianças aprendam a ler e com quatro anos é cedo.	Nessas situações, vai conversar, tem que ver com ele para descobrir o que esta acontecendo.
P12	Mais dificuldade para lidar com as situações que envolvem a sexualidade, quando um passa a mão no outro. Tem dificuldade até para conversar com eles sobre isso.	Conversa. E dependendo de como for a situação, os mais graves passa para orientação.
P13	Na hora do parquinho, há fofoquinha. Não gosta. Crianças que sempre estão demandando atenção. Na sala, pelo comportamento, tem criança que sempre tem que chamar a atenção delas, não param quietas, levanta toda hora, quer falar toda hora. Tem que ficar mais de olho neles.	Pensa um pouquinho e volta. Fica um pouquinho sem o parque, que é o mais grave. Ele não vai deixar de fazer outra atividade.

Tabela 7 – Descrição do relacionamento das professoras com Pais das crianças e comentários, necessidades e observações pertinentes.

Prof. Relacionamento com os pais das crianças.		Comentários, necessidades, observações.
E1		
P1	É tranquila. Respondem, não são participativos, mas respondem às demandas.	Necessidade de mais acompanhamento, ajuda para trabalhar com o aluno com autismo e mais tempo para ver atividades que pode fazer com ele.
P2	Muito boa, amigável. Não tem problema com os pais. É um diálogo aberto o que ambos tem para falar ambos falam.	Necessidade de mais orientação. Necessidade de conhecer melhor os alunos, de orientação de como trabalhar com eles e com os pais.
P3	Exigem muito da gente. Eles não vem a creche como um lugar de educação, vem a creche como baba. É só cuidar. Eles não sabem que as crianças fazem um trabalho pedagógico na CMEI. Eles tem que mudar o conceito.	Necessidade de orientação para trabalhar com as crianças que tem problemas de comportamento.
P4	Boa. Quando acontece alguma coisa eles participam, vem na reunião. Quando pede ajuda eles participam.	Mais informação sobre educação infantil. Orientação de como contornar mais essas situações.
E2		
P5	Boa, mais alguns pais não gostam porque é direta com eles e diz para os pais quando eles fazem algo errado para a educação da criança.	Necessidade de trabalhar com os colegas. De saber como receber a criança na escola para ela achar a escola interessante, na chagada. Na hora da birra, o que falar para a criança, como conversar com ela
P6	Eles são participativos, vem para a reunião. São presentes na vida da criança, tanto para cobrar como para dar idéias. Em todo o que diz respeito à escola.	As já colocadas.
P7	O relacionamento é muito bom, ela fala tudo e chama para os pais acompanhar as coisas boas também. O problema que a gente tem é que a maioria dos pais não acompanha o desenvolvimento da criança, de quarenta vem vinte. A participação dos pais foi aumentando do início para o final do ano.	Mais sobre como lidar com eles na indisciplina, na agressividade, esclarecer o que fazer, métodos práticos. Um pouquinho de prática de como fazer.
P8	Normal. Quando pede alguma coisa, eles participam em geral.	Não tem.

P9	Muito boa. Eles costumam perguntar do filho, conversam com ela. Tem alguns pais que acompanham mais. Uma turma acompanha direitinho a outra não, da tarde.	A questão do comportamento, enfatizar bem como lidar com os diferentes comportamentos. A forma como agir com eles. Como melhorar a relação com as crianças, em relação aos problemas. Gostaria de aprender como trabalhar com as crianças que não interagem, que não se interessam, que não participam da atividade.
P10	É tranquila, resolve tudo com eles. Tem uma relação de confiança. Só passa para coordenação as questões de doença. Participam das reuniões.	Deveria ter uma parceria com outros profissionais para atendimento direto da creche (assistente social, psicólogo, médico, etc.). Tem uma equipe para a secretaria de educação toda. É necessário uma equipe multidisciplinar por pólo.
P11	Tem um pouco de dificuldade com os pais para esclarecer algumas coisas para eles. Os pais ficam batendo na mesma tecla (querem que a criança aprenda a ler). E ela passa para conversar com a orientadora.	Não tem. Para ela, ela gostaria de estudar mais.
P12	Razoável. Tem alguns muito bons e outros que você dá bom dia e eles nem respondem. Eles não participam muito. Na última reunião vieram quatro ou cinco pais.	Não tem.
P13	Boa, todos a respeitam dão apoio. Mas percebe que as crianças que não avançaram muito os pais não acompanham a criança.	Trabalhar para aproximar mais os pais.

ANEXO 8. Atividades desenvolvidas pelo grupo de professoras.

Atividades desenvolvidas pelas professoras

★ 1 Atividade: “Conhecendo os combinados”

Objetivo: Conhecer e identificar a rotina da sala; conhecer e identificar as normas de relacionamento e convivência, os comportamentos certos e errados, aceitos e não aceitos na sala e na escola.

Materiais: Diferentes ilustrações que representem crianças em situações de rotina e realizando comportamentos aceitos e não aceitos na sala e na escola (por exemplo: ilustração de crianças compartilhando brinquedos; lavando as mãos, sentados em atividade de rodinha, etc.)

Procedimento:

A professora instrui as crianças a prestarem atenção que ela vai apresentar os combinados, nosso mapa de comportamentos (os combinados que norteiam nosso comportamento na sala). Ela apresenta apenas uma ilustração de cada vez, solicita para as crianças identificarem a situação e dizer se esse comportamento está certo ou errado.

A professora reafirma se a resposta for certa e explica as consequências e parabeniza as crianças. E se a resposta não for a correta, ela esclarece a resposta certa e explica as consequências. Simultaneamente a professora apresenta também nas ilustrações comportamentos e momentos de atividades que integram a rotina da sala. Apresentando assim, a rotina realizada pelas crianças.

Por último a professora pede para as crianças repetir o combinado depois de finalizar o trabalho com cada ilustração.

★ 2 Atividade: “As Palavras mágicas”

Objetivo: Conhecer e identificar normas de bom relacionamento e convivência, os comportamentos certos e errados, aceitos e não aceitos na sala e na escola.

Materiais: Diferentes ilustrações que representem crianças em diferentes situações que envolvam a utilização de palavras como: obrigado, desculpa, por favor, com licença, etc. (por exemplo: ilustração de uma criança pisando outra e pedindo desculpas, de uma criança ganhando um brinquedo e agradecendo, ou entrando em uma sala e pedindo licença, etc.)

Procedimento:

A professora instrui as crianças a prestarem atenção que ela vai apresentar as “palavras mágicas”, que ajudam a gente a ser mais educada, ter boas maneiras e obter mais atenção. Quando você fala uma das palavras, algo acontece. As pessoas prestam atenção em você, por exemplo se você diz “com licença a pessoa sai de tua frente, a porta se abre, se você diz por favor ... a pessoa te dá o que você pediu e assim por diante.

Dessa forma a professora vai apresentando cada uma das ilustrações referentes as palavras mágicas e explicando quando e como a gente pode fazer uso delas. Esclarecendo que são palavras que todo mundo gosta e muitas vezes são retribuídas com uma resposta amável ou um sorriso.

A professora solicita as crianças a relatar situações nas quais elas podem usar ou usam as palavras mágicas. E elogia, estimula e valoriza a utilização das palavras mágicas pelos alunos.

★ 3 Atividade: “Abraço Musical” (Soler, 2006 pag. 93).

Objetivos: Integrar-se ao meio social; fortalecer o vínculo com os colegas da sala; expressar sentimentos positivos de forma adequada; adquirir hábitos saudáveis de relacionamento interpessoal.

Material: aparelho de som.

Procedimento:

A) A professora solicita as crianças ficarem a vontade pelo espaço destinado ao jogo, dançando ao som da música.

B) Quando a professora parar a música, todos devem se abraçar em duplas. Volta a música, e todos continuam dançando. A música pára e agora se abraçam em trios, e depois se repete em duplas e em trios, assim sucessivamente. Até o final quando todo o grupo deve dar um abraço coletivo.

★ 4 Atividade: “Gosto e não gosto” (inspirado em Trianes e Muños Atividade 1 Módulo 1)

Objetivo: Fortalecer o vínculo com os colegas da sala; melhorar o conhecimento dos alunos entre si; falar de si mesmos, identificar situações e sentimentos (autoconhecimento, auto-observação); prestar atenção e esperar sua vez para falar.

- Realização de um crachá com o nome de cada criança pelas próprias crianças (opcional).

Material: quadrados de cartolina e lápis de cor (para o crachá).

Procedimento:

A) A Professora esclarece alguns comportamentos esperados das crianças na participação da atividade e apresenta a atividade (*Por exemplo, escutar a fala do colega, esperar sua vez para falar, etc.*).

B) Em roda professora solicita para as crianças se apresentarem uma a uma, primeiramente falar o seu nome, logo solicita para os colegas a cumprimentar (os colegas repetem “Ola João”) depois solicita a criança falar do que mais gosta de fazer e do que menos gosta de fazer.

C) Aleatoriamente a professora pergunta o gosto de um colega e parabeniza por responder os colegas que sabiam a informação.

Variação diminuindo a complexidade: se a professora entender que é muito complexo para as crianças expressar o que elas mais gostam e menos gostam, pode ser solicitado para a criança identificar separadamente, por médio de atividades separadas. Ou seja, decompor a atividade em várias, como por exemplo: solicitar a criança a dizer a cor que mais gosta e a que menos gosta, como na atividade a seguir (atividade: As cores que eu gosto e não gosto).

Outro exemplo é solicitar à criança a nomear alguma atividade que mais gosta e a que menos gosta (por exemplo, Atividade: “Os esportes que eu mais gosto e menos gosto”; “As Brincadeiras que eu mais gosto e menos gosto”). Ou com objetos (brinquedo, meios de transporte), comidas (frutas, verduras), animais, etc.)

Obs. O professor pode começar a brincadeira como uma maneira de dar um modelo do comportamento esperado para as crianças. E podemos seguir com algumas crianças que tem uma maior desenvoltura a fim de fornecer outros modelos. Você também pode dar pistas de respostas como perguntar “que ela gosta de fazer na escola, em casa, nos finais de semana?”. Estas questões têm a função não de induzir a resposta e sim de fazer a criança pensar ao respeito.

★ 5 Atividade: “As cores que eu gosto e não gosto”

Observação: Variação da atividade **Gosto e não gosto**, diminuindo a sua complexidade.

Objetivo: Melhorar o conhecimento dos alunos entre si; falar de si mesmos (autoconhecimento, auto-observação); prestar atenção e responder perguntas.

Materiais: pode ser uma caixa de lápis de cor, um arco-íris, um a folha com catalogo de cores, um espectro, uma ficha, ou tabela de cores, deve ser um material didático que exemplifique a variedade de cores existentes.

Procedimento:

A) A Professora esclarece alguns comportamentos esperados das crianças na participação da atividade e apresenta a atividade (*Por exemplo, escutar a fala do colega, esperar sua vez para falar, etc.*).

B) Em roda professora solicita para as crianças se apresentarem uma a uma, primeiramente falar o seu nome, logo solicita para os colegas a cumprimentar (os colegas repetem “Ola João”) depois solicita a criança falar a cor que mais gosta e a que menos gosta.

C) Aleatoriamente a professora pergunta para as crianças o gosto de um colega e parabeniza por responder os colegas que sabiam a informação.

Variação: é solicitado à criança falar de alguma atividade (exemplo: esporte, brincadeira), objeto (brinquedo), alimento, animal, que mais gosta e que menos gosta. Exemplos na atividade anterior.

★ 6 Atividade: “Identificando sentimentos”

Objetivo: nomear e identificar sentimentos; imitar expressões faciais de sentimentos, nomear situações nas que ocorrem estes sentimentos, prestar atenção e responder perguntas.

Material: Ilustrações com desenhos de rostos de pessoas expressando diferentes sentimentos (por exemplo: medo, tristeza, alegria, raiva, vergonha).

Exemplo de ilustrações:

**Procedimento:**

A professora introduz a atividade dizendo que teremos que descobrir o que esses meninos estão sentindo. Ela instrui os alunos a prestar atenção nas ilustrações.

E apresenta um desenho de rosto expressando um sentimento de cada vez. Solicita para os alunos que identifiquem o sentimento expressos no desenho e depois imitem o sentimento identificado. A professora também dá o modelo. Por exemplo, após as crianças identificarem o sentimento a professora diz: no desenho o menino está triste, como está o rosto dele? E a gente como fica quando está triste? E você Luis como fica? Eu fico assim...! E quando a gente fica desse jeito?

Variação: para a próxima vez no lugar da professora utilizar as ilustrações ela se vale da imitação dos sentimentos

★ **7 Atividade: “Identificando sentimentos 2”**

Objetivo: Nomear e identificar sentimentos; imitar expressões faciais de sentimentos, prestar atenção e responder perguntas.

Materiais: nenhum.

Procedimento:

A professora instrui os alunos a prestar atenção. Ela introduz a atividade dizendo que teremos que imitar o sentimento que ela disser. Ela nomeia sentimentos, instrui e dá modelo para as crianças imitar. Dizendo “*agora estou assustado, como a gente fica...*” (as crianças imitam) depois, *apagou, apagou*”; “*agora estou triste, como ficamos... e apagou, apagou*”; *agora estou feliz, quero todo mundo dando gargalhada...*”. E continua repetindo assim com vários sentimentos. Após cada imitação a professora elogia e valoriza a imitação.

★ **8 Atividade: “Como me sinto?”**

Objetivo: Falar de si; identificar e nomear sentimentos; identificar situações e ações associadas aos sentimentos (autoconhecimento, auto-observação); prestar atenção e esperar sua vez para falar.

Materiais: Painel com desenhos que exemplifiquem rostos de pessoas expressando diferentes sentimentos (por exemplo: medo, tristeza, alegria, raiva, vergonha), preferentemente duas colunas uma com desenhos de rosto de meninas e outro com desenhos de rostos de meninos.

Procedimento:

A professora introduz a atividade dizendo que durante o dia teremos um conjunto de emoções e que é importante descobrir como a gente se sente. Ela instrui os alunos a prestar atenção e apresenta o painel com os desenhos de rostos de meninas e meninos expressando diferentes sentimentos.

Nesse momento solicita a uma criança para identificar como ela está se sentindo e reconhecer e assinalar no painel o desenho que expressa a emoção que ela está sentindo. Por último explicar por que ela acha que está se sentindo assim.

Variação: no painel podem ser acrescentados saquinhos ou envelopes colados ao lado do desenho de cada emoção. Neles a criança colocará o crachá com seu nome, identificando o desenho que expressa a emoção que ela sente. Ou um emocionômetro – regra ilustrada com rostos de emoções nas quais as crianças identificam como se sente hoje.

★ **9 Atividade: “O que eu gosto e não gosto dos colegas”**

Objetivo: identificar o gostar; fazer e aceitar elogios; fazer e aceitar críticas (autoconhecimento).

Materiais: nenhum.

Procedimento:

O professor orienta os alunos sobre a nova atividade instruindo as crianças a se dividir em duplas. Depois diz que cada colega vai apresentar a sua dupla e vai dizer o que ele mais gosta e menos gosta do colega. A professora questiona as respostas e incentiva e elogia os comportamentos positivos. Da mesma forma ela reprova os comportamentos negativos e instrui as crianças como responder a esses comportamentos. Pedindo

para eles repetirem o procedimento indicado. Por exemplo, eu não gosto que João bata em mim. A professora instrui o que ele tem que fazer e dizer para o colega. Quando um colega faz alguma coisa que a gente não gosta, a gente tem que dizer para ele, por exemplo, “eu não gosto que você bata em mim”. A gente precisa dizer para o colega que a gente não gosta do que ele está fazendo, para ele não fazer mais. E a professora solicita, várias vezes, para eles repetirem, imitando a situação de resposta a comportamentos inadequados.

★ 10 Atividade: “O Livrinho dos sentimentos”

Objetivo: Identificar e nomear sentimentos; identificar e nomear situações e ações associadas aos sentimentos, responder perguntas.

Materiais: O Livro dos sentimentos.

Procedimento:

A professora apresenta a história e diz que ela está cheia de sentimentos. Ao iniciar a história ela mostra uma página de cada vez, questionando as crianças para elas identificar a situação e qual é o sentimento presente na ilustração ou identificar o sentimento e qual é a situação que a fez se sentir assim. Parabenizar as crianças por ter conseguido identificar os sentimentos e as situações correspondentes.

★ 11 Atividade: “Livro: Pequenas lições – Ecos da vida ...”

Objetivo: identificação de sentimentos; empatia e promoção de bons comportamentos.

Material: Livro.

Procedimento:

A professora apresenta o livro e lê a história interagindo com as crianças e solicitando para elas identificar os comportamentos certos e errados que ocorrem durante a história. Solicita para uma criança fazer um teatrinho com ela: Ela questiona a sala sobre o que acontece: Se a professora empurra a criança, se ela vai gostar? Ela vai olhar feio para ela ou vai dar um sorriso? O que acontece se a professora der um sorriso ele vai empurrar ela ou vai dar um sorriso? E se for um abraço gostoso? Sempre imitando a situação. No final da história volta a perguntar de que tratou a história e reafirma a mensagem contida na mesma.

Para terminar a professora canta junto com as crianças:

- Se plantar tomate vai colher tomate,
- Se plantar abacate vai colher abacate,
- E se plantar amor, amor vai dar.
- O que vai dar?...
- Colheras o que semear.
- Se plantar mentira, vai colher mentira,
- Se plantar a ira, vai colher a ira,
- Se plantar alegria, vai dar alegria,
- Se plantar felicidade, felicidade vai dar...

Variação: esta atividade pode ser desenvolvida com outras histórias como a “casa dos espelhos” (texto de folclore Japonês extraído da internet).

★ 12 Atividade: “Existem muitos sentimentos”

Objetivo: Identificação e expressar sentimentos através do desenho.

Material: Lápis e borracha; folha de atividade - na qual se encontram cinco círculos que representam rostos (folha em anexo).

Procedimento:

A professora apresenta e explica a folha de atividade, na qual se encontram desenhados cinco círculos que representam rostos nos quais as crianças deveram desenhar a emoção de feliz, triste, com medo, com raiva e você (referente a como ele se sente).

Na folha de atividade tem a instrução que diz: *Existem muitos sentimentos, eles podem aparecer no rosto das pessoas. Desenhe e pinte cada um deles.* A Professora solicita para as crianças identificarem cada um dos quatro sentimentos na louça e depois desenhar eles em cada um dos círculos da sua folha de atividade e desenhar no círculo do meio como eles estão se sentindo.

★ 13 Atividade: “Livro das Promessas – Desculpe.”

Objetivo: respeitar o outro, colocar-se no lugar do outro, refletir sobre as consequências do comportamento, seguir instruções e prestar atenção.

Materiais: o Livro ou a história redigida para ler as crianças. Uma folha de papel por aluno.

Procedimento:

A professora apresenta a história e esclarece que junto com ela iremos fazendo uma atividade. A professora distribui as folhas de papel (uma para cada aluno) e pede para que tenham muito cuidado com ela. Ela inicia a história, na qual - uma criança trata mal uma colega - e na hora que a professora personagem da história propõe a atividade à professora da sala propõe para as crianças fazer a mesma atividade. Primeiro segurar a folha com as mãos e depois amassar a folha, fazendo uma bola. No último passo a professora dá a instrução para as crianças que devem abrir a bola e deixar o papel como estava antes (tentar deixar a folha como estava antes de ser amassada).

Nesse momento, as crianças percebem que não conseguem deixar a folha de papel como estava antes, causando desconcerto. A professora continua a leitura na qual a personagem descobre que a folha também não fica como estava antes. Então a professora disse: que o coração das pessoas é como esse papel. A impressão que nele deixamos será tão difícil de apagar como esses amassados, mesmo quando pedimos desculpas. A mesma coisa acontece quando batemos num coleguinha, por mais que peçamos desculpas, ficam marcas e não volta a ser como antes.

★ 14 Atividade: “Caixinha de sentimentos”

(Del Prette, 2006)

Objetivos: Identificar e nomear sentimentos; identificar situações e ações associadas aos sentimentos, responder perguntas.

Materiais: uma caixa de papelão; fichas com vários desenhos de crianças em diferentes situações e expressando diferentes sentimentos (por exemplo, um desenho: de uma criança sorrindo ajudando outra criança a levantar; de uma criança chorando ao lado de um brinquedo quebrado; de duas crianças sorrindo compartilhando um brinquedo; de uma criança assustada; etc).

Procedimento:

A Professora apresenta a “Caixa dos sentimentos”, nela se encontram figuras de crianças em diferentes situações e temos que descobrir o que está acontecendo com elas, como elas se sentem e porque elas estão assim.

Seguidamente a professora solicita para uma criança retirar uma figura da caixa dos sentimentos e contar para gente o que está acontecendo na figura, como a criança está se sentindo e porque ela acha que a criança do desenho está assim. Finalmente a professora parabeniza a criança pela participação e continua repetindo o mesmo procedimento com outra criança e assim sucessivamente até que todas as crianças tenham participado.

★ 15 Atividade: “Qual é a emoção que combina com o personagem”

Objetivo: Identificação de situações e sentimentos; expressar sentimentos através do desenho.

Material: Lápis e borracha; folha de atividade – Composta de duas partes, nela há o desenho de uma situação com personagens sem rostos e desenhos de personagens expressando sentimentos com círculos acima (folha em anexo).

Procedimento:

A professora apresenta e explica a folha de atividade. Primeiro ela orienta as crianças a identificarem o sentimento que expressam cada um dos personagens com o círculo acima e solicita que eles desenhem no círculo de cada um deles o sentimento expresso pela personagem.

Segundo ela orientando as crianças a identificar a situação representada no desenho e os sentimentos gerados para cada um dos personagens; Por último solicita para as crianças desenhar no rosto dos personagens o sentimento que corresponde a cada um deles nessa situação. E a professora valoriza e elogia as crianças por realizar a atividade.

★ 16 Atividade: “A árvore das promessas”

Objetivo: Promover o bom comportamento; relembrar os combinados, esperar sua vez.

Material: Pintura de dedo de diversas cores e o desenho de uma árvore em papel do tamanho de um metro aproximadamente.

Procedimento:

A professora cola a árvore numa das paredes visíveis da sala e explica para as crianças que essa é a “Árvore das Promessas”, que todos vão a ajudar a construir ela com as suas promessas. Promessas de bons comportamentos. Ela orienta as crianças, que elas devem pensar qual é o comportamento ou combinado, da sala ou da escola que elas acham mais importante e que vão prometer cumprir. A professora vai lembrando junto com as crianças os comportamentos e combinados importantes da sala, como por exemplo, escovar os dentes depois do lanchinho, fazer toda a tarefa, não bater nos coleguinhas, e assim por diante.

Depois das crianças escolherem o comportamento que eles vão prometer cumprir, elas passam uma a uma na mesa de pintura e a professora pinta uma das mãos que vão formar a copa da árvore. Com a mão pintada a professora guia a criança para colocar a mão formando a copa da árvore e fazer a promessa ao mesmo tempo. Em seguida a professora coloca o nome da criança para identificar a mão de cada uma delas e parabeniza a criança pela realização.

Ao finalizar, a professora assinala todas as mãozinhas que formaram a copa da árvore perguntando para cada criança qual foi a promessa que ela escolheu e a elogia pela escolha.

★ 17 Atividade: “Eu tenho um amigo que me ama” (música adaptada pelas professoras)

Objetivos: Integrar-se ao meio social; fortalecer o vínculo com os colegas da sala; expressar sentimentos positivos de forma adequada.

Materiais: Letra da música (*E eu tenho um amigo que me ama, que me ama, que me ama, seu nome é ..., ..., seu nome é ... E eu tenho um amigo que me ama, que me ama, que me ama, seu nome é....*)

Procedimento:

A professora repete duas vezes a música para as crianças pedindo para elas repetirem o refrão: “*eu tenho um amigo que me ama, eu tenho um amigo que me ama, seu nome é...*” e nesse momento ela insere o nome de uma das crianças da sala, “*seu nome é Vitor, é Vitor, é Vitor. E eu tenho um amigo que me ama, que me ama, que me ama, seu nome é Luísa, Luísa, seu nome é Luísa. E eu tenho um amigo que me ama, que me ama, que me ama, seu nome é....*” e assim continua repetindo a música e nomeando cada uma das crianças da sala.

★ 18 Atividade: “O Livrinho – Rita não Grita!”

Objetivo: Identificar as normas de relacionamento e convivência, os comportamentos certos e errados, aceitos e não aceitos na sala e na escola.

Materiais: o livro “Rita não Grita!”

Procedimento:

A professora apresenta a história sobre uma menina que vivia fazendo birra, implicava com tudo, batia o pé por qualquer coisa, gritava à toa. Por quase nada abria o bocão. Ninguém aguentava mais. Vamos ver o que aconteceu com ela. A professora vai contando a história e interagindo com as crianças, perguntando se elas gostam das coisas que a Rita faz? Pergunta para elas, se é bom ou ruim e por quê? O que os coleguinhas de Rita fizeram para que ela parasse? E deu certo? O que aconteceu com ela? Que outras coisas a gente pode fazer? O que isso tem de bom?

★ 19 Atividade: “Professora, eu gosto de você”

(adaptado de Molina, 2007)

Objetivo: fortalecer o vínculo com a professora; expressar sentimentos positivos de forma adequada.

Materiais: uma folha com moldura, lápis para desenhar e lápis de cor.

Procedimento:

A professora instrui os alunos para que cada um deles faça um desenho para a professora, para demonstrar quanto gostam dela. Finalizando este, cada criança deve dirigir-se a frente da sala, descrever o que ela desenhou e entregar o desenho para a professora com um abraço.

★ **20 Atividade: “Eu gosto de meus colegas”**

(adaptado de Molina, 2007)

Objetivo: fortalecer o vínculo com os colegas; expressar sentimentos positivos de forma adequada.

Materiais: uma folha com moldura, lápis para desenhar e lápis de cor.

Procedimento:

A professora divide os alunos em duplas, logo instrui os alunos para que cada um deles faça um desenho para seu colega da sala, para demonstrar quanto gosta dele. Finalizando este, a professora chama a dupla e cada criança deve dirigir-se a frente da sala, descrever o que ela desenhou e entregar o desenho para o colega com um abraço.

★ **21 Atividade: “Toda pessoa é diferente”** (adaptado de Del Prette, 2006)

Objetivo: explorar diferenças; compreender que toda pessoa é única; melhorar a aceitação de si e do outro; colocar-se no lugar do outro; aumentar a tolerância às brincadeiras dos colegas; melhorar a autoestima e autoimagem.

Material: Livro com a história “Ninguém é igual a ninguém” ou folha com a história.

Procedimento:

A professora conta a história interagindo com as crianças. Explica que todas as pessoas são diferentes umas das outras e que embora existam magros, gordos, altos, baixos, sem cabelo, com cabelo, cada um deve ser respeitado em seu jeito de ser. Cada um é de um jeito. Temos que respeitar o direito de individualidade. Somos todos iguais perante a lei e que todas as pessoas têm o direito de ir a todos os lugares públicos.

A pós finalizar a história a professora questiona os alunos sobre diferentes aspectos da história e delas:

Qual era o nome do menino da história?

Como era esse menino?

Se todas as pessoas fossem iguais, como seria possível reconhecê-las?

Quais diferenças (por exemplo, cor de cabelo, jeito de andar, preferências, etc.) que você possui em relação ao seu colega?

O que cada um mais gosta em si mesmo?

Conjuntamente a professora valoriza e elogia os aspectos identificados pelas crianças, chama a atenção para os aspectos mais comuns e para os mais diferentes, tomando cuidado para não hierarquizar nenhum dos aspectos mencionados nas respostas das crianças. Para fechar a professora explica que as pessoas não são melhores nem piores por terem essa ou aquela característica, se não que essas diferenças nos tornam únicos e especiais.

★ **22 Atividade: “Dinâmica com os combinados e regrinhas da sala”.**

Objetivo: conhecer e identificar as normas de relacionamento e convivência, os comportamentos certos e errados, aceitos e não aceitos na sala e na escola.

Material: caixinha com os combinados, cartaz com a divisão pode e não pode ou desenho na louça com a mesma divisão.

Procedimento:

A professora coloca as regras e combinados da sala em uma caixinha, faz-se a roda e canta-se o limão entrou na roda, substituindo-se a palavra "limão" pela palavra "caixa".

Ela instrui as crianças que quando para a música, a criança sorteia um combinado e cola em um cartaz na coluna correta dos combinados. Uma coluna com "O que pode" e o que " não pode" ser feito. Ele também pode ser desenvolvido na louça. No final, retomam-se os combinados.

★ **23 Atividade: “Relaxamento na rodinha”**

Observação: Esta atividade de relaxamento pode ser desenvolvida em diferentes momentos da rotina da sala que demande concentração, como por exemplo, antes de desenvolver uma atividade de escrita.

Objetivo: Aprender a se acalmar; auto percepção do corpo; autoconhecimento; prestar atenção e a seguir instruções.

Materiais: podem se utilizar música de fundo.

Procedimento:

A professora orienta as crianças a seguir as instruções e imitar o comportamento dela.

Primeiro respirar fundo várias vezes e com a ponta dos dedos massagear a cabeça... Depois a frente... continuar fechando os olhos e passando a ponta dos dedos sobre os olhos... seguir sobre as bochechas e a boca. Depois passar a mão no braço, do ombro até a mão... repetir no outro braço... e respirar fundo.

Variação: Utilizam-se também para fazer relaxamento com crianças os exercícios de relaxamento para a voz. Esses exercícios também ajudam as crianças a se acalmarem, já que intercalam o exercício da voz com a respiração. Iniciam respirando fundo e depois imitam o barulho de uma abelhinha, segue respirando fundo e faz a imitação do barulho de uma cobrinha, respira fundo novamente e imita o barulho de uma moto e respira fundo para finalizar. Este exercício pode ser realizado mais de uma vez ou em conjunto com o exercício anterior, eles também contribuem para a criança entrar no ritmo das atividades de seguir instruções.

★ **24 Atividade: “A fera doce dos bons comportamentos”**

Objetivos: Auto avaliação, expressão de sentimentos; julgamento de certo e errado; promover os bons comportamentos; escolher, responder perguntas e fazer pedidos, compartilhar. (obj. secundários: contar somar e restar)

Materiais: Pontos, vales ou notas de dinheiro de brincadeira, balas, pirulitos, pipoca, doces diversos, etc.

Procedimento:

No início do dia na segunda feira a professora apresenta a atividade que transcorrerá durante toda a semana. Explicando que durante o período de aula as crianças deveram fazer, praticar os bons comportamentos ensinados na escola, respeitar os combinados e usar as palavras mágicas, fazer toda a tarefa, obedecer a professora, ter bons comportamentos com os colegas, brincar, dividir e compartilhar.

Durante semana a professora relembra as crianças da atividade na rodinha da entrada e no fim do dia organiza outra rodinha. Nela a professora convida os alunos a refletir sobre como foi o dia, questiona os alunos sobre a aula, se eles tinham gostado da aula, pergunta do conteúdo, de como foi o dia de aula deles. E depois vai nomeando cada um dos alunos e pede para avaliar como foi o seu comportamento durante o dia (se usou as palavras mágicas, se respeitou os combinados, se fez toda a tarefa e se quebrou alguma das regras). Pergunta para a criança: como você acha que se comportou hoje? (bem, mal, mais o menos). E a manhã como você vai se comportar? Sendo assim cada criança avalia seu próprio comportamento do dia e dá um valor para este. Para cada descumprimento ele vai perdendo (pontos ou dinheiro) para a “feira doce dos bons comportamentos” de sexta-feira. Assim, as crianças foram ganhando e perdendo dinheiro durante toda a semana. Ao chegar a sexta feira as crianças receberam o valor correspondente aos bons comportamentos. E com esse dinheiro foram a “Feira doce dos bons comportamentos” onde eles deviam escolher, pedir o doce que queriam comprar e receber o troco.

Variação: No lugar de notas de dinheiro de brincadeira podem ser utilizados, selos, carinhas felizes, estrelinhas que podem ser trocados por doces na feira.

★ **25 Atividade: “Auto avaliação”**

Objetivos: Auto avaliação, expressão de sentimentos; autoconhecimento, julgamento de certo e errado; promover os bons comportamentos; escolher, descrever, responder perguntas.

Materiais: Não precisa.

Procedimento:

Como fechamento do dia de aula e das atividades a professora promove uma discussão sobre como foi o dia de aula, questionando as crianças:

- sobre as atividades realizadas,
- se eles tinham gostado das atividades,
- do que eles gostaram mais, do que gostaram menos,
- pergunta do conteúdo, o que eles aprenderam,
- de como foi o dia de aula deles.

E depois vai nomeando cada um dos alunos e pede para avaliar como foi o seu comportamento durante o dia (se usou as palavras mágicas, se respeitou os combinados, se fez toda a tarefa e se quebrou alguma das regras).
- Pergunta para a criança: como você acha que se comportou hoje? (bem, mal, mais o menos).

Ajuda-lhes a lembrar da oportunidade que tiveram sucesso. Perguntando também que fez de bom. Vc deve ter feito alguma coisa boa, vamos lembrar...

E a manhã como você vai se comportar?

Sendo assim cada criança avalia seu próprio comportamento do dia e colocar metas para amanhã.

Varição: a professora pode perguntar a criança se ela acha que merece selinhos, carinhas felizes, estrelinhas que simbolizem o bom comportamento dela e a professora desenha na louça ou podem ser colados numa folha **X** do caderno (primeira ou última página), etc. Para crianças com pobres habilidades de linguagem a professora pode usar uma escala ou termômetro mostrando a faixa, ou grau desde calmo até super excitado ou agitado. E perguntar para a criança como foi durante certo tempo ou durante certa tarefa. A escala pode ser feita em um cartaz ou desenhada na louça. Pode ser feita uma linha, com uma carinha com sorriso para cima (u) e outro para abaixo (n) mostrando aprovação e desaprovação.

Outras atividades:

Atividades entregues “Eu posso resolver problemas” Lições

Na hora do vídeo: promover a identificação de comportamentos adequados e inadequados, comportamentos pró-sociais, mudança de comportamento e de resolução de problemas.

- Hora do vídeo: “Backyardigans - Uma banda diferente” - explorar personagens, musicalidade, cooperação e valores.
- Hora do vídeo: “BEE MOVIE a história da abelhinha” – explorar cooperação, identificar as características dos personagens, poder de decisão e responsabilidade.
- Hora do vídeo: “Charlie e Lola: vem brincar comigo” – explorar comportamentos pró-sociais como brincar junto, compartilhar, ajudar, colaborar; o mundo da fantasia.
- Hora do vídeo: “Backyardigans – Pablo em: na trilha da imaginação”- explorar cooperação, identificar as características dos personagens, identificação de comportamentos adequados e inadequados, poder de decisão e responsabilidade, mudança comportamental, resolução de problemas.

Lista de livros utilizados:

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| - Ninguém é igual a ninguém. | - Pequenas lições. |
| - Seja um bom amigo. | - Tornando a escola legal. |
| - Quenco, o pato. | - O que é certo e o que é errado. |
| - O mundo dos pinguins. | - Ficar com Raiva não é ruim. |
| - Livro dos sentimentos. | - Rita não Grita. |
| - O Cabelo da Lele. | - Livro da Família. |
| - Feijão com arroz. | - Nascer Sabendo. |

Estratégias utilizadas para acalmar as crianças

- Prover atividades. Colocar música calma.
- Cantar músicas: por exemplo, “para escutar o som do mosquitinho e o barulho do meu corasonzinho pego a chavinha e fecho a boquinha.”
- Pedir para as crianças apagarem a vela assoprando.
- Fazer relaxamento com elas.
- Músicas silêncio é muito bom: Sorrir é muito bom é muito bom, sorrir e muito bom é muito bom. silêncio é muito bom, é muito bom (baixando cada vez mais a voz).