

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS**

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

**FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E  
HABILIDADES SOCIAIS:  
UM ESTUDO MULTI-MÉTODOS E COM DIFERENTES INFORMANTES**

**BAURU**

**2020**

**FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E  
HABILIDADES SOCIAIS:  
UM ESTUDO MULTI-MÉTODOS E COM DIFERENTES INFORMANTES**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Turini Bolsoni-Silva.

**BAURU**

**2020**

Medeiros, Francisco de Assis.

Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais: um estudo multi-métodos e com diferentes informantes / Francisco de Assis Medeiros, 2020.

145 f.

Orientadora: Alessandra Turini Bolsoni-Silva

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

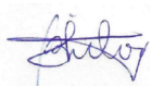
1. Problemas de comportamento. 2. Habilidades sociais educativas. 3. Observação direta I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais: um estudo multi-métodos e com diferentes informantes.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU**

Aos 21 dias do mês de agosto do ano de 2020, às 09:00 horas no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES do(a) Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FRANCISCO DE ASSIS MEDEIROS, intitulada '

**PRÁTICAS EDUCATIVAS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E HABILIDADES SOCIAIS: UM ESTUDO MULTI-MÉTODOS E COM DIFERENTES INFORMANTES** '. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final **APROVADO** .

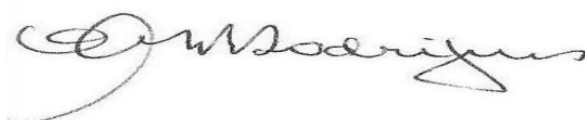
Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ALESSANDRA TURINI BOLSONI SILVA



Profa. Dra. LUCIANA CARLA DOS SANTOS ELIAS



Profa. Dra. OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru -  
Av. Engenheiro Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033360, Bauru - São Paulo  
<http://www.fc.unesp.br/pospsicologia/CNPJ>: 48.031.918/0028-44.

*Beyond the judgments of others*

*Rising high above the sky*

*Lies the power of ambition.*

– Neil deGrasse Tyson

*Nem tudo que reluz é ouro; nem todos os que vagueiam estão perdidos.*

– Bilbo Baggins.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família, principalmente ao meu pai Assis R. Medeiros e minha mãe Luzinete A. R. Medeiros por todo o apoio, paciência e carinho;

À Camila dos Santos, minha namorada, por todo o companheirismo ao longo dos últimos sete anos;

À Gabrielly M. dos Santos e Lucas J. de Lima, pela preciosa companhia, amizade e suporte emocional;

Aos meus amigos Nathan R. Batista, Renan Almeida e Samuel Tarsi, cuja amizade atravessa décadas e mesmo à distância estão sempre presentes;

À Alessandra T. Bolsoni-Silva, minha orientadora, pela atenção e pelos diversos ensinamentos;

Agradeço aos membros da banca de defesa, Olga M. P. R. Rodrigues e Luciana C. S. Elias, pelas valiosas contribuições para esta pesquisa;

Agradeço, sem citar nomes para não cometer a injustiça de esquecer alguém, a todos(as) os(as) colegas de jornada, os quais contribuíram direta e indiretamente para a execução desta pesquisa, seja fazendo parte da equipe de pesquisa, dividindo conhecimento em sala de aula ou apenas “batendo papo” em horas vagas.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Dados sociodemográficos de crianças, mães, pais e professores.....	83
<b>Tabela 2</b> - Descrição de problemas de comportamento infantil a partir dos dados do relato dos genitores e professores e da observação direta.....	85
<b>Tabela 3</b> - Descrição de habilidades sociais infantis considerando instrumentos de relato e de observação para genitores e professores.....	88
<b>Tabela 4</b> - Descrição de práticas educativas de pais, mães e professores, considerando instrumentos de relato e de observação para genitores e professores.....	90
<b>Tabela 5</b> - Classificação do nível de ansiedade e depressão dos genitores e professores com base no BAI e BDI II.....	92
<b>Tabela 6</b> - Comparação dos comportamentos de pais, mães, professores e crianças quanto às práticas educativas (positivas e negativas), problemas de comportamento e habilidades sociais (Teste de <i>Wilcoxon</i> ), com as medidas de relato e de observação.....	93
<b>Tabela 7</b> - Avaliação do comportamento das crianças do grupo clínico e não-clínico....	96
<b>Tabela 8</b> - Práticas educativas de genitores e professores de crianças avaliadas com problemas de comportamentos e sem problemas de comportamentos na família e escola.....	99

## LISTA DE FIGURAS

<b>Fluxograma 1</b> – Primeira estratégia para captar participantes.....	57
<b>Fluxograma 2</b> – Segunda estratégia para captar participantes.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAI – Inventário de Ansiedade de Beck

BDI-II – Inventário de Depressão de Beck

CBCL – *Child Behavior Checklist*

HS: DSC - Habilidades sociais infantis: disponibilidade social

HS: ESF - Cooperação e Habilidades sociais infantis: expressão de sentimento e enfrentamento

HS - Habilidades sociais

PCE - Problemas de comportamento externalizantes

PCI - Problemas de comportamento internalizantes

QRSH-P – Questionário de respostas socialmente habilidosas versão pais

QRSH-Pr - Questionário de respostas socialmente habilidosas versão professores

RE-HSE-P – Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais

RE-HSE-Pr – Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais

TRF – *Teacher Report Form*

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>16</b>
1.1.Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento Infantil.....	17
1.2.Problemas de comportamento.....	23
1.3.Habilidades sociais infantís.....	30
1.4.Práticas educativas.....	37
1.5.Múltiplos informantes e estratégias de coleta de dados.....	46
<b>2. Método.....</b>	<b>53</b>
2.1.Objetivo geral.....	53
2.2.Objetivos específicos.....	53
2.3.Participantes.....	54
2.4.Procedimentos éticos.....	54
2.5.Percurso amostral.....	54
2.6.Local.....	59
2.7.Instrumentos.....	59
2.8.Materiais.....	63
2.9.Procedimento de coleta de dados.....	64
2.10. Procedimento de análise de dados.....	65
<b>3. Resultados.....</b>	<b>68</b>
3.1. Protocolo de análise de vídeo.....	68
3.2. Descrição de habilidades sociais, problemas de comportamento e habilidades sociais educativas.....	82
3.3. Comparação de práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantís.....	96
<b>4. Discussão.....</b>	<b>101</b>
4.1.Práticas educativas parentais e de professores.....	101

4.2.Comportamento infantil.....	107
<b>5. Considerações finais.....</b>	<b>112</b>
<b>Referências.....</b>	<b>116</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>142</b>

Medeiros, F. A. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais: um estudo multi-métodos e com diferentes informantes.** 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

## **RESUMO**

Pesquisas têm verificado a relação de problemas de comportamento infantil com a presença de práticas educativas negativas, bem como de habilidades sociais com práticas educativas positivas. Ainda que sejam raros na literatura, sabe-se da relevância da utilização de métodos multimodais e múltiplos informantes para mensurar estas variáveis, incontestes ao longo do desenvolvimento infantil. O presente estudo teve por objetivo descrever e comparar variáveis relacionadas as interações mães-crianças, pais-crianças e professores-crianças, considerando a interrelação entre habilidades sociais infantil, habilidades sociais educativas, práticas negativas e problemas de comportamento. Constituíram a amostra 11 crianças, cinco do sexo feminino e seis do sexo masculino, de seis a 10 anos, cursando o ensino fundamental em escolas públicas do interior paulista, seus pais biológicos e seus professores. Os instrumentos utilizados foram CBCL, TRF, BAI, BDI, RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSH-P, QRSH-Pr e protocolos para análise de vídeos da interação pais-crianças e professor-aluno. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que mães, pais e professores, apresentaram maior *déficit* de habilidades sociais educativas que ocorrências de práticas negativas; divergências entre os dados dos instrumentos de autorrelato e observação direta das práticas educativas; genitores e professores divergiram na relato das práticas educativas; mães foram avaliadas com mais indicativos de depressão e ansiedade e bom repertório de habilidades sociais infantis não diferenciaram grupos de crianças clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento. Ademais, as crianças foram avaliadas como tendo mais problemas de comportamentos no ambiente familiar, levantando-se a hipótese de que fatores de risco acumulados possam explicar essa diferença. Conclui-se, que avaliações multimodais e com multi-informantes, incluindo-se observações diretas da interação das

crianças com genitores e professores, devem ser adicionadas em futuras pesquisas por apresentarem dados complementares ao de instrumentos de relato e autorrelato.

**Palavras-chave:** Problemas de comportamento; Habilidades sociais educativas; Observação direta.

## **ABSTRACT**

Several studies have verified the relationship between child behavior problems and the presence of negative educational practices, as well as social skills with positive educational practices. Although they are rare in the literature, the relevance of using multimodal and multi-informant methods to measure these variables, which are unchallenged throughout child development, is known. The present study aimed to describe and compare variables related to mother-child, parent-child and teacher-child interactions, considering the interrelationship between children's social skills, educational social skills, negative practices and behavior problems. The sample consisted of 11 children, five females and six males, from six to 10 years old, attending elementary school in public schools in the state of São Paulo, their biological parents and their teachers. The instruments used were CBCL, TRF, BAI, BDI, RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSHP, QRSHP-Pr and video analysis protocol for parent-child and teacher-student interaction. Among the results obtained, it's noteworthy that mothers, fathers and teachers had a greater deficit of educational social skills than occurrences of negative practices, divergences between the data of the self-report instruments and direct observation of educational practices, parents and teachers diverged in self-assessments of educational practices, mothers were evaluated with more indications of depression and anxiety and a good repertoire of social skills for children did not differentiate groups of clinical and non-clinical children for behavior problems. Furthermore, children were assessed as having more behavioral problems at home, raising the hypothesis that accumulated risk factors may explain this difference. In conclusion, it is recommended that multimodal and multi-informant assessments, including direct observations of the interaction of children with parents and teachers, should be added in future research as they present data complementary with that of reporting and self-report instruments.

**Keywords:** Behavior problems; Educative social skills; Direct observation.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu de um projeto maior envolvendo pesquisadores do LADS comprometidos em buscar avanços na compreensão do Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais. Contou com um esforço coletivo ao longo da coleta de dados. A equipe era constituída por três alunas da graduação de psicologia que estavam desenvolvendo suas pesquisas de iniciação científica, dois mestrandos (sendo um deles o autor da presente pesquisa) e uma doutoranda. Esta equipe foi montada para cobrir o maior número de participantes possíveis dentro do prazo de um ano, dadas as pretensões e possibilidades iniciais, em que o número de participantes reais poderia ser alto. Mesmo não havendo um número alto de participantes, a equipe foi mantida e empregou esforços para aumentar a adesão de famílias a pesquisa até final do prazo estabelecido e mencionado acima.

O recorte seguido nesta pesquisa englobou os comportamentos infantis (habilidosos, externalizantes e internalizantes) e práticas educativas dos genitores e professores (práticas educativas positivas/habilidades sociais educativas e negativas), no intuito de descrever os fatores e padrões presentes em suas ocorrências ou ausências. Para isso, foram revisados e discutidas pesquisas nacionais e internacionais que abordaram a temática diretamente e indiretamente, divididas em cinco tópicos: fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil, problemas de comportamento, habilidades sociais infantis, práticas educativas e múltiplos informantes e estratégias de coleta de dados. Esse caminho constituiu a parte introdutória desta pesquisa, onde encontram-se pesquisas clássicas e relevantes para a área, assim como pesquisas atuais de cunho internacional e nacional, as quais agregam conhecimento para a área como um todo e levam em consideração as características da população brasileira.

Sobre o dados coletados para esta pesquisa, estes foram obtidos com a aplicação de oito instrumentos, a saber CBCL, TRF, RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSH-P, QRSH-Pr, BAI e

BDI II, além das observações diretas realizadas no ambiente familiar (em 11 famílias, pai, mãe biológicos e criança) e escolar (com 10 professores, sendo que uma professora ministra aula para duas crianças participantes) receberam tratamento estatístico, organizados em tabelas e apresentados. Observa-se, portanto, que esta pesquisa se apoia na estratégia de coleta de dados a partir de multi-métodos e com diferentes informantes, amplamente recomendada na literatura especializada.

No tocante a observação direta, a primeira parte dos resultados apresenta o protocolo de análise de vídeo para a interação professor(a)-aluno(a), elaborado a partir da ampla revisão de literatura<sup>1</sup> e instrumentos avaliativos nacionais, com o propósito de rastrear comportamentos infantis, de genitores e de professores, incluindo comportamentos habilidosos, práticas educativas positivas ou negativas e/ou problemas de comportamento infantis.

Por fim, os resultados são discutidos com base nos achados da literatura nacional e internacional e de forma a encontrar padrões que possam esclarecer as divergências e convergências aqui obtidas.

### **1.1. Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento infantil**

Dentre as fases do ciclo vital, pesquisadores têm dado especial atenção para a compreensão e sistematização de variáveis que podem influenciar o curso do desenvolvimento infantil (BELL et al., 2018; BOYER; NELSON, 2015; BOLSONI-SILVA; PERALLIS; NUNES, 2018; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; CORREIA-ZANINI; MARTURANO; FONTAINE, 2018; DISHION; PATTERSON, 2015; FORGATCH; PATTERSON, 2010; HYGEN et al., 2019; RABY et al., 2015; WEBSTER-STRATTON; BYWATER, 2015). Em

---

<sup>1</sup> limitando-se a artigos, teses, dissertações, e livros nacionais, de modo a considerar apenas comportamentos descritos no contexto brasileiro. Também foram incluídos como fontes, alguns instrumentos avaliativos tais quais o Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeadas – versão professores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas - versão professores (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018) e Checklist - versão professores (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, LOUREIRO, não publicado).

parte, isso ocorre porque a infância é considerada um período crítico em que experiências vivenciadas influenciam nos resultados desenvolvimentais presentes e futuros (JAFFEE, 2017; PINE; FOX, 2015). As pesquisas realizadas por Gülseven et al. (2018), Jones, Greenberg e Crowley (2015) e Raby et al. (2014), podem ser empregadas para ilustrar este argumento.

Gülseven et al. (2018), encontraram associação entre o nível socioeconômico, práticas parentais negativas e positivas e a labilidade emocional e a regulação emocional das crianças. Participaram da pesquisa 340 crianças turcas, avaliadas com os instrumentos *Family (S.E.S)*, *Child Rearing Questionnaire (CRQ)*, *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, em três momentos: a) inicialmente aos sete anos de idade para associação entre nível socioeconômico, labilidade emocional e regulação emocional; b) aos nove anos para associação entre práticas parentais negativas, práticas parentais positivas, labilidade emocional e regulação emocional e; c) novamente aos 10 anos. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se a associação positiva entre o nível socioeconômico e a responsividade dos pais e a associação negativa a práticas parentais negativas, que por sua vez estavam associadas positivamente à labilidade emocional das crianças e negativamente ligadas à regulação emocional. Em outras palavras, baixo nível socioeconômico e práticas parentais negativas se correlacionaram a dificuldades emocionais dos filhos.

Raby et al. (2014) investigaram a significância preditiva dos cuidados maternos nos três primeiros anos de vida para a competência social e acadêmica até os 32 anos de idade (N=243). O resultado replicou achados anteriores em que os cuidados maternos nos primeiros anos de vida previram melhores repertórios de competência social ( $r=.17$  em média) e realização acadêmica ( $r=.35$  em média), na infância, adolescência e na vida adulta.

Jones, Greenberg e Crowley (2015) conduziram uma pesquisa longitudinal-transversal com o objetivo de verificar a existência de associação entre competência social em crianças no jardim de infância e os resultados desenvolvimentais na adolescência e na idade

adulta. Os dados foram obtidos no estudo *Fast Track* de bairros de baixo nível socioeconômico em três cidades e em um ambiente rural. Os períodos de mensuração dos dados selecionados para a pesquisa foram o jardim de infância e entre 13 a 19 anos depois (abrangendo os anos de 1991 a 2000). Foram encontradas associações inversamente proporcionais e estatisticamente significativas entre a competência social medida no jardim de infância e resultados desenvolvimentais negativos na adolescência e na vida adulta em várias subáreas nos domínios da educação (e.g., repetir de ano .79,  $p < 05$ ), emprego (e.g., emprego estável 1.66,  $p < .01$ ) atividade criminal (e.g., ser e permanecer preso .60,  $p < 05$ ), uso de substâncias (e.g., dependência de álcool, .86) e saúde mental (e.g., problemas externalizante 0.61, problemas internalizantes 0.70).

Como já mencionado, variáveis presentes na infância podem ter efeitos imediatos, a curto e/ou a longo prazo, influenciando o curso do desenvolvimento em estágios posteriores. Esse processo não ocorre exclusivamente nesta fase, mas ganha um peso maior porque é nela em que os indivíduos estão começando seus processos de socialização – conhecendo pessoas de fora do círculo familiar nuclear, ingressando ativamente na vizinhança e ingressando na escola, por exemplo – surgindo a necessidade de se adquirir novas estratégias para lidar com as diferentes situações interpessoais.

Neste sentido, se a atenção materna precoce está relacionada a melhor competência social (RABY et al. 2014) e a competência social com resultados desenvolvimentais futuros (JONES; GREENBERG; CROWLEY, 2015), que por sua vez está direta ou indiretamente relacionada com a probabilidade do indivíduo ter boas relações sociais, incluindo relações com os familiares, vizinhos, colegas de escola e, posteriormente, colegas de trabalho e relacionamentos amorosos, verifica-se uma cadeia de reações ou cascatas de desenvolvimento (*developmental cascades*), onde as consequências cumulativas resultantes das interações que ocorrem durante o ciclo de vida, propagam seus efeitos em todos os níveis (biológico e

comportamental, por exemplo), entre domínios no mesmo nível e em diferentes sistemas ou gerações, sejam eles diretos e unidirecionais ou bidirecionais e/ou indiretos e unidirecionais ou bidirecionais, alterando, assim, o curso do desenvolvimento (MASTEN; CICHETTI, 2010).

Apesar dos resultados negativos ter maior enfoque na literatura (MAIA; WILLIAMS, 2005) as cascatas de desenvolvimento podem ser positivas e sua magnitude e direção dependem de condições adversas ou favoráveis presentes ao longo da vida dos indivíduos (MASTEN et al., 2009). Essas condições são compreendidas como fatores de risco (adversa) e proteção (favorável) que, quando detectadas, podem contribuir para a compreensão e promoção de uma trajetória de desenvolvimento bem-sucedida (MARTURANO, 2005).

De acordo com Reppold et al. (2002), os fatores de risco são condições ou variáveis associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis. Dentre os quais encontram-se comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (GARMEZY, 1985). A relação entre fatores de risco e resultados negativos nem sempre são simples e lineares. Processos multivariados em múltiplos domínios tendem a se inter-relacionar e operarem em conjunto, como, por exemplo, na ocorrência de problemas de comportamento externalizantes (DEATER-DECKARD et al., 1998).

Se os fatores de risco aumentam a probabilidade de resultados desenvolvimentais negativos, os fatores de proteção podem atuar como variáveis que amenizam a probabilidade de resultados negativos ou que promovem, apesar das adversidades, resultados desenvolvimentais positivos. Conceitualmente, são fatores que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental, o qual predispõe a resultados mal adaptativos, como: o estágio do desenvolvimento da criança, temperamento e a habilidade de resolução de problemas (RUTTER, 1985).

Considerando as práticas educativas de mães, Rovaris e Bolsoni-Silva (2020), investigaram em uma amostra de 155 mães de crianças matriculadas na rede pública de ensino, sua relação com os comportamentos infantis, a partir da descrição, comparação e correlação. As pesquisadoras controlaram em seu estudo variáveis como: problema de comportamento, escolaridade e sexo, utilizando para a coleta de dados os instrumentos CBCL, RE-HSE-P (versão para pais) e QRSH-P (versão para pais). De modo geral, os resultados encontrados indicaram que o repertório de habilidades sociais constitui fator de proteção e as práticas negativas fator de risco para problemas de comportamento infantis, estando as crianças em idade pré-escolar ou escolar. Especificamente, houve diferenças nas práticas educativas maternas em relação ao 1) sexo, onde meninas eram mais expostas a práticas educativas positiva e meninos a práticas educativas negativas; 2) escolaridade das crianças, as mães de crianças pré-escolares utilizaram mais frequente de práticas educativas positivas, enquanto que mães de crianças escolares utilizaram mais práticas educativas negativas e; 3) presença problemas de comportamento, mães de crianças com problemas de comportamento apresentaram maiores dificuldades em identificar e valorizar comportamentos habilidosos, principalmente quando as crianças eram meninos e em idade pré-escolar.

Variáveis semelhantes foram investigadas por Bolsoni-Silva e Mariano (2018), no ambiente escolar, objetivando descrever, comparar, correlacionar e prever comportamentos de professores na interação com alunos. As características avaliadas foram: habilidades sociais educativas, práticas educativas negativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis, controlando as variáveis escolaridade (crianças pré-escolares e escolares), sexo (meninos e meninas) e indicadores clínicos para problemas de comportamento. Participaram da pesquisa 283 crianças, sendo 113 crianças pré-escolares e 170 escolares. Para investigar as variáveis propostas, a pesquisadora utilizou os instrumentos TRF, QRSH-Pr (versão professores) e RE-HSE-Pr (versão professores). Os resultados reportados pelas autoras foram:

1) comportamentos menos habilidosos por parte dos professores ocorrem com maior frequência com crianças clínicas para problemas de comportamento, meninos e escolares; 2) associação positiva entre práticas educativas negativas e comportamentos problemáticos, e negativa com habilidades sociais; 3) correlação positiva entre habilidades sociais educativas e habilidades sociais infantis, independente do sexo e escolaridade. Adicionalmente, escores inferiores de habilidades sociais e altas frequências de comportamentos problemáticos foram encontrados para as crianças do sexo masculino e com indicadores clínicos para problemas de comportamento.

Apesar de ambientes diferentes e com regras próprias, a escola e a família possuem características semelhantes quanto aos fatores de risco e proteção, como apontados nas pesquisas supracitadas. Adicionalmente, fatores de risco e proteção parecem coexistirem em alguns ambientes e afetam de modo particular cada indivíduo que neles estão inseridos. Uma das explicações para resultados divergentes em indivíduos expostos aos mesmos fatores de risco, seria o acúmulo destes fatores (SAMEROFF; GUTMAN; PECK, 2012; GACH et al., 2018; SAMEROFF, 2000), ou seja, quanto maior o número de fatores de risco, maior a prevalência de problemas clinicamente significantes (RUTTER, 1979). Além da quantidade de fatores de risco, a fase do desenvolvimento em que o indivíduo é exposto a eles pode potencializar seus efeitos deletérios, sendo a primeira infância o período mais crítico para tal exposição, seguido pela segunda infância (APPLEYARD et al., 2005).

Os efeitos a longo prazo em crianças de dois anos expostas a fatores de riscos cumulativos foram investigados por Wallander et al. (2019) no desenvolvimento de problemas de comportamento. Participaram da pesquisa 6156 crianças da Nova Zelândia expostas a 12 fatores de risco (abrangendo saúde materna, *status* social, ambiente doméstico e de vizinhança), avaliadas aos nove meses, dois anos e aos quatro anos e cinco meses. Os resultados indicaram que a existência de um fator de risco era suficiente para aumentar significativamente a

ocorrência de problema de comportamento, sendo que quanto mais fatores de risco presentes, maiores eram as ocorrências de problemas de comportamento, independente do ponto no tempo (nove meses, dois anos ou 4 anos e cinco meses) em que a avaliação ocorreu. Este resultado exemplifica a influência estável dos fatores de risco sobre o desenvolvimento de problemas de comportamento infantil ao longo da primeira e segunda infância, assim como a potencialização dos resultados negativos a partir do acúmulo de fatores.

Apesar da amplitude do tema relativo a influência de múltiplos fatores de risco e proteção sobre os resultados desenvolvimentais dos indivíduos, o qual não houve aqui a pretensão de ser examinado até a exaustão, não deve ser tomada como justificativa para subjugar pesquisas que investigam fatores, tanto de risco como de proteção, isoladamente ou em pequenos agrupamentos.

Isso porque ao investigar possíveis ações de fatores acumulados no curso do desenvolvimento, é necessário saber quais devem ser incluídos no agrupamento e se de fato são relevantes para o assunto de interesse. Ademais, ao agrupá-los é possível que haja perdas de informações sobre os parâmetros temporais (e.g., duração da exposição) e da intensidade do fator de risco (EVANS; LI; WHIPPLE, 2013).

Considerando o interesse central da presente investigação, a saber: fatores socioambientais relacionados a ocorrências ou não de problemas de comportamento infantis na escola e na família, a literatura traz algumas variáveis importantes para a sua compreensão. Dentre elas encontram-se: relação conjugal (DINIS, 2016; HOSOKAWA, KATSURA, 2017); estresse parental (ROBINSON; NEECE, 2015), baixa escolaridade dos pais (FANTINATO; CIA, 2015), sexo da criança (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2008; EMERICH et al., 2012; COSENTINO-ROCHA; LINHARES, 2013), escolaridade da criança (BARRETO; FREITAS; DELL PRETTE, 2011; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014), variáveis sociodemográficas (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2019a), a presença de psicopatologia

materna (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2019a; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; CARDOSO; SIQUARA; FREITAS, 2017), residir em bairros violentos (MANLY et al. 2012; BRIGGS et al. 2015), habilidades sociais infantis (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015), práticas educativas parentais (LINZ et al., 2012; CRUZ et al., 2013; TEIXEIRA; MARINO; CARREIRO, 2015; FANTINATO; CIA, 2015), saúde do professor (SILVA et al., 2015) e práticas educativas de professores (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016; BOLSONI-SILVA et al., 2013).

Embora os comportamentos infantis estejam associados a múltiplos fatores (DOZOIS; DOBSON, 2004), deve-se considerar as dificuldades inerentes em controlar todas as variáveis, sejam elas características intrínsecas da amostra ou a necessidade de se realizar um recorte pertinente a natureza da investigação que se empreende. Portanto, algumas delas serão exploradas mais a fundo nas seções seguintes, tendo por linha central os problemas de comportamento infantis, habilidades sociais infantis e práticas educativas positivas e negativas, considerando suas ocorrências no ambiente escolar e familiar, enquanto outras permanecerão apenas como alusões a fatores importantes a serem considerados em futuras pesquisas.

## **1.2. Problemas de comportamento**

Ao adotar a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, pode-se considerar os problemas de comportamento como um fator de risco ao desenvolvimento por aumentar a probabilidade de resultados negativos ao organismo (OLSON; CHOE; SAMEROFF, 2017; ALAMPAY et al., 2017; LEYVA et al., 2015; ALINK; CYR; MADIGAN, 2019; PRICE; CHIAPA; WALSH, 2013; TREPAT; GRANERO; EZPELETA, 2014; BAPTISTA; CARNEIRO, 2011; SAVAGE et al., 2019; XING; WANG, 2013; WITTIG; RODRIGUEZ, 2019; WILLIFORD et al., 2017). Problemas de comportamento podem ser compreendidos como “déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação das crianças com

pares e adultos e que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento” (BOLSONI-SILVA, 2003, p. 9). Esta categoria geralmente é subdividida em comportamentos internalizantes e externalizantes, de acordo com suas especificidades topográficas, as quais foram cunhadas de modo a oferecer uma alternativa descritiva aos agrupamentos de diagnósticos clínicos para crianças e adolescentes (ACHENBACH et al., 2016).

Comportamentos internalizantes se referem aos agrupamentos diagnósticos de ansiedade, depressão, tristeza, timidez, insegurança, medo, movimentos lentos e excesso de apego. Os externalizantes englobam agitação, agressividade, birra, desobediência as regras, provocações e comportamento desafiador e opositivo (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979; ACHENBACH, IVANOVA, RESCORLA, 2017).

De acordo com Achenbach et al. (2016), até janeiro de 2016 mais de 75.000 publicações utilizaram externalizante e internalizante em descritores nos periódicos PsycINFO, PubMed, e Web of Science. Uma busca rápida realizada no Periódico Capes na data 20/07/2020, com a equação (Internalizing) AND (Externalizing), trouxe um resultado mais modesto, mas, mesmo assim, expressivo, de 33 780 artigos publicados em revistas revisadas por pares, em que os referidos termos aparecem. Estes dados demonstram a boa aceitação das classificações pela comunidade científica, assim como o crescente interesse de pesquisadores desde a primeira publicação pelo mesmo autor em 1966.

Problemas de comportamento têm sido considerados como um dos preditores para a falha na resolução e/ou resolução insatisfatória de tarefas do desenvolvimento, como o bom desempenho escolar, pois os domínios acadêmico, interpessoal e comportamental são interdependentes, ao falhar em um destes domínios, o desempenho em outro pode ser prejudicado (BURT; ROISMAN, 2010; CHEN et al., 2010; MOILANEN; SHAW; MAXWELL, 2010; ELIAS; MARTURANO, 2016; ELIAS; AMARAL, 2016).

Vale destacar que por gerarem maior incômodo, queixas envolvendo problemas externalizantes são reportados com maior frequência (BOLSONI-SILVA et al., 2013), porém, problemas internalizantes e/ou múltiplo (externalizante e internalizante, juntos) também estão associados ao baixo desempenho acadêmico e à ocorrência de relacionamentos conflituosos (SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004; WIELEWICKI, 2011). Ademais, estudos têm demonstrado correlação positiva entre problemas de comportamento e dificuldades no relacionamento entre pares (FANTI; HERICH, 2010; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; BERRY; O'CONNOR, 2010), professores (BOLSONI-SILVA et al., 2013) e pais (BRANJE; LAURSEN; COLLINS, 2013; ROBL; JEWELL; KANOTRA, 2012).

Na literatura há lacunas sobre dados oficiais de prevalência clínica de problemas de comportamento levantados por órgãos competentes, mas pesquisadores(as) têm referido que meninos são diagnosticados, em geral, com mais problemas de comportamento externalizantes, enquanto as meninas, ao serem diagnosticadas, possuem maiores indicadores de comportamentos internalizantes (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; LEMAN; BJORNBERG, 2010; LANDALE et al., 2013; KARP, et al. 2004; BORDEN et. al., 2014; PATTERSON; REID; DISHION, 2002), porém não há consenso quanto a este ponto (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2014; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010; REYNA; BRUSSINO 2015).

Borsa e Nunes (2011) avaliaram a prevalência de problemas de comportamento em 140 crianças escolares, utilizando o CBCL como instrumento, respondido por seus respectivos pais, mães ou cuidadores. Os resultados não demonstraram qualquer correlação significativa entre o sexo das crianças e a predominância de uma categoria de problema de comportamento.

Wichstrom, Belsky e Berg-Nielse (2013), realizaram uma investigação prospectiva sobre preditores para comportamento internalizantes em uma amostra de 1000 crianças norueguesas pré-escolares. As crianças foram avaliadas pelos seus pais e professores por meio

do instrumento *Children's Behavior Questionnaire* (CBQ) e os resultados não demonstraram correlação entre comportamentos internalizantes e sexo das crianças. Estes resultados também foram encontrados por Martín, Granero e Ezpeleta, (2014) e Assis-Fernandes e Bolsoni-Silva (2020).

Ainda, uma amostra de 294 alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental de cinco escolas públicas foram avaliados por suas professoras a partir das escalas de habilidades sociais e de problemas de comportamento do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR). Os resultados apontaram que no terceiro e quarto ano os meninos foram avaliados com maiores níveis de comportamentos internalizantes do que as meninas, mas no 5º o resultado foi o oposto, onde os meninos foram avaliados com maiores níveis de comportamento externalizantes enquanto as meninas com maiores níveis de comportamentos internalizantes (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Segundo as autoras, em acordo com Morgan et al. (2009), estes resultados são incomuns na literatura e apontam para a possibilidade de os meninos estarem em maior risco para comportamentos internalizantes nos anos escolares iniciais em comparação as meninas.

Outro ponto semelhante de discordância se refere a escolaridade, em que dados de algumas pesquisas têm demonstrado haver correlação entre o ano escolar (em geral pré-escolares) e prevalência de comportamentos externalizante e internalizantes (BANDEIRA et al., 2006) e outras não (SAMARAKKODY et al., 2012; BERRY; O'CONNOR, 2010). Com o objetivo de descrever a ocorrência de problemas de comportamento em 291 crianças (123 pré-escolares e 168 escolares), Bolsoni-Silva et al. (2016) aplicaram o instrumento TRF em 147 professores. Os resultados demonstraram que escolares eram mais propensos em apresentarem comportamentos agressivos e desafiador opositivo, problemas de ansiedade e problemas com atenção, em relação aos pré-escolares.

Nessa mesma direção, Bolsoni-Silva et al. (2015) ao avaliarem os relatos dos cuidadores de 90 pré-escolares e 96 escolares, utilizando-se o CBCL, as autoras encontraram maior prevalência de problemas comportamentais em escolares, destacando-se problemas afetivos e de ansiedade. Por outro lado, Bolsoni-Silva e Mariano (2018), utilizando os mesmos instrumentos não encontraram diferenças entre pré-escolares e escolares para problemas de comportamento. Sobre esta contraposição de resultados, Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016) levantaram a hipótese de que ela pode ter ocorrido devido a variabilidade de instrumentos de avaliação utilizado pelos pesquisadores. Todavia, os estudos de Bolsoni-Silva et al. (2015) e Bolsoni-Silva e Mariano (2018) utilizaram os mesmos instrumentos e obtiveram resultados divergentes.

Pais e professores compartilham a preocupação sobre o desenvolvimento socioafetivo satisfatório das crianças e, em comum, encontram os problemas de comportamento como obstáculo e motivo de dificuldades e de prejuízos nesta área (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009). Sabe-se que a boa relação família-escola é de suma importância (CHRISTOVAM; CIA, 2016; SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016) e pode contribuir para a atenuação de desregulações neste âmbito, uma vez que a família e escola são contextos onde mecanismos de risco e proteção contribuem para trajetórias mais ou menos favoráveis de desenvolvimento e a soma de adversidades nos dois contextos podem resultar em problemas de comportamento (ELIAS; MARTURANO, 2016).

Bolsoni-Silva, Perallis e Nunes (2018) utilizando os instrumentos avaliativos CBCL e TRF em uma amostra de professoras e mães, pais e/ou cuidadores de 77 crianças com problemas de comportamento apenas na escola, apenas na família ou em ambos os ambientes, descreveram e compararam a frequência de problemas de comportamento, competência social e desempenho acadêmico em crianças pré-escolares, escolares do sexo masculino e feminino.

Os resultados indicaram que crianças que apresentavam problemas de comportamento nos dois contextos, tinham menos competência social e acadêmica

Na escola, Montroy et al. (2014) alertaram que os problemas comportamentais, externalizantes ou internalizantes, além de contribuírem para relações socio-afetivas ruins e/ou conflituosas, interferem também nos processos de aprendizagem em sala de aula e na capacidade da criança se engajar na aprendizagem (e.g., prestar atenção e realizar atividades). Professores, se queixam frequentemente de comportamentos agressivos, atitudes desafiadoras, desobediência, hiperatividade, dispersão nas tarefas e ausência de autorregulação (FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; PICADO; ROSE, 2009).

Em um estudo de metanálise, Riglin et al. (2014) relataram efeitos significativos de problemas internalizantes no desempenho acadêmico. Esch et al. (2014), analisaram estudos que examinaram se o abandono escolar previa comportamento problemático ou o inverso. Os resultados sugerem que, em grande parte, os comportamentos externalizantes previam o abandono escolar, ao passo que os problemas de internalização ocorriam como uma consequência. Metsapelto et al. (2015) encontraram que problemas externalizantes se correlacionavam ao comportamento de esquiva de tarefas que comprometem o desempenho acadêmico. Para Wang e Fredricks (2014), o baixo envolvimento comportamental e emocional na escola quando crianças, estão associados ao aumento da delinquência e o uso de substâncias nocivas – bebidas alcoólicas e drogas – na adolescência e vida adulta.

Mlawer et al. (2019) investigaram a direção da correlação entre sintomas externalizantes (ansiedade e depressão) e vitimização (verbal, física e relacional) por pares em crianças de quarta e quinta série. Participaram da pesquisa 1,264 crianças da quarta série, 1,402 da quinta série e seus professores. As crianças responderam ao *Comprehensive Scales of Traditional Peer Victimization* (CSTPV) e os professores ao *Behavior Assessment System for Children 2* (BASC-2). Dentre os resultados, os autores encontraram que crianças com sintomas

internalizantes encontravam-se em grupo de risco e as variáveis investigadas estavam positivamente correlacionadas, ou seja, quanto mais sintomas internalizantes, mais eram vitimadas por pares.

Os resultados encontrados por Esch et al. (2014), Wang e Fredricks (2014) e Mlawer et al. (2019), dentre outros na literatura, demonstraram o que os estudos de predição têm enfatizado: apresentar problemas de comportamento no início da escolarização, traz consequências imediatas e não exclui a possibilidade de ser um fator de risco adicional em anos posteriores (CORREIA-ZANINI, 2013; CORREIA-ZANINI et al. 2016; CORREIA-ZANINI; MARTURANO; FONTAINE, 2018; JOVARINI et al. 2018). Portanto, é necessário maximizar fatores de proteção que possam amenizar a ocorrência de problemas de comportamento e suas consequências ao desenvolvimento infantil e em estágios posteriores. Um dos fatores amplamente estudado e com resultados positivos é a habilidade social, a qual será tratada a seguir.

### **1.3. Habilidades sociais infantis**

Habilidades sociais são descritas por Bolsoni-Silva e Carrara (2010) como o conjunto de comportamentos operantes, que maximizam os ganhos e minimizam as perdas diante das demandas de uma situação interpessoal, aumentando a probabilidade de se obter reforçador positivo e negativo. É importante diferenciar as habilidades sociais dos termos competência e desempenho social, pois às vezes são tratados como sinônimos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). A competência social “tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31), ao passo que desempenho social refere-se “à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 31).

Evidências de pesquisas correlacionais, preditivas e interventivas sugerem que as habilidades sociais na infância podem contribuir para a adaptação a ambientes novos e atuar como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil, incluindo a diminuição de ocorrência de problemas de comportamento (ASSIS-FERNANDES; BOLSONI-SILVA, 2020; ELIAS; MARTURANO, 2016; FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2015; CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015).

Comparando o relato de 40 mães, divididas em dois grupos (clínico e não-clínico para problemas de comportamento de seus filhos) e 19 professores, a partir dos instrumentos Escala Comportamental Infantil B de Rutter, versão para professores (versão ECI-B, SANTOS, 2002) e Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, versão para pais (versão ECI-A2, GRAMINHA, 1994), Leme e Bolsoni-Silva (2010) encontraram que as crianças do grupo não-clínico apresentaram habilidades sociais com maior frequência e diversidade em comparação com as crianças do grupo clínico.

Falcão et al. (2016), realizaram um estudo interventivo com o objetivo de ensinar repertórios de habilidades sociais a um grupo de sete crianças com idades entre sete e nove anos diagnosticadas previamente com problemas de comportamento a partir dos instrumentos CBCL (respondido por pais) e TRF (respondido pelos professores). Os instrumentos avaliativos foram aplicados antes e após a intervenção, que contou com o delineamento de linha de base, pré e pós-teste. As autoras relataram que os problemas de comportamento se mantiveram baixos e os repertórios de habilidades sociais aumentaram ao longo da intervenção, verificados a partir de filmagens iniciais, intermediárias e finais. Com base nos instrumentos CBCL e TRF, foi possível observar mudanças estatisticamente significativas inversamente proporcional entre a ocorrência de problemas de comportamento e aquisição de repertórios de habilidades sociais.

Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) com uma amostra de 220 crianças, do terceiro ao sexto ano do Ensino Fundamental e seus pais ou responsáveis, os quais

responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), verificaram a força preditiva de habilidades sociais à ocorrência de problemas de comportamento. De modo geral, repertórios com *déficit* de habilidades sociais predisseram a ocorrência de problemas de comportamento, sendo as habilidades de maior peso preditivo para a ausência de problemas de comportamento, as de responsabilidade, autocontrole e civilidade.

A contraposição entre habilidades sociais e problemas de comportamento é um clássico da literatura e pode ser compreendida a partir do modelo construcional de Goldiamond (1974/2002). Para este autor, qualquer comportamento possui uma função e é mantido por reforçadores positivos obtidos na interação social (pais, professores, pares, vizinhos etc.). Porém, algumas vezes ou até simultaneamente à atenção obtida, a criança pode receber uma bronca de seu cuidador – uma consequência aversiva – que poderia ser evitada utilizando um comportamento funcionalmente equivalente para obter a atenção dos pais, como, por exemplo, a habilidade de expressão de sentimentos, solicitando adequadamente a atenção. Portanto, as habilidades sociais se constituem como fator de proteção para os problemas de comportamento por aumentarem as chances de que a criança desenvolva repertório de resolução de problemas e de interação social positiva (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

Em revisão de literatura, Falcão e Bolsoni-Silva (2015) buscaram pelas habilidades sociais mais citadas e encontraram: habilidades de expressão de frustração e desagrado, relacionar-se positivamente, conversação, expressão de sentimentos, fazer pedidos e civilidade. O resultado reportado pelas autoras indicou haver a preocupação, sobretudo, com habilidades relacionadas a comunicação.

Em relação as categorias de habilidades sociais infantis, é possível encontrar uma ampla gama na literatura da área. No cenário brasileiro encontram-se as categorizações realizadas por Del Prette e Del Prette (2005), contendo sete classes de habilidades sociais e Bolsoni-Silva et al. (2006) com três classes, as quais serão brevemente apresentadas.

As sete classes e suas respectivas subclasses de habilidades sociais infantis apresentadas por Del Prette e Del Prette (2005) são: 1) Autocontrole e expressividade emocional: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de reconhecer e nomear emoções, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, demonstrar espírito esportivo, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, expressar as emoções positivas e negativas; 2) Civilidade: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe e com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome; 3) Empatia: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação-assumir perspectiva, demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro oferecer ajuda, compartilhar; 4) Assertividade: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de expressar sentimentos negativos, falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas; 5) Fazer amizades: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de fazer perguntas pessoais, responder perguntas, oferecendo informação livre, aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação; 6) Solução de problemas interpessoais: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de 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; e 7) Habilidades sociais acadêmicas:

abarca os comportamentos ou classes comportamentais de 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 e atender pedidos.

Para Bolsoni-Silva et al. (2006) as habilidades sociais infantis podem ser organizadas em: 1) Disponibilidade social e cooperação: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de fazer pedido, procurar ajudar, procurar atenção, fazer perguntas, cumprimentar as pessoas, fazer elogios e tomar iniciativas; 2) Expressão de sentimentos e enfrentamento: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de expressar desejos de forma apropriada, expressar carinho, expressar direitos e necessidades apropriadamente, expressar desagrado de forma apropriada, expressar opiniões, estar bem humorado a maior parte do tempo e negociar e, 3) Interação social positiva: abarca os comportamentos ou classes comportamentais de comunicar-se de forma positiva, fazer amigos, brincar com colegas, interagir de modo não verbal.

É de suma importância compreender as funções destas classes de habilidades sociais infantis no ambiente familiar e escolar e seus resultados protetivos ao desenvolvimento de problemas comportamentais e, portanto, ao desenvolvimento como um todo, pois mesmo que estas habilidades possam ser aprendidas ao longo da vida do indivíduo e que dificuldades eventuais possam ser superadas sem intervenções sistemáticas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010), ambientes aversivos e restritivos podem dificultar sua aquisição (RODRÍGUEZ; SÁNCHEZ; ANTINO, 2013) e resultar em dois tipos de *déficits*: (1) *déficit* de aquisição onde a criança não aprende como desempenhar determinada habilidade social e (2) *déficit* de desempenho em que a criança sabe o que fazer ou

possui um repertório de habilidades sociais, mas recusa-se a emití-los (GRESHAM, 1981; 2016).

Pesquisadores reportam que o desenvolvimento de habilidades sociais infantis auxilia na adaptação às demandas que surgem ao ingressar na escola e das séries seguintes como as do ensino fundamental (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010; KETTLER et al, 2011; MINER; CLARKE-STEWART, 2008; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014). Assim como a existência de uma relação entre a inserção da criança na escola e o desenvolvimento de habilidades sociais (BERRY; O'CONNOR, 2010; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; REYNOLDS; SANDER; IRVIN, 2010). Estes dados implicam que as habilidades sociais são aprendidas à medida que o organismo interage com seu meio social e a apropriação de habilidades sociais facilitam a ocorrência de interações funcionais positivas com o meio (GRESHAM, 1981; 2016). Nessa perspectiva, estudos indicam consistentemente para uma relação inversa entre as habilidades sociais e os problemas comportamentais na população em idade escolar (CIA; BARHAM, 2009; BERRY; O'CONNOR, 2010; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011; MARIN et al., 2012; ELIAS; MARTURANO, 2016; BOLSONI-SILVA et al., 2016; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014).

Elias e Amaral (2016) conduziram uma pesquisa com 54 crianças entre nove e 10 anos, dividindo-as em dois grupos (grupo de intervenção e de controle) com o objetivo de avaliar suas habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico, em delineamento de pré e pós teste. Os resultados apontaram que o grupo de intervenção demonstrou diferenças significativas antes e após o treino em todas as subescalas de habilidades sociais avaliadas (responsabilidade/cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares) bem como melhoras referentes ao total de problemas de

comportamentos e de comportamentos externalizantes e no desempenho acadêmico em leitura e escrita. Segundo as autoras, esses resultados produzidos pelo programa de intervenção suscitam os diversos efeitos positivos que o treinamento em habilidades sociais promove no desenvolvimento infantil.

Repertório de habilidades sociais relaciona-se com o desempenho acadêmico de crianças (ASHDOWN; BERNARD, 2012; GARDINAL; MARTURANO, 2007; FEITOSA; et al., 2011; LOPES; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MOLINA; DEL PRETTE, 2006), com nível socioeconômico (PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014), com o sexo feminino (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014) e com a estrutura familiar (LEME; MARTURANO; FONTAINE, 2014).

Cia e Barham (2009) avaliaram o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças por meio do relato dos pais (n=97 pais e mães), professoras (n=20 professoras) e crianças (n=99; crianças de primeira e segunda séries) por meio dos instrumentos *Social Skills Rating Scale*, *Self-description Questionnaire 1* e Teste de Desempenho Escolar. As autoras constataram o que a literatura tem afirmado sobre a importância do desenvolvimento socioemocional para o desempenho acadêmico de crianças nos anos escolares iniciais, sendo que habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico estavam negativamente correlacionadas com os problemas de comportamento.

Ao avaliar o papel mediador de problemas de comportamento (PB) e habilidades sociais (HS) com 118 crianças pré-escolares no desempenho escolar, especificamente na alfabetização e matemática, verificou-se que ambos, PB e HS, prediziam ganhos e perdas acadêmicas para as crianças. Aquelas com repertório de HS tiveram desempenho superior em leitura do que as que apresentavam PB, não havendo diferença entre meninos e meninas. Este resultado também foi encontrado para aprendizagem de matemática com relação ao repertório comportamental (MONTROY et al. 2014).

Verificando a correlação entre o sexo, habilidades sociais e resultados acadêmicos em uma amostra de 1402 estudantes (50,71% meninos), Salavera, Usan e Jarie (2017) não encontraram influência do sexo na auto eficácia e habilidades sociais, mas encontraram relação positiva entre a auto eficácia o repertorio de habilidades sociais, ou seja, quanto mais habilidades sociais melhor era a auto eficácia dos estudantes e, conseqüentemente, melhores eram seus resultados acadêmicos, independente do sexo. Resultados semelhantes também foram encontrados por Gustavsen et al. (2017) em um estudo longitudinal, onde habilidades sociais previam o bom desempenho acadêmico, mas não foram encontradas diferenças entre os sexos.

A ocorrência de problemas de comportamento e o repertorio de habilidades sociais possuem uma vasta literatura que converge para a importância das práticas educativas utilizadas por agentes educadores, por exemplo os pais e professores (BOLSONI-SILVA et al., 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018) Assim, a seguir será apresentado dados extraídos da literatura referentes a relação entre práticas educativas e o comportamento de crianças.

#### **1.4. Práticas educativas**

Ainda que a ocorrência de problemas de comportamento seja multideterminada por variáveis presentes na história de vida de cada indivíduo (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2003; BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010), as práticas educativas negativas de genitores e professores tem sido um dos fatores ambientais correlacionais mais investigado por pesquisadores da área na busca pela compreensão do surgimento ou manutenção de problemas comportamentais externalizantes e internalizantes (BERRY; O'CONNOR, 2010; PIZETA ET AL., 2013; CALZADA et al., 2017; ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016; KAISER et al., 2017; LUNKENHEIMER et al., 2017; PINQUART, 2017; GÜLSEVEN et al., 2018; MARIANO, BOLSONI-SILVA, 2018; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018).

Apesar de discrepâncias na literatura, sendo possível encontrar definições diferentes para o construto (cf. BAUMRIND, 1966; GOMIDE, 2003; 2006), a presente pesquisa tratará a terminologia práticas educativas positivas como sinônimos de habilidades sociais educativas, tanto as parentais (HSE-P), como as de Professores (HSE-Pr) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018).

Entende-se por HSE-P e HSE-Pr classes de comportamentos ou respostas dos pais aos comportamentos de seus filhos e professores aos de seus alunos, respectivamente, as quais promovem habilidades sociais infantis e minimizam problemas de comportamento (ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020). Entretanto, por vezes os pais e professores podem emitir comportamentos ou usar de estratégias consideradas como práticas educativas negativas, tais quais: bater, negligenciar, xingar, gritar, inconsistência ao disciplinar os filhos, baixa interação positiva, pouco monitoramento e supervisão das atividades da criança (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002; BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; 2020).

Bolsoni-Silva e Loureiro (2010) classificam as habilidades educativas parentais (HSE-P) em três categorias: comunicação (iniciar e manter conversação, fazer perguntas, elogiar), expressão de sentimentos e enfrentamento (expressar sentimentos positivos e negativos, expressar opiniões, demonstrar carinho) e estabelecimento de limites (identificar e responder aos comportamentos socialmente habilidosos e não habilidosos, estabelecer regras, apresentar consistência, concordar com cônjuge, identificar erros e pedir desculpas, cumprir promessas). As habilidades educativas de professores (HSE-Pr), de acordo com Bolsoni-Silva, Oliveira e Loureiro (2019) são organizadas nas categorias: Comunicação (conversar, perguntar, incluindo sobre sexualidade), Afeto (expressar sentimento positivo, identificar comportamento que aprova, demonstrar carinho) e Limites (expressar sentimento negativo, expressar opinião,

estabelecer limites, cumprir promessas, identificar comportamento que desaprova, identificar erro).

Pesquisas empíricas têm demonstrado uma relação inversamente proporcional entre habilidades sociais educativas e problemas de comportamento infantil, ou seja, pais ou professores que possuem ou à medida que adquirem e/ou ampliam seu repertório de práticas educativas positivas e as aplicam, tendem a diminuir a emissão de comportamentos inapropriados pelas crianças (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2008; FREITAS; ALVARENGA, 2016; FALCÃO et al., 2016; COULOMBE; YATES, 2018).

Ao correlacionar habilidades sociais e práticas parentais em dois grupos de meninos, um com ocorrência clinicamente significante e simultânea de problemas externalizantes e internalizantes e outro grupo de crianças sem problemas de comportamento, a partir da avaliação de mães biológicas utilizando os instrumentos *Child Behavior Checklist* (CBCL), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas versão pais (RE HSE-P), Questionário de resposta socialmente Habilidosas - Versão dos Pais (QRSH-P), Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b) encontraram maior uso de práticas negativas e *déficits* de práticas positivas no grupo clínico. No grupo não clínico as práticas positivas ocorriam contingente aos comportamentos habilidosos e as práticas negativas aos problemas comportamentais. As autoras chamaram a atenção para o padrão de ocorrência das práticas educativas no grupo clínico, o qual indica falta de consistência das mães.

Os resultados reportados por Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b) são semelhantes aos encontrados pelas mesmas autoras no estudo realizado em 2011, onde as crianças de mães que relataram estabelecer limites para controlar o comportamento das crianças, usavam mais frequentemente a expressão de sentimentos de enfrentamento e possuíam maior concordância conjugal quanto as práticas parentais, não apresentavam problemas de comportamento e

emitiam com maior frequência comportamento socialmente habilidoso (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

A mesma tendência foi encontrado em um estudo com 283 crianças e seus professores da rede pública de ensino, cujo o objetivo foi comparar práticas educativas de professores e comportamentos infantis, as diferenciando por indicadores diagnósticos de problemas de comportamento (grupos clínicos e não-clínicos para problemas de comportamento), pela escolaridade (pré-escolares e escolares) e sexo, utilizando os instrumentos *Teacher's Report Form* (TRF), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas - versão para professores (RE-HSE-Pr), Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - versão para professores (QRSH-Pr). Os resultados demonstraram que professores apresentaram menos habilidades sociais educativas e mais práticas negativas em relação aos meninos, escolares e crianças clínicas para problemas de comportamento, independente do sexo (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016).

Os dados supracitados exemplificam a correlações reportada na literatura entre habilidade sociais educativas e repertório de habilidades sociais infantis e práticas educativas negativas com problemas de comportamento infantis, sejam os agentes educadores pais ou professores. Desta forma, as HSE-P e HSE-Pr podem ser entendidas como fatores de proteção por favorecerem a promoção de habilidades sociais, que, por sua vez, proporcionam resultados positivos ao desenvolvimento saudável (VARGHESE; VERNON-FEAGANS; BRATSCH-HINES, 2019; BAPTISTA; CARNEIRO, 2011; BERRY; O'CONNOR, 2010; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2011; BORDEN et al., 2014; BUENO et al., 2011; LEME E BOLSONI-SILVA, 2010; MARIN et al., 2012; TANDON et al., 2009; MALDONADO-CARREÑO; VOTRUBA-DRZAL, 2011).

Especificamente na família, pesquisas têm encontrado que a instabilidade familiar contribui para o desenvolvimento de problemas comportamentais. O divórcio, por exemplo,

pode gerar mudanças em recursos financeiros disponíveis, obrigando pais e mães solteiras a trabalharem por mais tempo e, conseqüentemente, ter menos tempo para monitorar as atividades dos filhos ou menos tempo e disposição para se engajarem em atividades positivas. Aumentarem a mobilidade da família, que ao mudarem frequentemente, rompem laços de amizades, se distanciam dos familiares e abstêm de sua rede de suporte. Conflitos familiares, os quais são comuns e frequentes em períodos de divórcio (BELSKY; SCHLOMER; ELLIS, 2012; RODRIGUEZ; BOWER-RUSSA; HARMON, 2011; CAPALDI; PATTERSON, 1991; GOODNIGHT et al., 2013; INGOLDSBY et al, 1999). Em suma, essas variáveis interferem diretamente na quantidade e qualidade de cuidados dispensados aos filhos e aumentam a probabilidade de fornecerem modelos negativos de resolução de problemas.

A saúde mental dos educadores também é um fator importante por causar impactos negativos aos comportamentos das crianças (HAYDEN; MASH, 2014). Cardoso, Siquara e Freitas (2017), investigaram a relação entre depressão materna e problemas de comportamento em crianças de sete a 11 anos. Participaram do estudo 21 pares de crianças-mães selecionadas de uma escola pública. Os autores utilizaram o Inventário Beck de Depressão (BDI) para avaliar a depressão materna e o CBCL para os problemas de comportamento infantil. Os resultados demonstram que a depressão materna explica uma porcentagem de variação no CBCL de 30,2% a 31,3% para as subescalas problemas de socialização, problemas de pensamento e quebra de regras.

Bolsoni-Silva e Loureiro (2019a) compararam as práticas parentais positivas e negativas, considerando a ocorrência de risco, ou seja, *déficits* ou não de práticas positivas e excessos ou não de práticas negativas. Foi considerado o relato de 151 mães biológicas e suas crianças pré-escolares e escolares considerando, além das práticas, também as variáveis demográficas, o relacionamento conjugal, a depressão materna, os problemas de comportamento e as habilidades sociais. Os resultados apontaram que a ocorrência de

depressão, baixa renda familiar e a baixa escolaridade materna foram associadas ao *déficit* no uso de práticas positivas para os escolares e a escolaridade materna baixa para os pré-escolares.

Lovejoy et al. (2000) em estudo meta-analítico, analisaram os resultados de 46 pesquisas que objetivaram avaliar a força da associação entre depressão e comportamento dos genitores. Os autores encontraram que a associação entre depressão e parentalidade se manifestou mais fortemente no comportamento materno negativo (práticas negativas). Os efeitos do comportamento materno negativo foram moderados no momento da depressão, ou seja, enquanto ela estava em curso.

Ao investigar comportamentos parentais e a ocorrências de comportamentos externalizantes e internalizantes em uma amostra de 180 genitores com histórico de depressão, Gruhn et al. (2016) encontraram em análises de correlação e regressão linear que sintomas depressivos estavam significativamente associados às práticas negativas. Também foi verificado que para as meninas, o histórico de sintomas depressivos dos genitores, previam a ocorrência de comportamentos externalizantes, mas não internalizantes. Para os meninos nenhuma correlação significativa foi encontrada, estando o histórico de sintomas depressivos dos genitores, difusamente relacionados a sintomas de internalização e externalização de meninos. No geral, esta e as demais pesquisas estão de acordo com Trepát, Granero e Ezpeleta, (2014), ao afirmar que a depressão influencia a emissão de práticas educativas negativas.

Desse modo os estudos indicaram a depressão associada tanto a *déficit* de práticas positivas (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019<sup>a</sup>) e negativas (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019<sup>a</sup>; LOVEJOY et al., 2000; TREPAT; GRANERO; EZPELETA, 2014), quanto à ocorrência de problemas de comportamento internalizantes (GRUHN et al., 2016) e externalizantes (CARDOSO; SIQUARA; FREITAS, 2017; GRUHN et al., 2016).

Espera-se que os pais consigam manter certo equilíbrio, expressar carinho e oferecer atenção, mas sem deixar de estabelecer limites (BOLSONI-SILVA; MARTURANO;

LOUREIRO, 2009). Entretanto, é necessário apontar que apenas possuir e utilizar os repertórios de HSE-P não é suficiente para que as crianças respondam de maneira habilidosa. A forma como os pais se expressam é relevante e pode fazê-las se comportarem de modo não-habilidosa (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011).

Considerando a organização familiar nuclear, os últimos anos têm revelado mudanças significativas na participação do pai, o qual tem auxiliado de maneira ativa no processo educativo dos filhos ou tomando para si a tarefa (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONKI, 2002; COLEY, 2001; WAGNER, 2005, JEONG et al., 2019), mesmo que ainda haja predominância da mulher como o membro responsável pela educação dos filhos (DESSEN; SILVA, 2000; LEWIZ; DESSEN, 1999; BENZIES; HARRISON; MAGILL-EVANS, 2004; JEONG et al., 2019; RODRIGUEZ; WITTIG, 2019).

Essa configuração familiar regida pela prática cultural, reflete na escassez de pesquisas que incluem os pais como participantes e sujeitos ativos do processo educativo para além do mero suporte financeiro, mesmo quando os objetivos das pesquisas são investigar efeitos deletérios ao desenvolvimento infantil de práticas negativas como a agressão física, comportamento geralmente atrelado ao sexo masculino (JEONG et al., 2019; RODRIGUEZ; WITTIG, 2019).

Neste sentido, nota-se em pesquisas que os dados vão na direção em que a utilização frequente de repertório habilidoso na interação com as crianças, quando comparado ao uso de práticas negativas, aumentam a probabilidade de que elas aprendam repertórios mais adaptativas ao se comportar nos diferentes ambientes em que frequentam (BOLSONI-SILVA, *et al.*, 2008; BOLSONISILVA; LOUREIRO, 2011; BOLSONI-SILVA; SILVEIRA; MARTURANO, 2008), desta forma é importante compreender se, como e em que medida as práticas parentais variam quanto a interação mãe-filho(a) e pai-filho(a) e quais consequências esperar para o comportamento infantil (SETHNA et al. 2017).

Na escola, a questão central permanece a mesma, ou seja, práticas negativas de professores estão associadas a resultados negativos dos alunos (MÜLLER et al., 2018; HEATLY; VOTRUBA-DRZAL, 2018; ELLIOTT; HWANG; WANG, 2019) e práticas educativas positivas a resultados positivos (HU et al., 2017; CURBY; BROCK; HAMRE, 2013; GEST; RODKIN, 2011; VARGHESE; VERNON-FEAGANS; BRATSCH-HINES, 2019; COULOMBE; YATES, 2018).

A partir de observações em sala de aula e de questionários respondidos pelos professores, Luckner e Pianta (2011) avaliaram a relação de 894 crianças e seus professores. Os resultados demonstraram que as relações positivas em que havia suporte emocional, organizacional e instrucional fornecidas pelo professor estava correlacionada com melhores relacionamento entre pares dentro da sala de aula e inversamente correlacionado com a ocorrência de agressões. Bolsoni-Silva e Mariano (2018), com base na avaliação de 283 crianças da rede pública de ensino e seus professores, concluíram que quanto mais habilidosos são os professores, mais habilidosos se tornarão os alunos, assim como quanto mais habilidosos são os alunos, mais atenção positiva eles recebem.

Desta forma, é de suma importância que professores compreendam que a sua atuação deve ir além da transmissão de conteúdos programáticos e propiciar condições favoráveis à ocorrência de boas relações interpessoais (CARNEIRO et al., 2015; SOARES; GOMES; PRATA, 2011). É, portanto, imprescindível que os professores possam mediar o ensino de repertório de habilidades sociais, evitando relacionamentos conflituosos e agressivos em sala de aula, além de promover a resolução de problemas de modo assertivo (BOLSONI-SILVA et al., 2013).

Webster-Stratton, Jamila e Stoolmiller (2008) destacaram que, apesar das evidências dos efeitos positivos do envolvimento familiar no desempenho acadêmico dos alunos, escolas têm ignorado ou deixam de incentivar parcerias com os pais, os quais, por outro

lado, nem sempre são propícios a participar, mesmo quando são chamados ou convidados. Assim, na prática, percebe-se a relação insuficiente entre duas instituições encarregadas de educar a criança – no caso da escola, para além dos conteúdos científicos – e abrindo brechas para a culpabilização mútua dos resultados negativos, uma vez que o diálogo pouco ocorre. Tal prática não contribui em nada para a resolução ou amenização dos problemas, os quais deveriam contar com ações planejadas e executadas em parceria entre pais e professores.

Em síntese, mesmo que sigam regras próprias, as quais influenciam os comportamentos dos organismos neles inseridos (REYES et al., 2015), o ambiente familiar e o escolar não são unidades isoladas. Observa-se intercâmbios entre elas e, portanto, torna-se necessário investigar as interações que ocorrem nestes ambientes em conjunto, com a finalidade de se obter uma melhor compreensão das variáveis que podem influenciar a ocorrência de problemas comportamentais e do desenvolvimento de repertórios socialmente habilidosos (HEALTHLY; VOTRUBA-DRZAL, 2019). Constata-se que não só os comportamentos das crianças diferem, mas o julgamento dos agentes socializadores também, sendo que se os comportamentos dos genitores ou professores estiverem sob controle de comportamentos que desaprovam, eles poderão utilizar mais práticas negativas como recurso para cessar comportamentos considerados inadequados.

Na outra direção, se os comportamentos dos genitores e professores estiverem sob controle de comportamentos considerados habilidosos, eles podem emitir mais frequentemente práticas educativas positivas. Concluindo, fica evidente perante a literatura aqui revisada, ser necessário que ambos, genitores e professores, discriminem comportamentos habilidosos e comportamentos problemas emitidos pelas crianças e que sejam aplicadas consequências adequadas (i.e., elogiar quando cumprir suas tarefas), não só em cada ambiente separadamente, mas consistente e continuamente entre eles.

Nesse sentido, reforça-se o que Bolsoni-Silva e Loureiro (2016), Rescorla et al. (2014) e Reyes et al. (2015) têm afirmado sobre a importância de a avaliação considerar múltiplos informantes, com multi-instrumentos e no ambiente familiar e escolar. Tais metodologias auxiliariam a compreensão das variáveis atuantes no desenvolvimento e manutenção de problemas de comportamento infantil, pois as práticas educativas positivas poderiam atuar como fator de proteção e ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais infantis.

Todavia, a literatura apresenta discrepâncias entre as avaliações de genitores e professores quanto ao comportamento das crianças, seja em relação a ocorrência de problemas de comportamento ou em relação às habilidades sociais. Algumas possibilidades de compreender essa divergência também são apontadas e abordadas a seguir.

### **1.5. Múltiplos informantes e estratégias de coleta de dados**

Pesquisadores têm utilizado amplamente instrumentos de relato (dados de relatos sobre o comportamento de terceiros) e autorrelato (dados de relatos sobre o próprio comportamento) para obter informações sobre práticas educativas e comportamentos das crianças, seja em pesquisas que investigam apenas o ambiente familiar (e.g. BOLSONI-SILVA et al., 2015; FREITAS; ALVARENGA, 2016; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020), apenas o ambiente escolar (e.g. GAGE et al., 2018; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018) ou em ambos ambientes com a mesma amostra (e.g. BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Porém, observa-se inconsistências na literatura (RESCORLA et al., 2014; SANTIAGO et al., 2016; KORSCH; PETERMANN, 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; ERCAN, et al. 2015; BERNEDO, et al., 2014), ora há concordância de cuidadores ao avaliar os repertórios infantis, ora há discordância. Em uma amostra composta por 419 crianças turcas do ensino fundamental, selecionadas aleatoriamente, com idades entre seis e 14 anos, as

mães concordaram com os professores na avaliação dos comportamentos de transtorno desafiador de oposição, transtorno de conduta, ansiedade e humor das crianças (ERCAN et al. 2015). Na mesma direção, o estudo de Bernedo et al. (2014) avaliou problemas de comportamento de 104 crianças (56 meninos e 48 meninas), com foco na impulsividade/desatenção, utilizando os instrumentos CBCL e TRF. Os autores também encontraram que cuidadores e professores concordavam ao avaliar o comportamento das crianças.

Rescorla et al. (2014), verificaram a concordância entre pais (pai e mãe) e professores quanto a classificação de problemas de comportamento de uma mesma criança em uma amostra de 27.962 crianças distribuída em 21 países. Por outro lado, quando verificaram a avaliação de diferentes crianças de diferentes localidades, os autores encontraram ampla discordância entre os avaliadores, sendo os pais quem mais avaliaram as crianças com problemas de comportamento.

Ao comparar as habilidades sociais de 488 crianças pré-escolares e escolares, diferenciadas pela ocorrência de problemas de comportamento e sexo, avaliadas por pais (194) e professores (294), Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) encontraram convergência na avaliação dos pais e professores, em relação a comportamentos socialmente habilidosos. Ao considerar o sexo das crianças, os escolares foram avaliados pelos pais como mais habilidosos e meninos com mais problemas de comportamento. Para os professores, escolares e pré-escolares as crianças do sexo feminino foram consideradas mais habilidosas. Comparando a avaliação dos informantes, as professoras identificaram mais comportamentos habilidosos do que os genitores.

Contrapondo, há pesquisas que mostraram discordância entre avaliadores. Santiago et al. (2016), verificaram que professores avaliavam as crianças como tendo mais problemas de comportamento em relação aos genitores. Além disso, há, também, discordância entre

informantes na avaliação de comportamentos internalizantes e externalizantes. Segundo Bernedo et al. (2014), pais e professores concordaram para os problemas externalizantes, mas discordaram sobre a ocorrência de problemas internalizantes. O desacordo entre avaliadores também foi verificado por Rudassil et al. (2014) ao investigar comportamentos internalizantes com base no relato de genitores e professores.

Esta discordância também ocorre em relação a avaliação de habilidades sociais infantis. Korsch e Petermann (2014) examinaram a similaridade das avaliações de pais e professores sobre o comportamento de 160 crianças. Eles encontraram que os pais identificaram mais comportamentos habilidosos do que os professores.

Um importante estudo meta-analítico a partir de 341 pesquisas originais publicadas entre os anos de 1989 e 2014 foi conduzido por Reyes et al. (2015). Os autores objetivaram comparar pesquisas sobre saúde mental com avaliações de diferentes informantes (pais, professores, crianças e adolescentes) e encontraram: correlação de baixa a moderada na avaliação dos respondentes para problemas de comportamento (internalização:  $r = .25$ ; externalização:  $r = .30$ ; total:  $r = .28$ ). Também verificaram variações nos resultados das pesquisas originais (das quais a revisão foi realizada) e que genitores que avaliavam as mesmas crianças em um mesmo ambiente, concordavam mais do que aqueles que avaliavam crianças distintas.

Os dados destas pesquisas (ERCAN, et al. 2015; BERNEDO, et al. 2014; RESCORLA et al. 2014; RUDASSIL et al. 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016) demonstraram a importância de se ter múltiplos avaliadores ao investigar a ocorrência de problemas de comportamento e em múltiplos ambientes, seja pela necessidade da avaliação mais completa, seja por não haver consenso na literatura. Também é comum às pesquisas descritas acima, a utilização de instrumentos de relato e autorrelato como meio de se obter informações sobre as práticas parentais e comportamentos infantis.

As divergências registradas nas avaliações, podem ser explicadas, tanto para Reyes et al. (2015), quanto para Lavigne et al. (2014), pelas características dos ambientes em que as crianças estão inseridas, pois possuem exigências particulares, e pelas características psicométricas dos instrumentos utilizados.

Um recurso adicional para coletar dados, que pode ser importante e contribuir para aprofundar a compreensão sobre esta questão, é a observação direta das práticas educativas de genitores e professores e dos comportamentos das crianças em uma mesma amostra. Porém, sua utilização é escassa. Quando presente, a observação direta é realizada em apenas um ambiente (e.g., ROORDA et al., 2014; ESWARDS; HANS, 2015; CADIMA et al., 2016; REINKE; HERMAN; NEWCOMER 2016; GAGE et al., 2018; SANDILOS et al., 2018), mesmo que os genitores e professores sejam requisitados como informantes (e.g., FONSECA, 2012; VAN DIJK et al., 2017; REUBEN et al., 2015).

Mendez et al. (2016) investigaram se o castigo corporal na infância poderia prever problemas externalizantes posteriormente. Os dados vieram de 218 casais e seu primeiro filho. Os autores utilizaram o CBCL para avaliar o comportamento das crianças, fizeram a pergunta *“How often do you spank or slap your child when your child does something wrong?”* para mensurar o emprego de punição corporal e observação direta da interação dos genitores com as crianças enquanto elas brincavam com um jogo de quebra-cabeça. As famílias foram visitadas uma vez em suas casas a cada ano, durante dois anos, por um entrevistador treinado. Os resultados encontrados pelos autores indicaram que crianças cujos pais as puniam com palmadas ou tapas tinham maior probabilidade de apresentar problemas de comportamento e *déficit* de atenção, sem diferenças para meninos e meninas que eram punidas em taxas similares.

Roorda et al. (2014) verificaram, em uma amostra de 48 professores e 179 crianças, se o princípio de complementaridade (comportamentos interativos mútuos são opostos no

controle e similares na afiliação<sup>2</sup>) diferenciava entre grupos de crianças com problemas de comportamento internalizante e externalizante. Foram empregados os instrumentos *Behavior Questionnaire* para avaliar o comportamento das crianças e a observação direta para a interação professor-aluno. Análises multiníveis indicaram que professores e crianças reagiram complementarmente na dimensão controle, mas não na afiliação. Os professores mostraram mais controle e mais afiliação às crianças com níveis mais altos de comportamento internalizante e menos afiliação a crianças com níveis mais altos de comportamento externalizante.

Utilizando pais e professores como informantes, Van Dijk et al. (2017) verificaram se o controle inibitório poderia explicar a ligação entre as interações mãe-filho e os problemas de comportamento externalizantes, mensurados em uma escala de tempo de momento a momento, conforme relatado pelos professores, em uma amostra de 173 crianças. Os instrumentos escolhidos pelos autores foram: *Shape School Inhibit*, *Modified Snack Delay*, *Go-No-Go* e TRF. Também incluíram a observação direta da interação mãe-criança. Os resultados apontaram que práticas educativas positivas e negativas preveem e interagem na predição de comportamento hiperativo/impulsivo e agressivo, com o estágio de desenvolvimento do controle inibitório de pré-escolares como mediador. Reuben et al. (2015) lançaram mão de método de coleta de dados semelhantes. Os autores utilizaram escalas de autorrelato respondidas pelos pais (*Iowa Family Interaction Rating Scales* e *Parenting Scale*) e professores (TRF) e observação direta da interação entre as crianças e seus pais. Os resultados corroboraram estudos anteriores que demonstraram correlação significativa entre práticas educativas negativas e ocorrência de comportamentos externalizantes.

Apesar das pesquisas descritas acima utilizarem a observação direta como fonte de dados, elas não englobam a totalidade das interações e empregaram a medida observacional

---

<sup>2</sup> Afiliação refere-se ao grau de proximidade, zelo e apoio na interação social e pode variar entre um comportamento mais amigável a um mais hostil (Kiesler, 1996).

somente em um ambiente (MENDEZ et al., 2016; ROORDA et al., 2014, VAN DIJIK et al., 2017; REUBEN et al., 2015), mesmo que haja informantes dos ambientes escolar (VAN DIJIK et al., 2017; REUBEN et al., 2015) ou do familiar (ROORDA et al., 2014). As observações, em geral, incluíam as interações das crianças apenas com as mães (VAN DIJIK et al., 2017).

A quantidade diminuta de observações diretas no ambiente familiar ou escolar e a rara realização em ambos os ambientes, geram lacunas na compreensão de ocorrência de problemas de comportamento infantil. A primeira lacuna que pode ser citada é de natureza intrínseca, ou seja, a ausência ou a baixa quantidade de estudos com dados observacionais impossibilita a análise da validade de sua utilização em estudos. Talvez, a justificativa *a priori* para sua inclusão está na perspectiva que defende a pluralidade de informantes e instrumentos, como já referido (RESCORLA et al., 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016). Também, com a observação direta em ambos os ambientes, possivelmente diminuir-se-ia o viés de informação, presente quando há apenas uma fonte de dados ou somente um método de coleta é considerado (BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2018),

Outros pontos importantes que ficam em aberto são: I) Observa-se disparidades em alguns casos e concordância em outros na avaliação do comportamento das crianças feita pelos genitores e professores, essas disparidades também ocorrem quando se considera a observação direta? II) Os dados obtidos sobre os comportamentos das crianças a partir de medidas de autorrelato e relato são convergentes ou divergentes dos obtidos por observação direta? III) Para as práticas educativas de pais e professores, os dados obtidos a partir de medidas de autorrelato e relato são convergentes ou divergentes dos obtidos por observação direta?

O panorama delineado nesta e nas sessões anteriores diverge e não fornece suporte conclusivo a hipótese de que diferentes ambientes, como o familiar e o escolar, que possuem demandas, exigências e regras sociais próprias, conduzem os agentes educadores (genitores e professores, por exemplo) à julgarem os comportamentos das crianças de forma diferente ou se

este fenômeno ocorre pelas características dos instrumentos e métodos utilizados. Pois, em alguns estudos, os avaliadores concordaram (RESCORLA et al., 2014; RUDASILL, et al., 2014), mas em outras discordaram (KORSCH; PETERMANN, 2014; LAVIGNE et al., 2014; RESCORLA et al., 2014; RUDASILL et al., 2014). Isso pode ser afirmado quanto à avaliação de mães e pais, havendo concordâncias (BERNEDO et al., 2014) e discordâncias (RESCORLA et al., 2014) entre eles.

Por outro lado, as evidências têm convergido e dado suporte a hipótese de que: a) práticas educativas positivas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais infantis (BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2018; BOLSONI-SILVA et al., 2016; BORDEN et al., 2014; MARIN et al., 2012); b) crianças possuem mais habilidades sociais em grupos considerados como não clínicos para problemas de comportamento quando comparados aos com problemas de comportamento (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018; BROEKHUIZEN et al., 2016; COSTA; WILLIAMS; CIA, 2012; PIZZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011, CIA; BARHAM, 2009) e, c) práticas educativas negativas estão positivamente relacionadas com a ocorrência e manutenção de repertórios comportamentais externalizantes e internalizantes (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018; ALVARENGA et al., 2012; BORDEN et al., 2014; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011; SHAFFER et al., 2013).

Sendo assim, esta pesquisa também visa responder as perguntas: d) Quais são as práticas educativas de pais, mães e professores em grupos de crianças avaliadas como clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento ou repertórios de habilidades sociais infantis? e) Repertório de habilidades sociais diferenciam crianças clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento?

Isto posto, verifica-se a necessidade de se ampliar os estudos que documentem relações entre tais variáveis na escola e na família simultaneamente, com múltiplos

instrumentos e múltiplos informantes (pai, mãe e professores), dentro de uma mesma amostra, incluindo-se a observação direta como meio de obtenção de dados adicionais. É nessa lacuna existente no cenário nacional e internacional que a presente pesquisa se insere, dando continuidade à pesquisa realizada por Fonseca (2012) adicionando-se, para além das filmagens no ambiente familiar, filmagens da interação professor-aluno no ambiente escolar.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Objetivo geral**

Descrever e comparar variáveis relacionadas às interações mães-crianças, pais-crianças e professores-crianças, considerando a interrelação entre habilidades sociais infantis, habilidades sociais educativas, práticas negativas e problemas de comportamento.

### **2.2. Objetivos específicos**

1. Elaborar protocolo de análise de vídeo para a interação professor-aluno.
2. Descrever e comparar as frequências de comportamentos internalizantes, externalizantes e totais, não-clínico, clínico e borderline das crianças a partir do relato de genitores e professores.
3. Descrever e comparar o comportamento socialmente habilidoso de crianças a partir do relato dos genitores e professores.
4. Descrever e comparar a frequência de comportamentos das crianças na interação com os genitores a partir da observação direta.
5. Descrever e comparar os comportamentos das crianças na interação com o professor, a partir da observação direta.
6. Descrever e comparar as práticas educativas de genitores e professores a partir de autorrelato.

7. Descrever e comparar práticas educativas de genitores e professores a partir da observação direta.

8. Descrever e comparar indicativos de saúde emocional dos genitores e professores a partir de autorrelato.

### **2.1. Participantes**

Participaram da presente pesquisa 11 crianças escolares, seus respectivos professores (nove professoras e um professor) da Rede de Ensino Público de uma cidade do Centro-Oeste do estado de São Paulo e seus pais biológicos (11 mães e 11 pais).

### **2.2. Procedimentos éticos**

A presente pesquisa foi submetida para apreciação da Secretaria Municipal da Educação da cidade em que foi realizada e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências - UNESP - campus de Bauru, obtendo-se a aprovação de ambos (CAAE: 83049618.0.0000.5398).

### **2.3. Percurso amostral**

Após os tramites legais, o pesquisador entrou em contato com as diretoras e diretores das 12 primeiras escolas com números telefônicos ativos, presentes em uma lista no site da própria Secretaria Municipal da Educação local. Via telefone, foi explicitado a temática da pesquisa, o objetivo, participantes esperados e procedimentos. Adicionalmente, os diretores que aceitaram participar da pesquisa precisavam obter o aceite dos professores, sendo assim, das cinco instituições cujos diretores e diretoras manifestaram interesse, uma foi excluída pelo fato dos professores não concordarem em participar. Portanto, quatro instituições, que serão

referidas como Escola R, Escola LB, Escola L e Escola C, forneceram o espaço e auxílio para parte desta pesquisa, bem como o intermédio às famílias dos alunos participantes.

Em seguida, o primeiro contato com os genitores foi realizado a partir de três estratégias. Na Escola R e Escola LB: reunião de pais com convite prévio enviado pelos diretores via alunos. Na Escola L: a abordagem na porta da escola no horário de saída das crianças. Na Escola C: a abordagem dos pais nos corredores da escola após eles participarem da reunião de pais e mestres realizada a cada bimestre. Tais procedimentos visavam, levando em consideração às experiências prévias de cada diretor(a) com a clientela, recrutar o maior número de famílias possível. Posteriormente, uma quarta estratégia, que foi ligar para famílias cujo contato estava em uma lista telefônica, foi implementada nas Escolas LB e C com objetivo de ampliar a amostra, uma vez que a adesão a partir das estratégias anterior foi baixa. As Escolas LB e C foram escolhidas por possuir o maior número de estudantes, potencializando as chances de sucesso.

Em todos os contatos iniciais realizados com os genitores, foi utilizado um roteiro (Apêndice 6) para coletar dados preliminares das famílias, onde assinalavam seu interesse ou não em participar da pesquisa, assim como informavam em campos específicos o endereço, disponibilidade e número de telefone atualizado para contato e agendamento da visita domiciliar. A disponibilização destes dados permitiu ao pesquisador excluir da amostra crianças que não moravam com os pais biológicos (um dos critérios de exclusão, os quais serão especificados posteriormente). Na estratégia onde foram realizadas ligações telefônicas, estes dados foram obtidos de forma verbal, mas seguindo o mesmo roteiro.

A partir dos contatos iniciais com os genitores (reunião, abordagem na saída dos filhos e após reunião de pais e professores), obteve-se um total de 283 famílias interessadas em participar da pesquisa. Ao aplicar os critérios de exclusão a) não residir com os pais biológicos (n= 48); b) famílias cuja os genitores estavam divorciados (n= 35) e; c) crianças com algum

tipo de deficiência, física, motora ou intelectual ( $n= 5$ ) e, inclusão a) morar com os pais biológicos; b) pai e mãe morando juntos e; c) criança não possuir nenhuma deficiência física, motora ou intelectual, 88 famílias foram excluídas da amostra, resultando em um montante de 195 famílias, as quais foram contatadas via telefone para confirmar o interesse e agendar um dia para a realização da visita domiciliar.

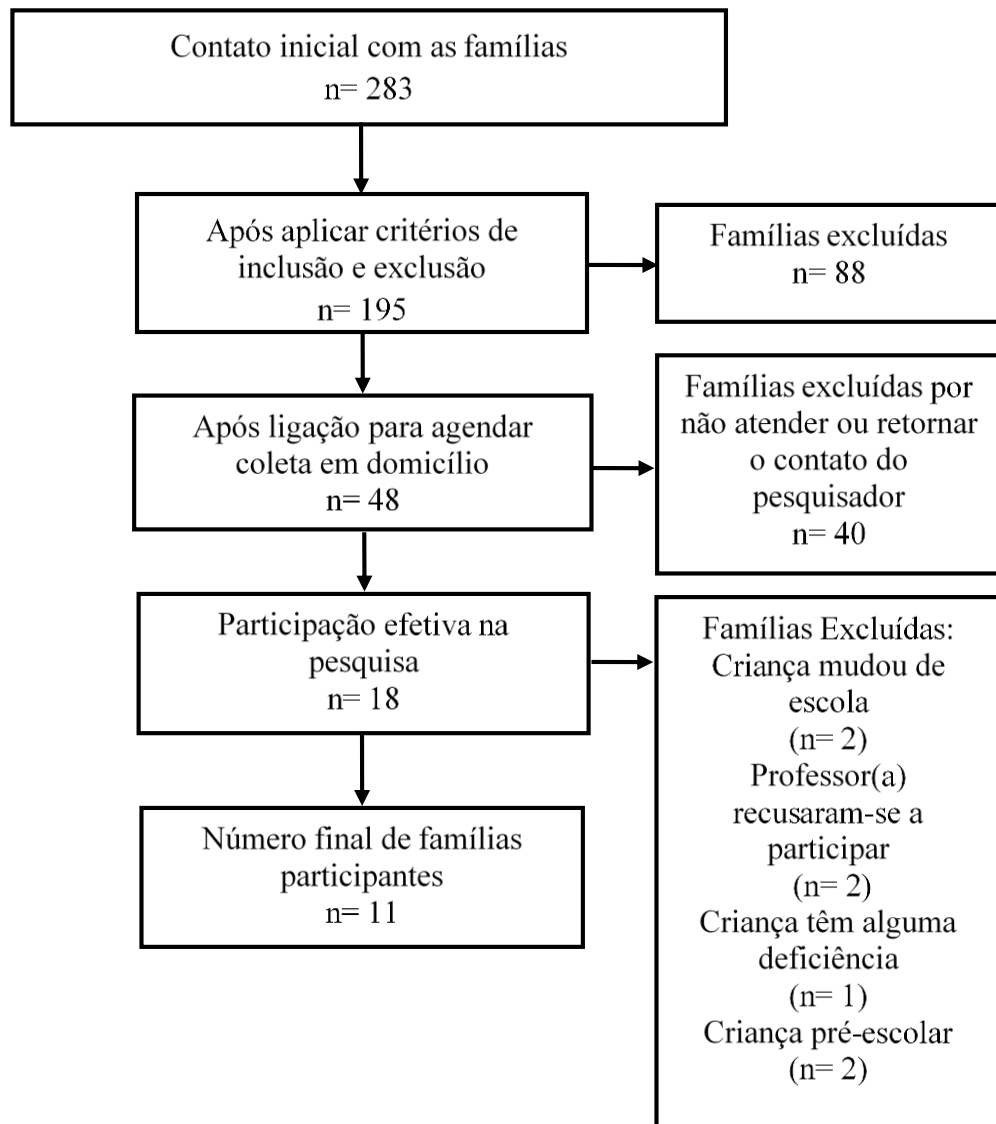
Das famílias elegíveis, 48 atenderam as ligações, confirmaram o interesse em participar e agendaram um dia e horário para a visita domiciliar. No entanto, 18 famílias efetivamente participaram da pesquisa. Dentre os motivos que levou a não participação das demais famílias, estão: desacordo entre os cônjuges em participar (geralmente as mães aceitavam e os pais não), o pai trabalhava fora e não tinha tempo livre, desistiram da participação um dia antes da data combinada ou no momento em que a visita estava sendo realizada sem especificar o motivo, a não compreensão inicial de que se tratava de uma pesquisa e, por fim, o não assentimento da criança.

Efetivado a coleta com as famílias, foram realizados os contatos com os respectivos professores das crianças. Das 18 professoras duas se recusaram a participar, duas informaram que as crianças participantes haviam mudado de escola e uma criança foi excluída da amostra por ter sido diagnosticada com deficiência intelectual (o pesquisador só obteve ciência do diagnóstico nesta etapa, pois os genitores haviam ocultado essa informação) e duas crianças pré-escolares.

Devido às exclusões via coleta com professores a quantidade final de participantes foi de 11 crianças, seus genitores e professores. Como o  $n$  foi abaixo do esperado realizou-se uma outra tentativa de recrutar novos participantes. Uma dentre as cinco escolas com o maior número de alunos foi eleita para a nova tentativa. A estratégia adotada foi ligar para os genitores a partir de uma lista de alunos matriculados no 1º ano (A, B, C, E), 2º ano (A, B, C e D) e 5º

ano (A, D, E, B e C). Estas series foram escolhidas por conveniência, pois foram as que a escola possuía números telefônicos atualizados dos genitores.

**Fluxograma 1** – Primeira estratégia para captar participantes

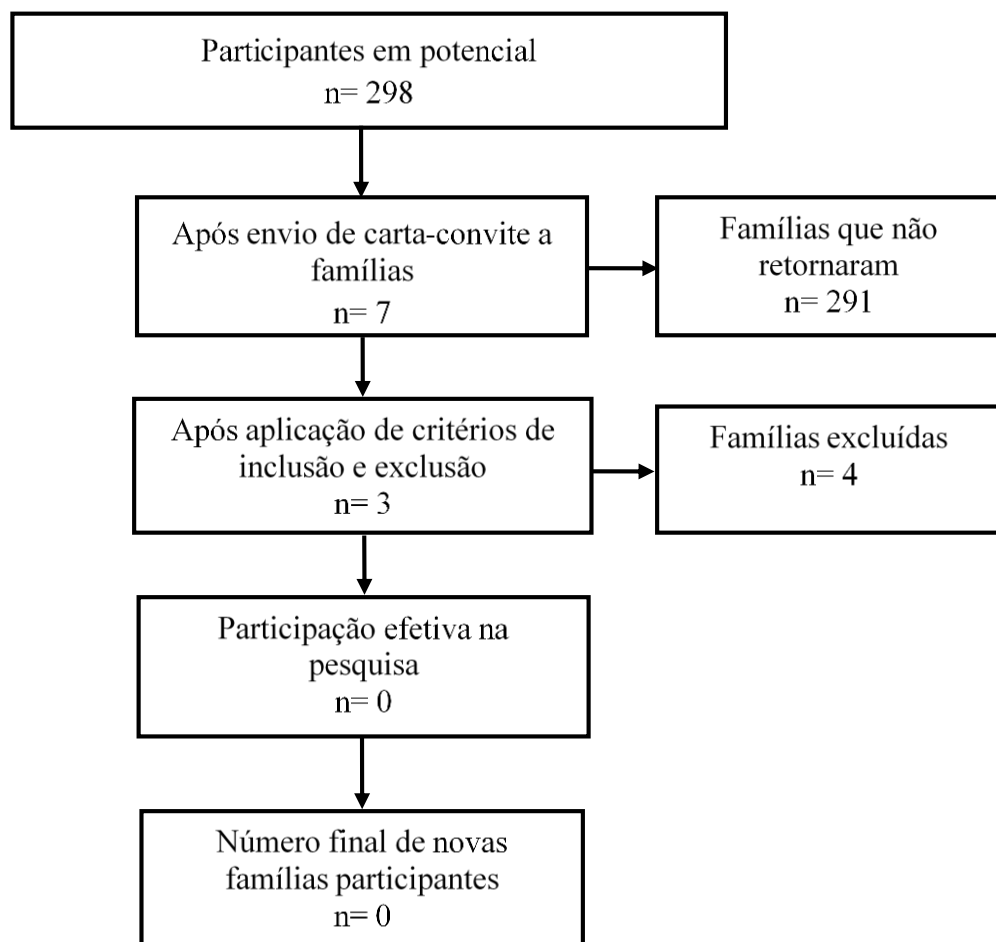


Fonte: Autor.

Esta estratégia resultou em 298 potenciais participantes, para os quais foram enviadas as cartas-convite (Apêndice 5). As cartas foram enviadas aos genitores pelas crianças e após uma semana decorrida do envio, apenas sete famílias deram retorno, sendo três delas

elegíveis à participação, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Porém, nenhuma destas concretizaram a participação, duas não atenderam as ligações do pesquisador e outra desmarcou a visita por três vezes e na quarta recebeu o pesquisador que deu início a coleta. Como a família tinha pouco tempo disponível esta coleta seria feita em dois domingos consecutivos, mas a segunda visita nunca foi realizada, pois a família adiou várias vezes até que não respondesse mais as tentativas de contato. Portanto, a amostra permaneceu a mesma, 11 crianças, seus genitores e professores.

**Fluxograma 2** – Segunda estratégia para captar participantes



Fonte: Autor.

## 2.4. Local

A pesquisa foi realizada em dois locais. Primeiramente os dados foram coletados nas escolas municipais em que as crianças estudavam, sendo as filmagens ocorridas em salas de aulas e as entrevistas e aplicação dos questionários realizadas na sala dos professores, biblioteca ou na quadra de esportes, a depender da disponibilidade. Posteriormente, os dados também foram coletados nas casas das crianças. As coletas em domicílio ocorreram na varanda ou sala de estar.

## 2.5. Instrumentos de relato

**Child Behavior Checklist (CBCL).** O CBCL é um instrumento elaborado por Achenbach e Rescorla (2001) para pré-escolares e escolares (1,5 a 5 anos e 6 a 18 anos) que investiga, a partir do relato de pais, a frequência de 113 respostas indicativas de problemas de comportamento por meio dos escores (não é verdadeiro = 0, um pouco verdadeiro = 1 e muito verdadeiro = 2) e de perguntas relacionadas à vida social e familiar da criança. Os resultados são organizados em problemas internalizantes, externalizantes e totais, que podem ser classificados como clínicos, *limítrofes* e não-clínicos. Rescorla et al. (2014) relataram alfas de 0,72 para a escala de síndromes, 0,95 para as escalas do DSM e 0,90 para as escalas de competência. A pontuação para a classificação dos comportamentos infantis são: não-clínico para *scores* igual ou inferior a 59 pontos, borderline para *scores* de 60 a 63 pontos e clínico para *scores* igual ou superior a 64 pontos (BORDIN et al., 2013).

**Teacher's Report Form (TRF).** Este instrumento foi elaborado por Achenbach e Rescorla (2001). O TRF avalia a habilidade social e problemas comportamentais. Esse instrumento consiste em uma avaliação empiricamente validada e foi desenvolvido para pré-escolares (1,5 a 5 anos) e escolares (6 a 18 anos). Seu propósito é investigar indicadores de problemas de comportamentos com base em relato de pais. O instrumento apresenta boa

confiabilidade e consistência interna 0,90 com relação a escala de síndromes, 0,88 para as escalas do DSM e 0,90 para as escalas de competência (RESCORLA et al., 2014). A pontuação para a classificação dos comportamentos infantis são: não-clínico para *scores* igual ou inferior a 59 pontos, borderline para *scores* de 60 a 63 pontos e clínico para *scores* igual ou superior a 64 pontos (BORDIN et al, 2013).

**Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas - QRSH (versão para pais e professores).** É um questionário de respostas socialmente habilidosas e está disponível nas versões para pais e professores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020). Na versão para pais apresenta 18 perguntas sobre os comportamentos dos filhos e na versão professores apresenta 24 perguntas as quais descrevem situações do cotidiano escolar envolvendo o comportamento da criança. Ambos disponibilizam ao respondente três alternativas: “não se aplica” (0 pontos- quando o comportamento nunca acontece), “se aplica um pouco” (1 ponto quando o comportamento acontece algumas vezes) e “certamente se aplica” (2 pontos- quando comportamento já está instalado no repertório da criança). Na versão para pais os escores vão de 0 a 36 pontos e na versão para professores de 0 a 48 pontos. A versão para pais apresentou o valor alfa de Crombach de 0,79, enquanto a versão professores o alfa de Crombach foi de 0,94. Para o QRSH-Pr escores menores de 31 são indicativos de problemas de comportamento. Para QRSH-Pais escores inferiores a 23 são indicativos de problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020).

## **2.6. Instrumentos de Autorrelato**

### **Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais – RE-HSE-**

**P.** Este instrumento foi desenvolvido por Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2016), abordando temas como habilidades sociais educativas parentais e práticas educativas negativas dos genitores, habilidades sociais e problemas de comportamento infantis e variáveis de contexto, a partir de uma entrevista semi-estruturada, realizada

de forma individual com os genitores. Possui, como objetivo, descrever as interações pais-filhos por meio de relatos espontâneos, contando com 13 perguntas que incluem questões fechadas para avaliação da frequência comportamental, dividida em dois fatores. O alpha de Crombach do instrumento é 0,84 (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2010). As pontuações para a classificação dos comportamentos do fator 1 são: entre 0-12 pontos para habilidades sociais educativas parentais indica um baixo repertório de práticas positivas, para habilidades sociais (HS) das crianças entre as pontuações 0-12 é indicativo de baixo repertório de HS, para total positivo pontuações entre 0-25 indicam uma boa interação dos genitores com as crianças, para práticas negativas pontuações entre 12-22, indicam excesso de práticas negativas, para problemas de comportamento: pontuações entre 5-6 indicam excesso de problemas de comportamento, para total negativo: pontuações entre 14-26 indicam dificuldade na interação entre genitores e filhos(as). Com relação ao fator 2: entre 0-9 pontos para habilidades sociais educativas parentais indica um baixo repertório de práticas positivas, para habilidades sociais (HS) das crianças entre as pontuações 0-8 é indicativo de baixo repertório de HS, para total positivo pontuações entre 0-21 indicam uma boa interação dos genitores com as crianças, para práticas negativas pontuações entre 6-8, indicam excesso de práticas negativas, para problemas de comportamento: pontuações entre 8-10 indicam excesso de problemas de comportamento, para total negativo: pontuações entre 14-17 indicam dificuldade na interação entre genitores e filhos(as) (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2016).

**Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas do Professor – RE-HSE-Pr.** O roteiro de entrevista para professores objetiva descrever as interações estabelecidas entre professores e alunos, a partir de respostas espontâneas do professor (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018). O instrumento é composto por 12 perguntas-guia, que se desmembra em questões adicionais, permitindo descrever as topografias e frequências dos comportamentos de professores e alunos, divididos em dois fatores. As pontuações para a classificação dos

comportamentos do fator 1 são: Para problemas de comportamento: entre 3,5 e 4,5, excesso de problemas de comportamento, para práticas negativas: acima de 0,5 excesso de práticas negativas, para o total negativo: entre 2,5 e 3,5 indica dificuldades na interação social com seus alunos. Em relação ao fator 2, para habilidades sociais infantis: entre 2,5 e 3,5 têm bom escore habilidades sociais, para as habilidades sociais educativas do professor avaliadas na curva roc (conversar sobre temas diversos e acadêmicos): acima de 1,5 têm bom repertório de habilidades sociais educativas referente ao item (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2018).

**Inventário de Ansiedade Beck – BAI.** É um inventário constituído por 21 itens, que são apresentados como descrições de sintomas de ansiedade e podem ser avaliados numa escala *Likert* de quatro pontos pelos respondentes. O escore varia de 0 a 63, com quatro pontos de corte, os sintomas são classificados em mínimo, leve, moderado e grave. As características psicométricas se mostram satisfatórias: com alfa de 0,87 (BATISTA; CARNEIRO, 2011). Os pontos para classificação são de 0-10: grau mínimo de ansiedade, 11-19: ansiedade leve, 20-30 ansiedade moderada e 31-63 ansiedade severa (QUINTÃO; DELGADO; PRIETO, 2013).

**Inventário de Depressão Beck – BDI.** Este inventário é constituído por 21 grupos de afirmações, cada grupo apresenta quatro afirmações, que descrevem estados emocionais, o objetivo do instrumento é investigar sintomas de depressão apresentados na última semana, nos últimos sete dias. O escore varia entre 0 a 63, com quatro pontos de corte e classifica os sintomas de depressão em mínimo, leve, moderado e grave. As características psicométricas são satisfatórias: alfa de Cronbach (0,88) (GORENSTEIN et al., 2011). O sistema de pontuação e classificação são: 0-9 o indivíduo não está deprimido, 10-18 indicam depressão leve a moderada, 19-29 indicam depressão moderada e 30-63 indicam depressão severa (BECK; STEER; BROWN, 1996).

## **2.7. Instrumentos de observação direta**

**Protocolo de análise vídeo para interação no ambiente familiar.** Protocolo criado para classificar os comportamentos das crianças e dos genitores com intuito de identificar problemas de comportamento, habilidades sociais, práticas educativas positivas e negativas (ROVARIS, não publicado). O protocolo dedicado as práticas educativas de pais possuem 25 itens divididos em cinco categorias gerais intituladas HSE-P: comunicando-se e negociando, HSE-P: expressando sentimento e enfrentamento, Práticas educativas negativas: não habilidoso ativo, Práticas educativas negativas: não habilidoso passivo e Outras Respostas. O protocolo dedicado aos comportamentos infantis possui 33 itens divididos em cinco categorias intituladas de HS infantis: disponibilidade social e Cooperação, HS infantis: expressão de sentimento e enfrentamento, Problemas de comportamento infantis: externalizantes, Problemas de comportamento infantis: internalizantes e Outros Comportamentos. A confiabilidade do protocolo foi obtida a partir da avaliação entre juízes e obteve o total de concordância de 0.83 para a prática educativa dos pais e 0.80 para comportamentos das crianças.

## **2.8. Materiais**

Para a coleta foram utilizados os seguintes materiais:

- Filmadora,
- Jogo de quebra-cabeça
- Gravador de áudio.

## **2.9. Procedimento de coleta de dados**

A primeira etapa da coleta teve início com a visita à casa das famílias participantes, primeiramente foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos

genitores e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) às crianças. Foram filmadas as interações entre os pais-crianças e depois entre as mães-crianças utilizando-se como estímulo o jogo de quebra-cabeça, a filmagem teve duração total de 15 minutos para cada díade. Posteriormente as filmagens, os genitores responderam individualmente aos instrumentos CBCL (auto aplicado), QRSH-PAIS (auto aplicado), RE-HSE-P (o qual o áudio foi gravado, como consta em suas instruções de aplicação), BAI e o BDI. A segunda etapa constituiu-se na coleta com os professores das crianças participantes. Seguiu-se os mesmos passos da coleta com os genitores. Primeiramente foi realizada a filmagem da interação professor-aluno em situação natural em sala de aula com duração total de 50 minutos. Posteriormente a filmagem, foi entregue aos professores o TCLE e em seguida estes responderam, também individualmente, aos instrumentos TRF, QRSH-Pr, RE-HSE-Pr (o qual o áudio foi gravado, como consta em suas instruções de aplicação), BAI e o BDI.

Ao fim, como devolutiva, no ato da coleta na casa dos participantes, foram entregues cartilhas informativas sobre comportamentos infantis e práticas educativas, realizou-se nas escolas participantes palestras informativas sobre práticas educativas e comportamentos infantis para todos os genitores que tivessem interesse, ou seja, não apenas para aqueles que participaram da pesquisa. Outra medida tomada foi informar, via telefone, o resultado da pesquisa aos genitores que desejassem saber ou àqueles em que os resultados apontaram índices clínicos, sendo ofertado encaminhamento para a Clínica de Psicologia Aplicada (CPA) da UNESP. Por fim, as escolas participantes receberam um breve relatório com os resultados gerais da pesquisa.

## **2.10. Procedimento de análise de dados**

Como na descrição dos procedimentos de coleta de dados, os procedimentos de análise também requereram análises próprias, que são descritas na sequência.

A elaboração do protocolo seguiu-se algumas etapas, perpassando pela gravação das interações professor-aluno em sala de aula de escolas públicas, revisão da literatura acerca de habilidades sociais e problemas de comportamento infantil, até a avaliação de concordância inter-juízes das categorias listadas no protocolo. A seguir será detalhada cada etapa de elaboração.

*Etapa 1:* entrou em contato com as diretoras e diretores das 12 primeiras escolas com números telefônicos ativos, presentes em uma lista no site da própria Secretaria Municipal da Educação da cidade onde foi realizada a pesquisa. Via telefone, foi explicitado a temática da pesquisa, o objetivo, participantes esperados e procedimentos. Adicionalmente, os diretores que aceitaram participar da pesquisa precisavam obter o aceite dos professores, sendo assim, das cinco instituições cujos diretores e diretoras deram se interessaram, uma foi excluída pelo fato dos professores não concordarem em participar. Portanto, quatro instituições forneceram o espaço e auxílio para a realização das filmagens em sala de aula. Também foi solicitado a permissão por escrito dos pais e das crianças. Tendo todos aceito a participar das pesquisas, foi agendado um dia e horário com os professores para a realização da filmagem em sala de aula durante 50 minutos de interação livre entre o professor e o aluno alvo da pesquisa.

*Etapa 2:* objetivou-se nesta etapa a realização de uma ampla revisão de literatura com o propósito de rastrear comportamentos infantis, de genitores e de professores, incluindo comportamentos habilidosos, práticas educativas positivas ou negativas e/ou problemas de comportamento infantil. Apesar de ampla, a revisão limitou-se apenas a conteúdos de cunho nacional, de modo a considerar apenas comportamentos descritos no contexto brasileiro. Além de teses, dissertações, artigos e livros, também se incluiu alguns instrumentos avaliativos tais quais o Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeosas – versão professores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020), Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas - versão professores (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018) e Checklist - versão

professores (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, LOUREIRO, não publicado) como fonte de categorias comportamentais prévias. Esta etapa resultou na versão preliminar dos protocolos.

*Etapa 3:* prosseguindo com a elaboração do protocolo, nesta etapa foi avaliada a pertinência das categorias com base em comportamentos pré-selecionados a partir da revisão de literatura. Para isso, o primeiro autor assistiu a duas gravações, com 30 minutos de duração cada, contendo interações entre professores e alunos, ora com foco nos comportamentos dos alunos, ora com foco no comportamento dos professores. Desta forma foi possível verificar se as categorias previamente selecionadas seriam capazes de captar comportamentos considerados externalizantes/internalizantes, socialmente habilidosos e práticas educativas positivas e negativas. Também possibilitou o ajuste de algumas categorias e a criação de novas que não haviam sido encontradas na literatura. Ao final desta etapa, elaborou-se um guia com as especificações das categorias comportamentais e exemplos de interações nas quais os comportamentos ocorriam. A próxima etapa culminou na avaliação inter-juízes, na qual dois pesquisadores (juízes) conduziram avaliações independentes, seguidas de ajustes no protocolo, quando necessário, até que os juízes chegassem a, no mínimo, 80% de concordância.

*Etapa 4:* Antes da avaliação inter-juízes ocorrer, o pesquisador fez o treinamento de uma pesquisadora colaboradora voluntária seguindo o guia com as especificações das categorias comportamentais e exemplos de interações. Após o treinamento, a colaboradora assistiu um vídeo de 30 minutos de duração com o registro da interação professor-aluno e realizou o registro dos comportamentos seguindo as categorias dos protocolos. Ao término, o pesquisador verificou o nível de concordância entre as categorizações feitas por ele e pela colaboradora. O nível de concordância foi baixo (61% para protocolo de comportamentos de professores e 54% para o de comportamentos dos alunos). Portanto, foi sanada algumas dúvidas da colaboradora em relação as categorias, o que requereu também a reformulação de alguns exemplos no guia com as especificações das categorias comportamentais para clarificá-las. Um

novo vídeo com o registro da interação professor-aluno foi assistido, categorizados os comportamentos nele registrado e novamente verificada a concordância. O nível de concordância nesta nova tentativa foi de 82% para o protocolo de comportamento dos professores e 80% para o protocolo de comportamentos das crianças, nível considerado alto (HOLDFORD, 2008; GISEV; BELL; CHEN, 2013). Sendo assim um terceiro vídeo (nos mesmos moldes dos anteriores) foi assistido pela colaboradora e pelo pesquisador para a realização de uma nova avaliação de concordância, sendo que esta seria uma filmagem de interações inéditas para ambos. Houve oscilação no nível de concordância, entretanto se manteve alto (80% para o protocolo de comportamento dos professores e 81% para o protocolo de comportamentos das crianças).

Os instrumentos CBCL, TRF, RE-HSE (versão pais e professores), QRSB (versão pais e professores), BAI e BDI-II (ambos aplicados em pais e professores) foram corrigidos de acordo com seus respectivos manuais. Os comportamentos observados nas interações entre genitores-crianças e professores-alunos, no ambiente familiar e no ambiente escolar, foram categorizados de acordo com os seus respectivos protocolos. Os *scores* obtidos a partir da correção dos instrumentos foram organizados em tabelas com suas frequências de ocorrência em cada ambiente, para cada interação e em comparação entre ambiente e interação. Para realizar a comparação da ocorrência de comportamentos problemas e comportamentos habilidosos, de genitores e crianças, utilizou-se o teste não paramétrico *Wilcoxon* para duas amostras dependentes através do software *SPSS* (versão 21).

Por último, as crianças que apresentaram problemas de comportamento em dois ambientes (família e escola) e àquelas que não apresentaram em nenhum ambiente foram separadas em dois grupos: clínico e não-clínico. Para isso foram utilizados como referência as avaliações realizadas com base nos testes CBCL e TRF. A criação destes grupos viabilizou a busca por padrões comportamentais que pudessem explicar a ocorrência de problemas de

comportamento. Também foram utilizados os dados parciais dos instrumentos RE-HSE-P e RE-HSE-Pr e os dados do QRSH-P e QRSH-Pr e da observação direta na família e na escola.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Elaboração do Protocolo de análise de vídeo: especificações das categorias comportamentais na interação professor(a)-aluno(a)**

Nesta parte é descrito as categorias e subcategorias do protocolo de análise de vídeo, desenvolvido para a categorização de comportamentos emitidos considerando a interação diádica professor(a)-aluno(a).

Para tanto, os comportamentos emitidos na interação professor(a)-aluno(a) em sala de aula, são analisados segundo os conceitos de problemas de comportamento, habilidades sociais infantis, habilidades sociais educativas e práticas negativas. Este protocolo tem por objetivo central dar aporte ao observador no que tange à identificação, categorização e contabilização dos comportamentos específicos que ocorrem na referida díade. Entretanto, ressalta-se que a classificação ideal deve ser realizada levando-se em conta a função do comportamento no ambiente em que é emitido, com especial atenção às consequências que ele produz.

#### **Categorias gerais**

**Habilidades Sociais:** É possível encontrar na literatura algumas definições de habilidades sociais. No presente protocolo, é compreendida como comportamentos que minimizam a ocorrência de problemas de comportamento e maximizam o acesso a reforçadores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; 2020), envolvendo indicativos de autocontrole e variabilidade comportamental, por parte do aluno(a), em interações interpessoais (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018).

**Problemas de comportamento:** Funcionalmente, podem ser compreendidos como “déficits e/ou excessos comportamentais que prejudicam a interação das crianças com pares e adultos e que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento” (BOLSONI-SILVA, 2003, p. 9). Esta categoria geralmente é subdividida, de acordo com suas especificidades topográficas, em outras duas: problemas de comportamento externalizantes e problemas de comportamento internalizantes (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979).

**Problemas de comportamento externalizantes:** Por causar maiores incômodos, principalmente na esfera do convívio social, esta categoria é amplamente reportada na literatura quando comparada a pesquisas que focalizam os problemas de comportamento internalizantes. As topografias pertencentes a esta categoria são, por exemplo: agitação, agressividade, birra, desobediência as regras, provocações e comportamento desafiador excessivo (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979).

**Problemas de comportamento internalizantes:** Respostas pertencentes a esta categoria são, por exemplo: ansiedade, depressão, tristeza, timidez, insegurança, medo, movimentos lentos e excesso de apego (ACHENBACH; EDELBROCK, 1979).

**Habilidades Sociais educativas dos professores:** Semelhantemente as Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P), considerada equivalente ao conceito de práticas positivas, em que um conjunto de habilidades sociais dos pais são aplicados à educação dos filhos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2011), foi proposto, a partir de pesquisas, um modelo para avaliação das habilidades sociais educativas dos professores (HSE-Pr) na relação com seus alunos(as). Portanto, HSE-Pr refere-se aos comportamentos do professor(a) que indicam autocontrole e variabilidade para ensinar comportamentos esperados por parte dos alunos(as) (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018). São exemplos de HSE-Pr: elogiar, cumprimentar, despedir-se, brincar, jogar, cantar e sorrir para o aluno(a), explicar consequências do comportamento e dar modelo.

**Práticas educativas negativas:** As práticas educativas negativas envolvem comportamentos do professor(a) evidenciados por irritação, agressividade, pouco autocontrole e pouca responsividade. Ressalta-se que estes comportamentos podem ser empregados pelo professor(a) com intuito de ensinar comportamentos esperados por parte dos alunos(as) (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, MARTURANO, 2018). São exemplos de práticas educativas negativas: gritar com o aluno, xingar e não responder perguntas feitas pelo aluno.

## **HABILIDADES SOCIAIS DO ALUNO(A)**

### **Disponibilidade Social e Cooperação**

**Cumprimenta:** quando o aluno diz ou responde a um cumprimento com “olá”, “como vai?”, “bom dia” ou algo similar [*por exemplo: ao ver o professor e/ou o colega, o aluno diz “bom dia professor”*].

**Atende pedidos/acata as regras ou obedece:** diante de um mando, de uma regra ou de uma bronca, o aluno(a), imediatamente após, se comporta conforme solicitado [*Por exemplo: “Fernando<sup>3</sup>, pare de rabiscar a mesa”*. Diante desse mando, o aluno(a) para de rabiscar a mesa].

**Responde às perguntas ou dá continuidade a conversas:** quando, diante de perguntas ou de conversas iniciadas pelo professor(a) direcionadas ao aluno(a), ele responde ou dá continuidade a conversa [*por exemplo, podem ocorrer diálogos entre o professor e o aluno* {Professor diz: “Eu vi você e seus pais no parque neste fim de semana” e o aluno responde: “É? Eu não te vi, o que eu estava fazendo?”}, P: “Você estava jogando bola com seu pai”, A: “Ah, estava mesmo, o que você foi fazer lá?”} ou o aluno responde a perguntas feitas por ele {P: “você conseguiu fazer a tarefa de casa?”, A: “sim, consegui”}].

---

<sup>3</sup> Todos os nomes utilizados ao longo do presente protocolo são fictícios e não possui nenhuma relação com os participantes da pesquisa que o originou.

**Toma iniciativa:** quando o aluno(a) *responde perguntas* feitas pelo professor(a) à classe, se *voluntaria* para ir a lousa responder às questões postas pelo professor(a) e/ou procura o professor(a) para *lhe mostrar as atividades que terminou de fazer* [*Estes comportamentos emitidos pelo aluno(a) devem ocorrer sem que sejam diretamente solicitados a ele; por exemplo, o professor diz à sala “quem poderia colocar a resposta da questão cinco na lousa?” ou “alguém sabe por que o André não veio hoje?”*, estas são perguntas abertas feitas para a sala e o aluno toma a iniciativa respondendo-as ou atendo a solicitações do professor].

**Interage de forma não verbal:** o aluno(a) interage com o professor gesticulando ou se expressa utilizando expressões faciais [*por exemplo: o professor pergunta ao aluno(a) “vocês trouxeram a tabuada?” e o aluno responde “sim” gesticulando com a cabeça ou o professor diz “façam as questões 1, 4, 5, 6, 9 e 11” e Joaquim olha para ele com os olhos arregalados e boca aberta, o professor nota e diz “achou muito?” e Joaquim gesticula que “sim” balançando a cabeça para cima e para baixo*].

**Oferece apoio:** quando o aluno(a) se oferece para ajudar na realização de uma tarefa [*o professor está distribuindo as atividades para a sala e o aluno se oferece para ajudá-lo, “professor, eu posso ajudar a entregar as atividades”*].

### **Expressão de Sentimentos e Enfrentamento**

**Agradece:** quando diz *obrigado(a)* ou alguma palavra semelhante [*o professor empresta a tabuada ao aluno e ele diz “obrigado”*].

**Argumenta/Reivindica/Explica-se:** quando o aluno(a) não concorda com o professor(a) ou não gosta de algo e expressa isso de modo a não prejudicar a si e nem aos outros [*por exemplo: o professor passa três atividades (perguntas) para os alunos responderem e diz que quando terminarem poderão ir para o intervalo (recreio), mas os alunos terminam as atividades rapidamente e o professor decide que eles devem aguardar mais um pouco na sala*].

de aula, dada a situação o aluno diz “mas você falou que quando a gente terminássemos poríamos ir para o recreio, então, já terminei!”].

**Faz perguntas ou solicita explicações:** quando o aluno(a) faz perguntas ao professor(a) solicita explicação sobre temas da aula, mandos emitidos pelo professor(a) ou à solicitação para que acate regras [*por exemplo: o aluno pede para ir ao banheiro e o professor diz “não”, então ele solicita uma explicação “Por que o Juliano pode ir e eu não?” ou “Professor, por que o Juliano foi para a sala da diretora?”*]. Também se aplica a perguntas em geral como: “Professora, chuchu escreve com ‘ch’ ou ‘x’?”].

**Solicita a atenção do professor(a):** chama o professor(a), vai até ele ou levanta a mão para que possa pedir algo ou fazer perguntas [*por exemplo: a explicação do conteúdo dada pelo professor não está clara para o aluno, então ele levanta a mão para chamar a atenção do professor e em seguida faz uma pergunta ou solicita que explique novamente. Em outra situação o aluno pode ter realizado uma atividade e ele se desloca até o professor para que veja se a atividade foi feita corretamente. Em suma, são comportamentos emitidos pelo aluno com a função de “captar” à atenção do professor*].

## **PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DOS ALUNOS(AS)**

### **Externalizantes**

**Comporta-se de modo agressivo:** quando o aluno(a) apresenta ações ou falas agressivas. [*Por exemplo: para conseguir um lápis emprestado o aluno bate, xinga, desafia, quebra ou amassa os materiais escolares dos colegas*].

**Faz birras:** quando o aluno(a) choraminga ou chora, joga-se no chão, bate os pés etc [*por exemplo: o aluno pega a tinta do colega para usar em seu desenho e não quer devolver, o professor diz para devolver e aluno se joga no chão, chora e/ou fica batendo o pé no chão*].

**Grita:** quando o aluno(a) grita depois de não conseguir terminar uma atividade a tempo ou não sabe realizá-la [*por exemplo: o professor insiste para que o aluno faça suas atividades e em resposta ele grita “não vou fazer nada!!!”*].

**Mente:** quando o aluno(a) distorce os fatos ou os omite para escapar de punições ou receber privilégios indevidos [*por exemplo: o aluno estava em pé e, ao ser questionado pelo professor(a), diz que não estava ou inicia uma conversa com o colega em momento impróprio e ao ser questionado pelo professor diz que foi o colega quem lhe chamou e começou a conversa*].

**Joga objeto nos colegas:** o aluno(a) joga um lápis, caneta ou borracha em um colega e/ou professor(a) [*Patrícia percebeu que Bruno estava indo à lixeira para apontar o lápis, quando, ao passar em frente a sua carteira de Patrícia, lhe arremessou uma canetinha*].

**Faz brincadeiras fora de hora:** enquanto a professora está explicando o conteúdo da disciplina, o aluno faz caretas, barulhos ou imita o professor(a) com deboche [*Por exemplo: a professora está explicando a relevância de preservar a mata ciliar em locais próximos a nascentes e diz “sem a mata ciliar, as nascentes podem secar, secando também os rios que dependem dela” e o aluno repete com a voz oscilante “sem a mata o rio vai secar, nã nã nã nã!” e/ou imita o professor fazendo caretas; conta piadas ou esconde o material dos colegas {lápis, borracha apontador ou algo similar}*].

**Brinca com o material escolar:** o aluno(a) pega o lápis e/ou outro material escolar que tenha e utiliza como se fosse um brinquedo [*Rony brinca de “aviãozinho” com seu estojo durante a explicação do professor(a)*].

**Rabisca a carteira:** o aluno(a) escreve ou desenha na carteira [*por exemplo: Fabricio para de fazer sua atividade e começa a desenhar um rosto na carteira*].

**Demonstra agitação:** o aluno(a) balança a perna, muda de posição e/ou vira-se para o lado ou para trás constantemente [*enquanto aguarda os colegas finalizarem a atividade, o aluno balança as pernas incessantemente*].

**Desobedece a pedidos e ou ordens:** o aluno(a), imediatamente após receber um pedido ou mando o ignora [*por exemplo, o professor(a) pede para o aluno(a) se sentar e ele permanece em pé ou o professor(a) diz “pare de rabiscar a mesa” e o aluno(a) olha para ele(a), mas continua a rabiscar*].

**Conversa em momentos impróprios:** o aluno(a) inicia ou da continuidade a diálogos com colegas durante as explicações do professor(a) sobre o conteúdo da aula e/ou em momentos em que deveria estar realizando atividades [*por exemplo: enquanto o professor explica como fazer operações de subtração, Vinicius vira-se para trás e começa a falar com o colega sobre o jogo de futebol da noite anterior que assistiu com seu pai*].

**Levanta-se e/ou anda pela sala de aula:** o aluno(a) levante-se de seu lugar e/ou anda pela sala sem propósitos relativos à aula [*por exemplo, o aluno(a) se levanta, fica em pé por alguns segundos e senta, pouco tempo depois repete o comportamento; o aluno(a) anda até o outro lado da sala e volta para seu lugar*].

**Nesta categoria, o avaliador deve prestar atenção à função do comportamento, por vezes o aluno pode andar pela sala até chegar à lixeira para apontar o lápis ou se levantar para conseguir enxergar o conteúdo da lousa.**

**É teimoso/insistente:** Nesta categoria o aluno obedece a ordens ou pedidos e na sequência as desobedecem [*por exemplo: o professor(a) diz “Jonny, sente em seu lugar”, Jonny, que estava andando pela sala, volta para seu lugar e se senta, mas em seguida levanta-se e volta a andar pela sala*].

**Pega o material do colega sem pedir permissão:** quando o aluno pega qualquer material ou pertence do colega sem antes pedir a permissão [*por exemplo: vira-se ou se levanta, vai até a carteira do colega e pega lápis, borracha, estojo e/ou qualquer material do colega sem antes pedir sua permissão*].

**Emburra:** em situações em que o aluno(a) se recusa a realizar atividades, a conversar, a responder perguntas após acontecer algo que ela não queria, que não gostou ou por não ter conseguido o que queria e do modo que queria. [*Por exemplo: cruza os braços, “fecha a cara”, após ter o pedido de ir ao banheiro negado*].

### **Internalizantes**

**Apenas ouve, não diz nada:** quando o professor(a) procura interagir com o aluno(a), puxa assunto, faz perguntas; ele o ignora e/ou abaixa cabeça [*por exemplo: quando a professora pergunta para Rebeca se ela entendeu quais questões deveriam ser respondidas como dever de casa, ela olha fixamente para a professora ou desvia o olhar e não responde*].

**Fica de cabeça abaixada ou se debruça sobre a carteira:** o aluno(a) fica de cabeça abaixada na carteira durante a aula [*por exemplo: Julia pega todo seu material coloca na carteira e se debruça sobre ela, a professora pede para que ela preste a atenção na aula, mas permanece debruçada sobre a mesa*].

### **Outras respostas**

**Se distrai e/ou se dispersa:** fica olhando para a janela, para o teto ou para um ponto fixo; para de fazer a atividade e começa a prestar atenção na conversa dos colegas; para de prestar atenção nas explicações do professor(a) e vai arrumar o material ou começa a fazer desenhos arbitrários no caderno.

**Sai do enquadre da filmagem:** quando o aluno(a) anda pela sala rapidamente é não é possível acompanhá-la ou ela fica em determinado anglo de difícil filmagem.

**Fala inaudível:** quando o aluno(a) fala algo e não é possível entender [*pode ocorrer por outras crianças falarem ao mesmo tempo, barulhos advindos de crianças no intervalo, reformas sendo realizadas na escola ou o aluno(a) fala baixo*].

## **HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR(A) (HSE-Pr)**

### **Comunicação**

**Faz perguntas ao aluno(a):** quando o professor(a) faz perguntas ao aluno(a) [*por exemplo: “Bruna, você terminou suas atividades?” ou “João, como que se machucou?”*].

**Responde a perguntas:** quando o professor(a) responde a perguntas feitas pelos alunos(as) [*por exemplo, quando um aluno pergunta “O que é mata ciliar?” e o professor responde prontamente ou alguns instantes após concluir uma ação em curso, como finalizar uma explicação*].

**Oferece ajuda ou dá sugestões:** quando o professor(a) oferece ajuda para realizar uma tarefa ou sugere algo que irá facilitar sua execução. [*o professor(a) diz ao aluno(a) “seu tênis está desamarrado, vem aqui que amarro para você” ou “se você fizer desta forma {e demonstra uma maneira diferente de realizar o cálculo de divisão} fica mais fácil”*].

**Incentiva a realização/término de tarefas:** o professor(a) incentiva o aluno(a) a fazer ou terminar suas tarefas [*o incentivo pode ocorrer com frases como: “vamos, falta pouco para você terminar”; “continue, você está indo muito bem!”, “olha! Está muito bom, continue assim, falta pouco”; “semana passada você foi muito bem, consegue fazer novamente hoje”; “vamos lá, aposto que faz isso num piscar de olhos”*].

**Solicita a atenção do aluno(a):** o professor(a) para interromper a dispersão e/ou comportamentos que competem com o de prestar atenção em explicações, realização de tarefas

e, de modo geral, na aula, pede sua atenção [*o professor(a) pode emitir frases como: “John, vamos prestar a atenção?” e “Vamos lá Roberta?”*].

**Nesta categoria, o avaliador deve prestar atenção à função do comportamento, pois ele pode ter a topografia de uma pergunta e ater-se apenas a ela, pode levar ao erro de categorização.**

**Incentiva a participação na aula:** o professor(a) emite frases buscando motivar o aluno(a) a participar de discussões e debates sobre o tema da aula [*o professor(a) pode dizer frases como “vamos Guilherme, você sabe essa”; “essa {uma pergunta que está incentivando a classe a responder} é parecida com aquela que você respondeu certinho semana passada, conte para os colegas como você a respondeu” ou “fale para mim quanto é 5X1”*].

**Encoraja o aluno(a) a realizar novas tentativas:** diante de uma tentativa do aluno(a) de fazer algo e não obtendo os resultados esperados, o professor(a) o incentiva a tentar novamente [*isso pode ocorrer a partir da emissão de frases como “você está quase conseguindo, tente mais uma vez!” ou “foi por pouco, tente novamente!”*].

**Aproxima-se do aluno(a) para falar com ele(a):** ao falar com o aluno(a) o professor(a) se desloca para ficar próxima a ele [*enquanto pergunta para Tiago se ele está rabiscando a mesa, a professora se aproxima dele*].

**Fala com o aluno(a) à distância:** ao falar com o aluno(a) o professor(a) não se aproxima dele [*o professor, próximo a porta, explica para o aluno ao fundo da sala o motivo pelo qual não se pode rabiscar pegar objetos do colega sem pedir permissão*].

**Olha para o aluno(a) enquanto fala com ele(a):** quando o professor(a) fala com o aluno(a), mesmo à distância, se vira e olha para ele [*pode incluir comportamentos como manter o contato visual constante ou intermitente ao longo do diálogo*].

**Incentiva o aluno(a) a ajudar os colegas:** pede para o aluno(a) ajudar um colega que está com alguma dificuldade [*a professora pode dizer “Antônio, você poderia ajude a Maria a encontrar seu apontador” ou “Júlio, o que acha de mostrar para o Everaldo como você fez?”*].

**Aqui também é necessário atentar-se à função do comportamento. Pois, ao verificar apenas a topografia, o comportamento poderá ser classificado erroneamente como uma ordem ou uma pergunta.**

**Dá atenção quando solicitado(a):** quando o aluno(a) chama o professor(a) ele interrompe o que está fazendo e concentra sua atenção na demanda do aluno(a) [*pode também incluir o pedido do professor(a) para que o aluno(a) aguarde um momento até que ele possa atendê-lo, por exemplo: o aluno leva seu caderno para que a professora corrija sua atividade, a professora que está atendendo outro aluno vira-se e diz “só um segundo Nathan, já corrijo o seu”*].

**Atende a pedidos:** quando o aluno(a) solicita algo e o professor(a) atende [*por exemplo, o aluno(a) solicita ao professor(a) que explique o conteúdo novamente e ele o faz*].

### Limites

**Pede para mudar o comportamento:** quando o aluno(a) está emitindo um comportamento e o professor(a) pede para que ele pare e em seguida solicita que se comporte de outro modo [*por exemplo, o professor(a) diz ao aluno(a) “Thiago, pare de conversar, vire-se para frente e preste atenção”*].

**Emite ordens:** o professor(a) emite ordens ao aluno(a) [*por exemplo, quando o professor(a) diz “pare de conversar!” ou “faça sua tarefa!”*]

**Identifica e descreve comportamentos que desaprova:** o professor(a) observa e expressa sua observação quando o aluno(a) emite comportamentos que desaprova [*por exemplo, o professor(a) percebe que João está conversando e diz “João, você está conversando novamente”*].

**Monitora o cumprimento de ordens emitidas:** logo após emitir uma ordem ou durante os minutos seguintes, verifica se o aluno(a) está cumprindo o observando à distância ou se aproximando do aluno(a) [*quando após ter ordenado ao aluno(a) que pare de rabiscar a carteira, checa, alguns segundos depois, se ele realmente parou*].

## PRÁTICAS NEGATIVAS

### Ativas

**Chama a atenção do aluno(a) falando alto e/ou de forma áspera:** o professor(a) faz notar ou demonstra seu desagrado com o comportamento do aluno(a) alterando seu tom de voz [*por exemplo: o professor está falando sobre o conteúdo da aula e percebe que seu aluno está conversando ao invés de prestar atenção e diz com tom de voz áspero “Renan! Já te disse para parar de conversar!!!”*].

**É importante que o avaliador considere o “falar alto” e de “forma áspera” de acordo com uma linha de base, tendo como controle o próprio professor(a), ou seja, levando-se em conta o tom e o volume de sua voz ao longo de toda filmagem, pois a fala natural de alguns professores podem soar com tais características quando comparados com outros, conduzindo o avaliador a um “falso positivo”.**

**Faz ameaças:** o professor(a) emite ameaças ao aluno(a) [*as ameaças podem ser expressas por frases como: “Sente em seu lugar agora ou vou mandar um bilhete para seus*

*pais” ou “vamos Fernando, faça sua atividade. Se não as terminar, não deixo você ir para a aula de educação física”].*

**Grita:** quando o professor grita com o aluno [*por exemplo o professor percebe a criança mexendo em algo que não devia e fora de seu lugar e ele grita “Fernando, sai daí e vá já para seu lugar!!!”*]

### Passivas

**Ignora quando o aluno(a) faz perguntas:** o aluno faz perguntas para o professor e ele simplesmente não responde no momento e nem retoma a questão posteriormente [*por exemplo, o aluno pergunta “o que é mata ciliar?” e o professor segue com sua atividade sem responder a questão e nem a retoma posteriormente*].

**Negligência respostas do aluno(a):** esta categoria refere-se à quando o aluno(a) responde perguntas feitas indiretamente, ou seja, perguntas feitas para a classe, e o professor(a) o ignora [*o aluno responde a pergunta feita pelo professor, mas ele ignora e age como se ninguém houvesse respondido*].

**Ignora comportamentos problemas:** quando o professor(a) nota que o aluno(a) está emitindo comportamentos inadequados e os ignora [*por exemplo: o professor percebe que o aluno está andando pela sala, conversando ou deixando de realizar suas atividades, mas nada faz para cessar ou mudar tais comportamentos*].

### **Outras respostas e ruídos**

**Sai do enquadre da filmagem:** quando o professor(a) anda pela sala rapidamente e não é possível acompanhá-lo ou ele fica em determinado anglo de difícil filmagem.

**Fala inaudível:** quando o professor(a) fala algo e não é possível entender [*pode ocorrer por outras crianças falarem ao mesmo tempo, barulhos advindos de crianças no intervalo, reformas sendo realizadas na escola ou o aluno(a) fala baixo*].

**Visão bloqueada:** quando um colega entra na frente e bloqueia a filmagem do aluno(a) [*o bloqueio também pode ocorrer por conta do ângulo de filmagem, por exemplo, o colega sentado ao lado se mexe e fica entre o pesquisador e o aluno(a) participante*].

### **3.2. Descrição de habilidades sociais, problemas de comportamento e habilidades sociais educativas a partir de instrumentos de relato, autorrelato e observação direta.**

Neste seguimento é apresentada a descrição dos dados sociodemográficos (Tabela 1) da amostra. Além disso, são descritos os resultados das avaliações a partir do relato, autorrelato e observação direta das interações diádicas entre mães-crianças, pais-crianças e professores-crianças, considerando: I) habilidades sociais das crianças (Tabela 3), utilizando os instrumentos CBCL, TRF e dados da observação direta; II) resultados das avaliações de problemas de comportamentos (Tabela 2), realizadas com base no RE-HSE-P, RE-HSE-Pr, QRSH-P, QRSH-Pr e observação direta; III) dados da avaliação das habilidades sociais educativas dos genitores e professores (Tabela 4), a partir do autorrelato nos instrumentos RE-HSE-P, RE-HSE-Pr e observação direta e a comparação estatística (Teste de *Wilcoxon*) dos comportamentos de pais, mães, professores e crianças quanto às práticas educativas (positivas e negativas), problemas de comportamento e habilidades sociais, com as medidas de relato e de observação.

**Tabela 1** - Dados sociodemográficos de crianças, mães, pais e professores

Participantes	Idade n (%)	Sexo n (%)	Serie/escolaridade n (%)	Trab./Período n (%)	Renda familiar n (%)
<b>Crianças</b>	6 anos = 4 (36.36%)	Masc. = 6 (54.54 %) Fem. = 5 (45.45%)	1ª série = 3 (27.27%)	--	--
	7 anos = 3 (27.27%)		2ª série = 3 (27.27%)		
	9 anos = 1 (9.09%)		3ª série = 1 (9.09%)		
	10 anos = 2 (18.18%)		4ª série = 2 (27.27%) 5ª série = 1 (9.09%)		
<b>Mães</b>	21 a 30 anos = 2 (18.18%)	Fem. = 11 (100%)	EFI = 2 (18.18%)	Trab. = 6 (54.54 %) Não Trab. = 5 (45.45%)	1 SM = 1 (9.09%) 2 SM = 1 (9.09%) 3 SM = 4 (36.36%) 4 SM = 2 (18.18%) 5 SM = 1 (9.09%)
	31 a 40 anos = 8 (72.72%)		EFC = 3 (27.27%)		
	41 a 50 anos = 1 (9.09%)		EMC = 3 (27.27%) ESC = 3 (27.27%)		
<b>Pais</b>	21 a 30 anos = 2 (18.18%)	Masc. = 11 (100%)	EFI = 3 (27.27%)	Trab. = 6 (54.54 %) Não Trab. = 5 (45.45%)	
	31 a 40 anos = 5 (45.45%)		EFC = 4 (36.36%)		
	41 a 50 anos = 4 (36.36%)		EMC = 1 (9.09%)		
			ESC = 3 (27.27%)		
<b>Professores</b>	21 a 30 anos = 2 (20%)	Masc. = 1 (10%) Fem. = 9 (90%)	ESP = 3 (30%) ESC = 7 (70%)	1Per.= 8 (80%) 2Per. = 2 (20%)	3 SM = 3 (30%) 4 SM = 4 (40%) 5 SM = 3 (30%)
	31 a 40 anos = 4 (40%)				
	41 a 50 anos = 3 (30%)				
	51 a 60 anos = 1 (10%)				

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: Masc.= masculino; Fem.= feminino; EFI= ensino fundamental incompleto; EFC= ensino fundamental completo; EMC= ensino médio completo; ESC= ensino superior completo; ESP= especialização; Trab.= trabalho; Per.= período; SM= salário-mínimo.

Na Tabela 1, é possível verificar os dados sociodemográficos, dentre as crianças participantes sete (63.63%) são do sexo masculino e quatro (36.36%) do sexo feminino, todas cursavam os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A idade das crianças variou entre seis e 10 anos ( $M= 7,45$ ;  $DP= 1,57$ ).

Em relação aos genitores, dos 22 participantes, 17 (77.27%) estavam empregados; seis (27.27%) possuíam ensino fundamental incompleto, quatro (18.18%) possuem ensino médio incompleto, sete (31.81%) possuem ensino médio completo e cinco (22.72%) possuem ensino superior completo. As idades dos pais variaram entre 26 e 45 anos ( $M= 38.18$ ;  $DP= 6.11$ ), para as mães as idades variaram entre 25 e 44 anos ( $M= 35.81$ ;  $DP= 5,61$ ). A renda relatada foi de um salário-mínimo em uma família (9.09%), dois salários-mínimos em uma família (9.09%), três salários-mínimos em quatro famílias (36.36%), quatro salários-mínimos em duas famílias (18.18%) e cinco salários-mínimos em uma família (9.09%).

Dos 10 professores participantes, oito (80%) trabalhavam em apenas um período e dois (20%) em dois períodos. Três (30%) possuem especialização e sete (70%) apenas o ensino superior completo. As idades dos professores variaram entre 28 e 54 anos ( $M= 38.81$ ;  $DP= 8.23$ ). A renda familiar relatada foi de cinco salários-mínimos para três professores (30%), quatro salários-mínimos para quatro professores (40%) e três salários-mínimos para três professores (30%).

**Tabela 2** – Descrição de problemas de comportamento infantil a partir dos dados do relato dos genitores e professores e da observação direta.

<b>PARTICIPANTES</b>																			
<b>Crianças</b>	<b>Mães</b>						<b>Pais</b>						<b>Professores</b>						
	<b>CBCL</b>			<b>RE-HSE</b>	<b>OBS</b>		<b>CBCL</b>			<b>RE-HSE</b>	<b>OBS</b>		<b>TRF</b>			<b>RE-HSE</b>	<b>OBS</b>		
	<b>I</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>PROB</b>	<b>PCE</b>	<b>PCI</b>	<b>I</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>PROB</b>	<b>PCE</b>	<b>PCI</b>	<b>I</b>	<b>E</b>	<b>T</b>	<b>PROB</b>	<b>PCE</b>	<b>PCI</b>	
<b>Adam</b>	47	50	50	NC	2	0	51	50	50	NC	0	0	34	36	38	NC	0	0	
<b>Alex</b>	<b>60-L</b>	56	54	NC	3	<b>0</b>	58	51	51	NC	1	0	<b>60-L</b>	53	59	NC	0	<b>0</b>	
<b>Ana</b>	56	51	51	NC	1	0	56	44	53	NC	6	0	55	43	49	NC	0	0	
<b>Bia</b>	<b>63-L</b>	51	57	NC	0	<b>0</b>	54	<b>62-L</b>	<b>63-L</b>	NC	<b>0</b>	0	<b>60-L</b>	51	51	NC	0	<b>0</b>	
<b>Ivy</b>	<b>61-L</b>	<b>76-C</b>	<b>72-C</b>	NC	<b>0</b>	<b>0</b>	48	57	<b>60-L</b>	NC	0	3	59	<b>60-L</b>	<b>65-C</b>	NC	1	6	
<b>Liz</b>	50	47	53	NC	1	0	46	58	59	NC	0	0	55	51	58	NC	2	0	
<b>Yuri</b>	52	<b>74-C</b>	<b>66-C</b>	NC	<b>0</b>	0	57	<b>75-C</b>	<b>70-C</b>	NC	<b>0</b>	0	56	59	59	NC	0	2	
<b>Ian</b>	57	<b>60-L</b>	54	NC	<b>0</b>	0	<b>61-L</b>	54	<b>62-L</b>	NC	2	<b>0</b>	<b>62-L</b>	53	57	NC	2	<b>0</b>	
<b>Raí</b>	<b>61-L</b>	<b>72-C</b>	<b>68-C</b>	NC	<b>24</b>	<b>0</b>	52	51	51	NC	<b>12</b>	1	57	55	58	NC	0	1	
<b>Rita</b>	54	57	57	NC	5	0	59	54	<b>62-L</b>	NC	1	0	<b>66-C</b>	58	<b>60-L</b>	NC	2	<b>0</b>	
<b>Max</b>	48	<b>60-L</b>	53	NC	6	0	48	50	49	NC	1	0	51	46	53	NC	7	0	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: I= Internalizantes; E= Externalizantes; T=Totais; L= Limítrofe; C= Clínico; CBCL: Child Behavior Check List; TRF: Teacher Report Form; RE-HSE: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas; OBS= observação direta; PCE= problema de comportamento externalizante observado; PCI= problema de comportamento internalizante observado.

A Tabela 2 contém dados relacionados a avaliação do comportamento das crianças realizadas pelos pais, mães e professores, com base nos instrumentos RE-HSE, CBCL e TRF, sendo os dois últimos baseados em classificações do DSM (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) organizados em cinco escalas: Problemas Afetivos, Problemas de Ansiedade, Distúrbios Invasivos do Desenvolvimento, Problema de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Desafiador de Oposição. Estas escalas são alocadas em três grandes categorias: Internalizante, Externalizante e Totais (BORDIN et al, 2013).

Nota-se que na avaliação das mães, com base no CBCL, 63.63% (n= 7) das crianças foram classificadas entre clínicas e *limítrofe*, das quais 27.27% (n= 3) foram classificadas como clínicas para problemas externalizantes, 27.27% (n= 3) para problemas totais, 36.36% (n= 4) classificadas como *limítrofe* para problemas internalizantes, 18.18% (n= 2) classificadas como *limítrofe* para problemas externalizantes. Na avaliação dos pais, nota-se que 45.45% (n= 5) das crianças foram classificadas entre clínicas e *limítrofe*; dentre essas 9.09% (n= 1) foi classificada como *limítrofe* para problemas internalizantes, 9.09% (n=1) classificada como *limítrofe* para problemas externalizantes e 9.09% (n= 1) como clínica, 36.36% (n= 4) foram classificadas como *limítrofe* para problemas totais e 9.09% (n= 1) como clínica. Quando tomado por referência a avaliação a partir do instrumento RE-HSE para ambos os avaliadores, mães e pais, nenhuma criança obteve *score* clínico para problema de comportamento.

De acordo com a avaliação dos professores realizada por meio do instrumento TRF, verifica-se que 45.45% (n= 5) foram classificadas entre *limítrofe* e clínica. Dentre este número, 27.27% (n= 3) foram classificadas como *limítrofe* para a categoria de problemas internalizantes e 9.09% (n= 1) como clínica; 9.09% (n= 1) foram classificadas como *limítrofe* para problemas externalizantes, 9.09% (n= 1) foram classificadas como *limítrofe* para problemas totais e 9.09% (n= 1) foram classificadas como clínicas. Para a avaliação com base no instrumento RE-HSE, nenhuma criança obteve *score* clínico.

Com base no ambiente, escolar e familiar, as crianças foram mormente avaliadas entre *limítrofe* e clínicas no ambiente familiar (considerando a avaliação de pais e mães em conjunto e no conjunto de instrumentos) 72.72% (n= 8) em, pelo menos, uma das categorias em comparação com o ambiente escolar 45.45% (n= 5), sendo que as mães avaliaram as crianças com mais problemas de comportamento (63.63% [n= 7]) do que os pais (45.45% [n= 5]). As crianças que foram avaliadas entre *limítrofe* e clínicas em, pelo menos, uma das categorias (internalizante, externalizante e total) nos dois ambientes alcançou os 72.72% (n= 8). Verifica-se, no ambiente familiar, que 27.27% (n= 3) das crianças não figuraram entre as classificações em *limítrofe* ou clínica em, pelo menos, uma das categorias (considerando a avaliação de pais e mães). No ambiente escolar, este número sobe para 54.54% (n= 6) das crianças e ao verificar em ambos os ambientes se nota 27.27% (n= 3) das crianças não avaliadas como *limítrofe* ou clínica em nenhuma das categorias (considerando a avaliação de pais, mães e professores).

Destaca-se, sobre os dados de observação direta na interação com os pais, as crianças Alex; Bia; Ivy; Yuri; Ian e Raí mesmos avaliados como clínicas e/ou *limítrofe* para problema de comportamento, não emitiram tais comportamentos. Na interação com os pais, o mesmo ocorreu para as crianças Bia; Yuri e Ian, sendo que com o Raí ocorreu o oposto, ele não foi avaliado como clínico e/ou *limítrofe*, mas houve 13 ocorrências de problemas de comportamento (12 externalizantes e uma internalizante). Para os professores também houve discrepância na avaliação e comportamentos observados para as crianças Alex, Bia, Ian e Rita, elas foram avaliadas como clínicas e/ou *limítrofe*, mas não foram observados comportamentos característicos.

Também é possível observar no ambiente familiar, os meninos sendo mais avaliados com problemas de comportamento (cinco crianças) e no ambiente escolar as meninas avaliadas com mais problemas de comportamento (três crianças). A ocorrência de

comportamentos externalizantes e internalizantes foi maior para os meninos no ambiente familiar (três internalizantes e quatro externalizantes). Na escola, a ocorrência de comportamentos internalizantes foi igual para ambos os sexos (dois meninos e duas meninas) e apenas uma menina foi avaliada como clínica para comportamento externalizante. Ademais, estas avaliações demonstraram que há discordância entre os avaliadores, seja comparando genitores e professores ou pais e mães.

**Tabela 3** – Descrição de habilidades sociais infantis considerando instrumentos de relato e de observação para genitores e professores.

Crianças	Participantes											
	Mães				Pais				Professores			
	RE-HSE	QRSH	*HS DSC	*HS ESE	RE-HSE	QRSH	*HS DSC	*HS ESE	RE-HSE	QRSH	*HS DSC	*HS ESE
<b>Adam</b>	C	NC	21	17	C	NC	22	6	C	NC	0	1
<b>Alex</b>	NC	C	18	12	NC	NC	17	15	NC	NC	2	3
<b>Ana</b>	NC	NC	18	19	L	NC	15	19	NC	NC	5	2
<b>Bia</b>	L	NC	20	21	NC	NC	18	18	NC	C	1	2
<b>Ivy</b>	NC	NC	17	14	C	NC	19	10	NC	C	2	2
<b>Liz</b>	NC	NC	14	15	NC	NC	18	16	NC	NC	0	1
<b>Yuri</b>	L	NC	17	9	C	NC	2	2	C	C	1	2
<b>Ian</b>	NC	NC	18	12	NC	NC	15	11	C	NC	4	3
<b>Raí</b>	L	C	19	14	NC	NC	9	17	NC	NC	0	2
<b>Rita</b>	NC	NC	19	23	NC	NC	21	16	NC	NC	1	1
<b>Max</b>	NC	NC	17	16	L	NC	14	17	NC	C	2	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: C: clínico; L: limítrofe; NC: não-clínica; RE-HSE: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas; QRSH: Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeosas; HS: DSC= Habilidades sociais infantis: disponibilidade social; HS: ESE= Cooperação e Habilidades sociais infantis: expressão de sentimento e enfrentamento.

\*Dados de observação direta.

A Tabela 3 traz dados referentes ao perfil de habilidades sociais das crianças com base nas respostas dadas pelos genitores e professores, utilizando-se os instrumentos QRSH, RE-HSE e observação direta.

De modo geral o número de crianças avaliadas como clínica para problemas de comportamento foi maior no ambiente familiar 72.72% (n= 8) em relação as crianças no ambiente escolar 54.54% (n= 6). Referindo-se apenas ao ambiente familiar, é possível verificar que nenhuma criança foi avaliada pelos pais como clínica a partir do instrumento QRSH, ao passo que 18.18% (n= 2) foram avaliadas pelas mães como clínica. Todavia, como base no RE-HSE, 27.27% (n=3) crianças foram avaliadas como clínicas e 18.18% (n=2) como *limítrofes* pelos pais, enquanto que 9.09% (n= 1) criança foi avaliada como clínica e 27.27% (n= 3) como *limítrofe* pelas mães.

Houve discrepância entre a avaliação das crianças realizada pelos pais no instrumento RE-HSE (Adam, Bia, Yuri e Raí) e no QRSH (Alex), na realizada pelas mães no instrumento RE-HSE (Adam, Ivy e Liz) e os comportamentos observados, sendo estas crianças avaliadas como clínicas ou *limítrofe* com base no RE-HSE e QRSH, mas tendo alta ocorrência no registro de comportamentos habilidosos na observação direta.

O panorama geral da Tabela 3 aponta que quatro (Adam, Alex, Bia e Raí) das cinco crianças avaliadas com *déficits* em habilidades sociais pelos instrumentos de relato, tiveram maiores taxas de emissão de comportamentos habilidosos (disponibilidade social) observados na interação com as mães. Pais e mães parecem concordar mais entre si do que com os professores.

**Tabela 4** – Descrição de práticas educativas de pais, mães e professores, considerando instrumentos de autorrelato e de observação para genitores e professores.

CRIANÇAS	PARTICIPANTES																	
	Mãe						Pai						Professor					
	HSE*	PN*	HSE: CN	HSE: ESE	PN: NHA	PN: NAP	HSE*	PN*	HSE: CN	HSE: ESE	PN: NHA	PN: NAP	HSE*	PN*	HSE-Pr: C	HSE-Pr: L	PNA	PNP
Adam	L	NC	26	23	0	0	L	NC	24	24	1	0	C	NC	2	0	0	1
Alex	L	NC	25	23	0	1	C	NC	24	20	3	1	C	NC	4	2	2	0
Ana	NC	NC	22	18	1	3	C	NC	16	27	0	0	NC	NC	1	0	0	1
Bia	C	NC	17	28	0	0	C	C	26	26	0	0	C	NC	0	2	0	0
Ivy	C	C	19	21	7	0	L	NC	14	10	0	3	NC	NC	6	3	0	0
Liz	C	NC	23	21	0	0	L	NC	22	12	0	2	C	NC	2	1	0	0
Yuri	L	L	15	15	0	1	C	NC	5	1	1	0	NC	NC	1	0	0	0
Ian	L	L	19	22	1	0	L	C	19	16	2	0	C	NC	3	1	0	1
Raí	C	L	28	13	0	0	L	NC	18	19	4	0	C	NC	1	1	1	3
Rita	L	NC	22	28	0	0	NC	NC	20	23	5	0	C	NC	5	0	0	0
Max	L	C	20	25	0	0	C	C	23	27	0	0	C	NC	2	6	2	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: C: clínico; L: limítrofe; NC: não-clínico; HSE: Habilidades Sociais Educativas; PN: Práticas Negativas; HSE:CN: Habilidades Sociais Educativas Comunicando e Negociando; HSE:HES: Habilidades Sociais Educativas: Expressando Sentimento e Enfrentamento; PN:NHA: Práticas Negativas Não-Habilidoso Ativo; PN: NAP: Práticas Negativas Não-Habilidosos Passivo; HSE-Pr: C: Habilidades Sociais Educativas do professor: Comunicação; HSE-Pr: L: Habilidades Sociais Educativas do professor: Limites; PNA: Prática Negativa Ativa; PNP: Prática Negativa Passiva. \*subitem do instrumento RE-HSE.

O perfil de habilidades sociais educativas dos genitores e professores (Tabela 4) foi traçado a partir do instrumento RE-HSE (versão pais e professores) e comparados com dados de observação direta. As mães, pais e professores apresentaram relatos semelhantes, com mais *déficits* em HSE que práticas negativas. Em relação as HSE, 36.36% (n= 4) obtiveram escore clínico e 54.54% (n= 6) escore *limítrofe*, em práticas negativas 18.18% (n= 2) obtiveram escore clínico e 27.27% (n= 3) escore *limítrofe*. Os pais na avaliação de HSE obtiveram em 45.45% (n= 5) escore clínico e 45.45% (n= 5) escore *limítrofe*. Voltando-se para as práticas negativas, 27.27% (n= 3) obtiveram escore clínico. Na avaliação das HSE dos professores 72.72% obtiveram escore clínico, mas não foi apontado indicativos de práticas negativas nesta amostra.

Estes dados demonstram que houve mais *déficit* de habilidades sociais educativas em comparação com a presença de práticas negativas para pais, mães e professores, de acordo com os instrumentos de autorrelato. Vale a pena apontar que as práticas negativas foram totalmente ausentes para professores, ainda com referência ao autorrelato. Entretanto, esse dado não foi corroborado, em parte, na observação direta. Os genitores avaliados como deficitários em HSE apresentaram alta frequência na emissão de comportamentos educativos habilidosos e aqueles avaliados como clínicos ou *limítrofes* para práticas negativas tiveram pouco emissão de HSE na observação direta. Com os professores os dados de observação corroboraram os de autorrelato.

Na comparação entre o perfil de práticas educativas com base na avaliação e comportamentos referentes a habilidades sociais educativas, houve discrepância para quase todos os genitores, com exceção para a mãe da criança Alex. Nestes casos, mesmo os genitores sendo avaliados como clínico e/ou *limítrofe*, houve um número alto de ocorrências de HSE. Para as práticas negativas, houve discrepância entre a avaliação e os comportamentos observados com as mães das crianças Yuri, Ian, Raí e Max e os pais das crianças Bia, Ian e

Max, as quais foram avaliadas como clínicas e/ou *limítrofe*, mas zeraram ou ocorreram apenas um (Yuri e Ian) ou dois (Ian) comportamento característico.

Apresenta-se a seguir (Tabela 5) dados sobre o nível de ansiedade e depressão dos participantes, utilizando-se os inventários BAI e BDI II, respondidos pelos genitores e pelos professores.

**Tabela 5** – Classificação do nível de ansiedade e depressão dos genitores e professores com base no BAI e BDI II

CRIANÇA	RESPONDENTES					
	Mãe		Pai		Professor(a)	
	BAI	BDI II	BAI	BDI II	BAI	BDI II
Adam	NM	L	NM	ND	NM	ND
Alex	L	ND	L	ND	L	ND
Ana	NM	ND	M	ND	NM	ND
Bia	NM	ND	NM	ND	NM	ND
Ivy	NM	L	NM	ND	NM	ND
Liz	NM	ND	NM	M	NM	ND
Yuri	NM	L	NM	ND	NM	ND
Ian	L	L	L	ND	NM	ND
Raí	NM	L	NM	ND	NM	ND
Rita	NM	ND	NM	ND	NM	ND
Max	M	M	NM	ND	NM	ND

Fonte: autor

Legenda: NM= Nível mínimo; L= Leve; M= Moderada; ND= Nenhuma depressão

A Tabela 5 apresenta os escores das mães, pais e professores referentes ao nível de ansiedade e depressão. Observa-se que 15.30% (n= 2) das mães foram classificadas com nível leve de ansiedade, 7.69% (n= 1) com nível moderado de ansiedade, 38.46% (n= 5) com nível leve de depressão e 7.69% (n= 1) com nível moderado de depressão. Relativo aos pais, 15.30% (n= 2) foram classificados com ansiedade leve, 7.69% (n= 1) com nível de ansiedade moderada, 7.69% (n= 1) com nível de depressão leve e 7.69% (n= 1) com nível de depressão moderada.

Para os professores, apenas um (7.69%, n= 1) apresentou nível de ansiedade leve e nenhum apresentou nível significativo de depressão. Ou seja, os genitores parecem estar mais vulneráveis a ansiedade e depressão do que os professores, sendo as mães mais vulneráveis em comparação aos pais.

**Tabela 6** – Comparação dos comportamentos de pais, mães, professores e crianças quanto às práticas educativas (positivas e negativas), problemas de comportamento e habilidades sociais, depressão e ansiedade (Teste de *Wilcoxon*), com as medidas de relato e de observação.

<b>Instrumento</b>	<b>Subitem</b>	Mãe <i>M</i> ( <i>DP</i> )	Pai <i>M</i> ( <i>DP</i> )	Prof. <i>M</i> ( <i>DP</i> )	Mãe X Prof. valor de <i>p</i>	Mãe X Pai valor de <i>p</i>	Pai X Prof. valor de <i>p</i>
<b>RE-HSE-P(PR)</b>	HSE	8.00 (1.84)	7,09 (2,30)	2.45 (1.57)	.003	.505	.008
	HS	11.72 (3.28)	9.72 (2.68)	7.90 (3.50)	.017	.195	.121
	CONT	9.27 (3.97)	9.27 (2.57)	5.63 (3.13)	.024	.427	.012
	PRNEG	4.36 (3.23)	4.27 (2.93)	.000 (.000)	.007	.918	.007
	PROB	4.81 (1.47)	2.90 (2.07)	.181 (.404)	.003	.009	.007
	TOTALP	33.18 (5.94)	29.27 (6.66)	16.00 (4.40)	.003	.130	.004
	TOTALN	12.27 (4.69)	9.18 (5.01)	.181 (.404)	.003	.180	.003
<b>OBSERVAÇÃO DIRETA</b>	HSOBS	41.18 (7.13)	3.81 (7.01)	3.72 (2.05)	.003	.003	.312
	PROBS	3.81 (7.01)	2.09 (3.72)	2.09 (2.58)	.645	.231	.673
	HSEOBS	43.00 (5.60)	37.81 (13.31)	3.90 (2.77)	.003	.100	.003
	PENOBS	1.27 (2.24)	2.00 (1.78)	.634 (.924)	.546	.398	.047
<b>QRSH-P(Pr)</b>	-	29.27 (9.03)	33.09 (2.91)	31.45 (13.13)	.688	.061	.563
	-	9.90 (9.24)	5.54 (6.29)	3.72 (3.87)	.061	.624	.441
<b>BDI</b>	-	12.54 (8.46)	7.09 (8.40)	5.18 (3.73)	.041	.109	.721

Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: RE-HSE-P(PR): Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas (pais e professores); QRSH: Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas (pais e professores); BAI: *Back Ansiet Inventory*; BDI: *Back Depression Inventory*; HSE: habilidades sociais educativas; HS: habilidades sociais; CONT: contexto; PRNEG: práticas negativas; PROB: problema de comportamento; TOTALP: total positivo; TOTALN: total negativo; HSOBS: habilidades sociais observadas; PROBS: problemas de comportamento observado; HSEOBS: habilidades sociais observadas; PENOBS: práticas educativas negativas observadas.

A Tabela 6 apresenta os resultados obtidos na comparação entre as avaliações das crianças realizadas pelos genitores e professores com base nos instrumentos RE-HSE (versão pais e professores), QRSH (versão pais e professores), BAI, BDI e dados obtidos através de observação direta, seguindo o agrupamento mães *versus* pais, mães *versus* professores e pais *versus* professores. Na comparação entre mães e pais, verifica-se que as médias das mães são maiores para todos os itens do instrumento RE-HSE, com exceção para o item Contexto. Na observação direta, os pais também tiveram as maiores médias em todos os itens, com exceção ao item Práticas Educativas Negativas. As mães tiveram maiores médias no instrumento QRSH e os pais tiveram maiores médias no BAI e BDI. Verifica-se também que houve diferença estatisticamente significativas para o item Problemas de Comportamento (PROB) e Habilidades Sociais Observadas (HSOBS).

Comparando as avaliações de mães e professores, percebe-se que todas as médias foram maiores para as mães, exceto no instrumento QRSH. Houve diferença estatisticamente significativas em todos os itens do RE-HSE, no item Habilidades Sociais Observadas (HSOBS), Habilidades Sociais Educativas Observadas (HSEOBS), no BDI. Em relação a díade pais e professores, as médias foram maiores para os pais, exceto no item Problemas de Comportamento Observados (PROBS). Houve diferença estatisticamente significativa em todos os itens do instrumento RE-HSE, exceto para Habilidades Sociais (HS). Houve, também, diferença estatisticamente significativa para Habilidades Sociais Educativas Observadas (HSEOBS) e Práticas Educativas Negativas Observadas (PENOBS).

Verifica-se, ainda, alta concordância entre mãe e pai, mesmo que para as mães tenham mais problema de comportamentos, o que pode refletir relação diferenciada entre pai e mãe, uma vez que as mães são mais responsáveis pelos limites e tarefas com os filhos, aumentando a chance de comportamento problema contingente aos pedidos da mãe. E muita discordância entre mãe e professor e pai e professor, possivelmente por conta da característica e demandas de cada ambiente.

### 3.3. Comparação de práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis em grupos de crianças clínicas e não clínicas

Aqui apresenta-se os resultados da comparação de comportamentos extremos, ou seja, crianças avaliadas com problemas de comportamento no ambiente familiar e escolar e àquelas cujas avaliações não apontaram a ocorrência de externalizantes e/ou internalizantes em nenhum dos ambientes. Na Tabela 7, pode ser verificado dados dos comportamentos das crianças a partir do relato dos genitores e professores utilizando diferentes instrumentos de relato e a observação direta, nos dois ambientes. Os dados referentes às práticas educativas de pais e professores obtidos pelos instrumentos RE-HSE-P, RE-HSE-Pr e com base na observação direta são apresentados na Tabela 7.

**Tabela 7** – Avaliação do comportamento das crianças do grupo clínico e não-clínico.

Crianças	COMPORTAMENTOS AVALIADOS							
	CBCL	TRF	RE-HSE-P	RE-HSE-Pr	QRSH-P	QRSH-Pr	OBSP CF	OBSP CE
<b>Alex*</b>	<b>I</b>	<b>I</b>	NC	NC	<b>C</b>	NC	4	<b>0</b>
<b>Bia*</b>	<b>I-E-T</b>	<b>I</b>	NC	NC	NC	<b>C</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Ivy*</b>	<b>I-E-T</b>	<b>E-T</b>	NC	NC	NC	<b>C</b>	3	<b>7</b>
<b>Ian*</b>	<b>I-E-T</b>	<b>I</b>	NC	NC	NC	NC	2	2
<b>Rita*</b>	<b>T</b>	<b>I-T</b>	NC	NC	NC	NC	<b>6</b>	2
<b>Adam</b>	NC	NC	NC	NC	NC	NC	2	<b>0</b>
<b>Ana</b>	NC	NC	NC	NC	NC	NC	<b>7</b>	<b>0</b>
<b>Eliza</b>	NC	NC	NC	NC	NC	NC	1	2

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: CBCL: *Child Behavior Check List*; TRF: *Teacher's Report form*; RE-HSE-P: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas (pais); RE-HSE-Pr: Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas (professores); QRSH-P: Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeosas (pais); QRSH-Pr: Questionário de Respostas Socialmente Habilidadeosas (professores); OBSPCF: Observação de problemas de comportamento na família; OBSPCE: Observação de problemas de comportamento na escola; I: internalizante; E: externalizante; T: total.

\* crianças classificadas como clínicas.

Observando os dados da Tabela 7, verifica-se discrepância entre os instrumentos de avaliação, pois os genitores e professores discriminaram mais comportamentos problemas e *déficits* no repertório de habilidades sociais nos instrumentos dirigidos (CBCL, TRF e QRSH),

em relação ao instrumentos de respostas livres (HSE-P e HSE-Pr), nos quais nenhuma criança foi avaliada como clínica. Os dados de observação são condizentes com os demais, exceto para Bia e Ana. Bia foi avaliada como clínica (internalizante, externalizante e totais) na família e escola (internalizante), mas não foram feitos nenhum registro de problemas de comportamento na observação direta. Ana foi avaliada como não-clínica na família e na escola, mas ela foi a criança com maior registro de problema de comportamento na família, a partir da observação direta.

Referente ao grupo-clínico, Alex fora avaliado como internalizante pelos genitores e professores com base no CBCL e TRF e clínico para habilidades sociais com base no QRSH pelos genitores, mas não pela professora. Essa diferença também foi registrada na observação direta do comportamento do aluno, onde no ambiente familiar foram registradas quatro ocorrências de comportamentos inadequados, mas nenhuma ocorrência registrada no ambiente escolar.

No caso de Bia, no ambiente familiar ela foi avaliada como clínica para comportamentos externalizantes, internalizantes e totais, e externalizante no ambiente escolar. Também foi avaliada como clínica para habilidades sociais no ambiente escolar. Porém, não foram registrados comportamentos inadequados na observação direta em ambos os ambientes. De modo oposto, Ian obteve as mesmas avaliações no ambiente familiar (externalizantes, internalizante e totais) e escolar (internalizantes), mas não foi avaliado como clínico para habilidades sociais em nenhum ambiente. Entretanto, foram registrados dois comportamentos inadequados na família e escola durante a observação direta.

Levando-se em conta a quantidade de comportamento problemas registrados na observação direta, Ivy e Rita tiveram a maior quantidade (sete na escola e seis em casa, respectivamente). Ivy foi avaliada como clínica para comportamentos externalizante, internalizante e totais no ambiente familiar, externalizantes e totais e clínica para habilidades

sociais no ambiente escolar. Rita foi avaliada como clínica para comportamentos totais no ambiente familiar e internalizante e totais no ambiente familiar.

No caso de Ivy, o *déficit* no repertório de habilidades sociais poderia estar relacionado e explicar a maior frequência de comportamentos inadequados registrados na escola dentre as crianças do grupo clínico, mas Bia também foi avaliada como clínica para habilidades sociais no mesmo ambiente e não foram registrados comportamentos inadequados. Entretanto, Bia foi avaliada como clínica para comportamento internalizante, enquanto Ivy foi avaliada como clínica para externalizante e totais. A Rita teve o maior número de comportamentos inadequados registrados no ambiente familiar dentre as crianças do grupo clínico. Mas ao contrário de Ivy, Rita não foi avaliada como clínica para habilidades sociais.

Considerando o grupo não-clínico, as crianças foram avaliadas como não-clínicas em todos os instrumentos de relato, e houve poucos registros de comportamentos problema durante a observação direta e zerados no caso de Ana e Adam, no ambiente escolar. Todavia, Ana teve o maior registro de comportamentos problema no ambiente familiar (sete), considerando as crianças de ambos os grupos (clínico e não-clínico). Assim, não houve dados que pudessem diferenciar precisamente os grupos com base apenas na avaliação do comportamento das crianças.

Verifica-se maior discordância entre os avaliadores do grupo clínico. Mesmo que os genitores e professores concordem quanto a ocorrência de problemas de comportamento, eles discordam quanto ao tipo para todas as crianças, exceto para Alex, cujos genitores e professores concordam na avaliação clínica para internalizante. Os genitores e professores também discordam sobre o repertório de habilidades sociais quando considerado o instrumento QRHS. Alex foi avaliado como clínico no ambiente familiar, mas não no escolar e Bia e Ivy foram avaliadas como clínicas no ambiente escolar, mas não no familiar.

**Tabela 8** – Práticas educativas de genitores e professores de crianças avaliadas com problemas de comportamentos e sem problemas de comportamentos na família e escola

Crianças	Agentes educativos																	
	Mãe						Pai						Professor					
	HSE*	PN*	HSE: CN	HSE: ESE	PN: NHA	PN: NAP	HSE*	PN*	HSE: CN	HSE: ESE	PN: NHA	PN: NAP	HSE*	PN*	HSE: CN	HSE: ESE	PN: NHA	PN: NAP
<b>Alex**</b>	L	NC	25	23	0	25	C	NC	24	20	3	1	C	NC	4	2	2	0
<b>Bia**</b>	C	NC	17	28	0	17	C	C	26	26	0	0	C	NC	0	2	0	0
<b>Ivy**</b>	C	C	19	21	7	19	L	NC	14	10	0	3	NC	NC	6	3	0	0
<b>Ian**</b>	L	L	19	22	1	0	L	C	19	16	2	0	C	NC	3	1	0	1
<b>Rita**</b>	L	NC	20	25	0	0	NC	NC	20	23	5	0	C	NC	5	0	0	0
<b>Adam</b>	L	NC	26	23	0	26	L	NC	24	24	1	0	C	NC	2	0	0	1
<b>Ana</b>	NC	NC	22	18	1	22	C	NC	16	27	0	0	NC	NC	1	0	0	1
<b>Eliza</b>	C	NC	23	21	0	23	L	NC	22	12	0	2	C	NC	2	1	0	0

Fonte: elaborado pelo autor.

Legenda: HSE: habilidades sociais educativas; PN: práticas negativas; HSE: CN= Habilidades sociais educativas parentais: Comunicando-se e negociando; HSE: ESE= Habilidades sociais educativas parentais: expressando sentimento e enfrentamento; PN:NHA= Práticas educativas negativas: não habilidoso ativo; PN: NAP= Práticas educativas negativas: não habilidoso passivo.

\*subitem do instrumento RE-HSE (pais e professores).

\*\* crianças classificadas como clínicas.

Sobre as práticas educativas dos genitores (Tabela 8), houve discrepância considerável entre o instrumento de autorrelato (RE-HSE - pais) e a observação direta, pois mesmo os genitores avaliados como clínicos nos subitens do RE-HSE-P, tiveram alta frequência de habilidades sociais educativas observadas e poucas ocorrências de práticas negativas ativas e passivas para os pais e poucas ocorrências de práticas negativas ativas para as mães. Para os professores obteve-se dados condizentes entre o instrumento de relato e observação direta, principalmente no que tange as práticas negativas, em que nenhum professor foi avaliado como clínico e poucas ocorrências de comportamentos considerados como práticas negativas foram registrados.

Entretanto, observa-se de modo geral que as práticas positivas são semelhantes e deficitárias no grupo com e sem problemas de comportamento considerando os instrumentos de autorrelato, e o que parece diferenciar é a ocorrência de prática negativa por mães e pais, no relato e na observação. Na escola, o que parece diferenciar os grupos foi a maior frequência de práticas positivas no grupo clínico, verificadas a partir da observação direta. O que chama a atenção é que professores avaliados como clínicos em HSE emitiram mais comportamentos considerados habilidosos (HSE: CN) do que não-habilidosos e com maior frequência no grupo clínico.

#### 4. DISCUSSÃO

A presente pesquisa objetivou descrever e comparar variáveis relacionadas as interações mães-crianças, pais-crianças e professores-crianças, considerando a interrelação entre habilidades sociais infantil, habilidades sociais educativas, problemas de comportamento e saúde emocional.

Para isso, com pais e professores, foram utilizados os instrumentos Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas versão pais e professores (RE-HSE-P e RE-HSE-Pr), Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas versão pais e professores (QRSH-P e QRSH-Pr) e os Inventário de Ansiedade (BAI) e Inventário de Depressão (BDI) de Beck e observação direta das interações diádicas, dentro da perspectiva de investigação multimodal e multi-informantes. Os resultados obtidos são discutidos em dois tópicos: I) Práticas educativas parentais e de professores e; II) Comportamentos infantis.

##### 4.1. Práticas educativas parentais e de professores

Ponderando a descrição das práticas educativas realizada anteriormente, nota-se que os dados dos instrumentos de relato são semelhantes para mães, pais e professores, apresentando maior *déficit* de HSE que ocorrências de práticas negativas, discordando com alguns pesquisadores (MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2016, FREITAS; ALVARENGA, 2016; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020; GAGE et al., 2018; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018) que verificaram baixa ocorrência de HSE e alta ocorrência de práticas negativas. Ainda que não seja o ideal, esse arranjo de práticas educativas, *déficit* de HSE e baixa ocorrência de práticas negativas, pode ser considerado menos prejudicial ao desenvolvimento socioemocional da criança, uma vez que as práticas negativas estão correlacionadas ao surgimento e manutenção de problemas de comportamento (PIZETA et al., 2013; CALZADA et al., 2017; KAISER et al., 2017; LUNKENHEIMER et al., 2017; PINQUART, 2017) e as

HSE à promoção de habilidades sociais infantis (ALVARENGA; WEBER; BOLSONI-SILVA, 2016; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2020).

Entretanto, isso só é possível de ser cogitado quando a ocorrência de problemas de comportamento é vista de forma unidirecional, quando as práticas negativas dos agentes educadores são tomadas como variáveis independentes. Isso porque habilidades sociais infantis são importantes na resolução de problemas do cotidiano e se poucas HSE ocorrem na interação do genitores-crianças e professores-crianças, estas não terão modelos comportamentais suficientes para auxiliá-las, podendo recorrer para comportamentos menos aceitáveis, mas que funcionem na resolução temporária de situações-problema. Essa relação foi encontrada nas pesquisas de Freitas e Alvarenga (2016), Falcão et al. (2016) e Coulombe e Yates (2018) onde a relação inversamente proporcional entre habilidades sociais educativas e problemas de comportamento infantil foi verificada, pais ou professores com bons repertórios de HSE tendiam a diminuir a probabilidade de as crianças emitirem problemas de comportamento. Bolsoni-Silva e Loureiro, (2011) também encontraram resultados nesse sentido, pois os filhos de genitores que usavam mais práticas positivas, não apresentavam problemas de comportamento e emitiam com maior frequência comportamento socialmente habilidoso.

Analisando os resultados obtidos para o ambiente escolar, a ausência ou ocorrência com baixa frequência de práticas negativas reduz um fator de risco importante associado a resultados negativos no desempenho e aprendizagem do aluno (MÜLLER et al., 2018; ELLIOTT; HWANG; WANG, 2019). Além do baixo uso de prática negativa, sabe-se também da relevância do uso apropriado de HSE, que é fator de proteção e pode auxiliar no alcance de resultados positivos, porém foram pouco frequentes também (VARGHESE; VERNON-FEAGANS; BRATSCH-HINES, 2019; COULOMBE; YATES, 2018). Além disso, queixas frequentes como agressões entre alunos, parecem diminuir quando o professor consegue proporcionar suporte emocional, organizacional e instrucional (LUCKNER; PIANTA, 2011),

mediando situações conflituosas de modo a promover resoluções assertivas e essa capacidade depende de um bom repertório de práticas educativas positivas (BOLSONI-SILVA et al.; 2013).

Nesse sentido, um repertório pobre em HSE torna-se um fator de risco tão importante quanto a presença de práticas negativas por aumentar a probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis (REPPOLD et al., 2002), como a ocorrência de problemas de comportamento (agressões, desobediência etc.).

Quando os dados de observação sobre as práticas educativas são incluídos na análise, há divergência em relação aos dados dos instrumentos de autorrelato, principalmente para os genitores. Foram registrados números significativamente maiores na ocorrência de HSE em relação às práticas negativas. Mesmo os genitores sendo avaliados como clínico e/ou *limítrofe*, houve um número alto de ocorrências de HSE. Possivelmente esta divergência se deve a natureza da interação observada, pois se tratava, na família, de uma interação em momento de lazer (jogo de quebra cabeça). Na escola, onde a interação foi observada em situação natural em sala de aula, não houve grande divergência entre os dados dos instrumentos de autorrelato e observação direta, possivelmente por corresponder ao cotidiano no qual os professores se basearam ao responder os instrumentos.

Outra hipótese levantada para explicar esta divergência de dados, é que ela pode indicar que os cuidadores discriminam mais facilmente o uso de práticas negativas em detrimento das HSE, resultando em vieses em seus relatos. Reforçando esta hipótese têm-se os dados de observação direta das práticas negativas, em que também houve diferença em relação a avaliação via autorrelato para os pais das crianças Bia, Ian e Max e para as mães de Yuri, Ian, Raí e Max as quais foram avaliadas como clínicas e/ou *limítrofe*, mas zeraram ou registrou-se apenas uma (Yuri e Ian) ou duas (Ian) ocorrências. Nota-se que há maior concordância quando as crianças apresentam muitos problemas de comportamento ou sem problemas, uma vez que

extremos comportamentais podem facilitar a avaliação por um lado e, por outro, pode haver menor variabilidade comportamental, mesmo em ambientes distintos.

Rovaris e Bolsoni-Silva (2020), relataram em sua pesquisa que mães de crianças com problemas de comportamento apresentaram maiores dificuldades em identificar e valorizar comportamentos habilidosos. O possível viés relatado anteriormente, se assemelha a estes resultados à medida que genitores parecem ter dificuldades em identificar HSE e maior facilidade em identificar práticas negativas, justificando o uso de múltiplos instrumentos quando se avalia as práticas educativas (RESCORLA et al., 2014; REYES et al., 2016; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016).

Tendo em vista as comparações das díades, houve diferença estatisticamente significativas entre: a) mães e professores em Habilidades sociais educativas (HSE), Práticas Negativas (PRNEG) e Habilidades Sociais Educativas Observadas (HSEOBS) e; b) pais e professores em Habilidades sociais educativas (HSE), Práticas Negativas (PRNEG), Habilidades Sociais Educativas Observadas (HSEOBS) e Práticas Educativas Negativas Observadas (PENOB). Portanto, genitores e professores divergiram em auto avaliações de práticas educativas, assim como foram observadas divergências por avaliadores externos, mesmo que nem sempre (todos os itens). Mas, o mesmo não ocorreu para pais e mães.

Ao comparar o uso de práticas educativas pelos genitores, pesquisas (BOLSONI-SILVA et al., 2015; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; FREITAS; ALVARENGA, 2016; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020; GAGE et al., 2018; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018) têm focado na correlação negativa entre o uso HSE e práticas negativas com grupos de crianças clínicas e não-clínicas para problemas de comportamento, pouco têm se discutido sobre a concordância na utilização destas práticas independentemente do comportamento das crianças na família e menos entre genitores e professores. Entretanto, os resultados da presente pesquisa, e mais precisamente na descrição de habilidades sociais, problemas de

comportamento e habilidades sociais educativas a partir de instrumentos de relato, autorrelato e observação direta, apenas demonstraram que pais e mães convergiam e genitores e professores divergiam quanto as práticas educativas, não sendo possível explorar sua correlação com a ocorrência ou não de problemas de comportamento.

No mesmo sentido que a conclusão de Reyes et al. (2015), sobre as diferenças no comportamento das crianças estarem atreladas às diferenças nas exigências de cada ambiente, e com base na bidirecionalidade entre práticas educativas e comportamentos infantis (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO; MARTURANO, 2011; MA; YAO; ZHAO, 2013; BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2014; BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2018), pode-se cogitar que as divergências nas práticas educativas de genitores e professores por terem que lidar com variáveis ambientais diferentes quando interagem com as crianças e pelas crianças se comportarem de modo diferente em cada ambiente, exigindo repertórios distintos entre genitores e professores para lidar com elas. Essa possível explicação é apoiada pelos dados dos pais e mães, os quais não tiveram diferenças estatisticamente significativa.

Seguindo este raciocínio, ao investigar as práticas educativas como variável que contribui para a manutenção e surgimento de problemas de comportamento, parece ser indispensável que os genitores e professores façam parte das amostras investigadas, uma vez que o desenvolvimento, como um todo e, inclusive, o socioemocional, ocorre de modo contínuo e com trocas entre diversos ambientes, por exemplo a escola e família (MASTEN; CICCHETTI, 2010). Ademais, investigar os dois ambientes em uma mesma amostra, pode favorecer a identificação de fatores de riscos acumulados (SAMEROFF; GUTMAN; PECK, 2012; GACH et al., 2018; SAMEROFF, 2000), propiciando a elaboração de intervenções futuras na minimização dos impactos negativos ao desenvolvimento (APPLEYARD et al., 2005).

Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b) utilizando instrumentos avaliativos semelhantes aos da presente pesquisa (CBCL, RE-HSE-P, QRSH-P e RAF), encontraram maior uso de práticas negativas e *déficits* de práticas positivas no grupo clínico. Rovaris e Bolsoni-Silva (2018) em uma amostra de 155 mães de crianças matriculadas em escolas públicas, encontraram que comportamentos problema apresentaram forte correlação positiva com as práticas negativas. Bolsoni-Silva (2017) conduziu análises de comparação e correlação quanto a práticas educativas e comportamentos infantis, em grupos de crianças clínicas e não-clínicas, encontrando mais práticas positivas que negativas no grupo não-clínico, semelhantemente ao estudo de Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b).

Os resultados da presente pesquisa, quando comparado os extremos (crianças agrupadas em clínicas e não-clínicas), no ambiente familiar houve divergências entre os instrumentos de autorrelato (RE-HSE-P) e a observação direta. Poucas ocorrências de práticas negativas ativas e passivas para os pais e poucas ocorrências de práticas negativas ativas e muitas ocorrências de práticas negativas passivas para as mães, foram registradas na observação direta em ambos os grupos. Ainda assim, as práticas positivas foram semelhantes entre os informantes e deficitárias em ambos os grupos e a ocorrência de prática negativa por mães e pais, no relato e na observação, é o que parece diferenciá-los, pois estas foram ligeiramente mais frequentes no grupo clínico, concordando com a literatura supracitada (BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2019b; ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2018; BOLSONI-SILVA, 2017; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019a).

Com relação as muitas ocorrências de práticas negativas passivas para as mães, cogita-se a possibilidade de estar associada a maiores escores clínicos para depressão e ansiedade, o que concorda com a literatura (TREPAT; GRANERO; EZPELETA, 2014; CARDOSO; SIQUARA; FREITAS, 2017; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2019a; LOVEJOY et al., 2000; GRUHN et al., 2016).

Para os professores obteve-se dados condizentes entre o instrumento de relato e observação direta, principalmente no que tange as práticas negativas, e o que parece diferenciar os grupos foi a maior frequência de práticas positivas no grupo clínico, verificadas a partir da observação direta. Chamou a atenção os professores avaliados como clínicos em HSE emitirem mais comportamentos considerados habilidosos (HSE: CN) do que não-habilidosos e com maior frequência no grupo clínico. Isso pode ser devido a eles terem mais habilidades para estabelecer limites que as mães e fazerem com mais frequência e de forma habilidosa, mas costumam a falhar no afeto e na comunicação por não ser um comportamento típico ou esperado para o ambiente escolar. Estes resultados discordam de Mariano e Bolsoni-Silva (2016), cuja pesquisa demonstrou que professores apresentavam menos habilidades sociais educativas e mais práticas negativas em relação ao grupo clínico, mas concordam com Bolsoni-Silva e Mariano (2018), as quais verificaram que crianças com problema de comportamento em idade escolar, estavam significativa e positivamente associados a práticas educacionais negativas e correlacionados positivamente com as habilidades educacionais sociais.

Mesmo com alta concordância entre mãe e pai, obteve-se mais relatos de problemas de comportamento para as mães. Esse achado não é estranho ou contraditório, visto que as mães ainda se ocupam da educação dos filhos na maioria dos lares (JEONG et al., 2019; RODRIGUEZ; WITTIG, 2019), mesmo que os pais ao poucos venham assumindo esta tarefas (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONKI, 2002; COLEY, 2001; WAGNER, 2005, JEONG et al., 2019). Assim, problemas de comportamento contingentes aos pedidos das mães tem mais chance de ocorrer e, particularmente nesta amostra, foi verificado o *déficit* de HSE e presença de práticas negativas, aumentando ainda mais a chance de ocorrer comportamentos indesejados na interação com os filhos, como observado por Bolsoni-Silva e Loureiro (2019b).

## **4.2. Comportamento infantil**

As crianças foram mais avaliadas como clínicas para problema de comportamento no ambiente familiar. Esse dado concorda com as pesquisas de Rescorla et al. (2014) os quais verificaram em uma amostra de 27.962 crianças de 21 sociedades, que genitores avaliavam mais frequentemente as crianças como clínica e Rudassil et al. (2014), os quais chegaram aos mesmos resultados. Porém, Santiago et al. (2016) verificaram o oposto, pois em sua pesquisa encontraram que as crianças apresentavam mais problema de comportamento na escola. Portanto, os dados desta pesquisa encontram aporte parcial da literatura.

Contudo, aponta-se como possível explicação o acúmulo de fatores de risco (SAMEROFF; GUTMAN; PECK, 2012; GACH et al., 2018; SAMEROFF, 2000), o qual, segundo Rutter (1979), quanto maior o número, maior a prevalência de problemas clinicamente significantes. Ao analisar os dados, verifica-se que as crianças estão expostas a um número maior de fatores de risco no ambiente familiar, pois os pais possuem baixa escolarização (45.4% das mães e 63.63% pais têm ensino fundamental completo), baixa renda (54.54% das famílias ganham até três salários mínimos), desemprego (45.45% dos pais e 45.45% das mães não trabalham) e maior ocorrência de problemas de saúde mental (mães e pais foram mais avaliados com níveis de leve a moderado para ansiedade e depressão), além de maiores *déficits* de HSE, concordando com pesquisas que apontaram estes fatores como de risco para problemas externalizantes e internalizantes (ROBINSON; NEECE, 2015; FANTINATO; CIA, 2015 BOLSONI-SILVA, LOUREIRO, 2019b; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016; CARDOSO; SIQUARA; FREITAS, 2017 LINZ et al., 2012; CRUZ et al., 2013; TEIXEIRA; MARINO; CARREIRO, 2015; FANTINATO; CIA, 2015).

Esse raciocínio vai de encontro aos achados de Wallander et al. (2019), os quais investigaram o desenvolvimento de problemas de comportamento em uma amostra de 6156 crianças da Nova Zelândia expostas a 12 fatores de risco (abrangendo saúde materna, *status* social, ambiente doméstico) em estudo longitudinal. Os autores concluíram que a existência de

um fator de risco era suficiente para aumentar significativamente a ocorrência de problema de comportamento e quanto mais fatores de risco presentes, maiores eram as ocorrências de problemas de comportamento.

Reyes et al. (2015) em revisão sistemática da literatura, apontaram que informantes que avaliam as mesmas crianças tendem a concordar mais do que aqueles que avaliam crianças distintas. Entretanto, verificou-se divergência entre pais e mães, sendo as mães quem avaliaram as crianças com mais problemas de comportamento, concordando com Bolsoni-Silva, Perallis e Nunes (2018).

Com os pais as crianças Alex, Bia, Ivy, Yuri, Ian e Raí mesmos avaliados como clínicas e/ou *limítrofe* para problema de comportamento, não foram observados comportamentos problema na observação direta. O mesmo ocorreu com as mães das crianças Bia, Yuri e Ian, sendo que com o Raí ocorreu o oposto. Para os professores também houve discrepância na avaliação e comportamentos observados das crianças Alex, Bia, Ian e Rita, elas foram avaliadas com clínicas e/ou *limítrofe*, mas não foram observados comportamentos característicos. Estas divergências podem indicar, como observado por Rovaris e Bolsoni-Silva (2020), dificuldade dos pais em identificar comportamentos habilidosos. Presume-se, também, ser válido para os professores. Outra possibilidade, alude a metodologia empregada nesta pesquisa, foi feita apenas uma filmagem por criança com duração de 30 minutos na escola e família. Talvez fosse necessário um tempo maior ou ser realizada mais vezes para que fossem observadas maiores ocorrências de problemas de comportamento.

Também é possível observar que no ambiente familiar os meninos foram mais avaliados como tendo problemas de comportamento (cinco crianças) concordando com Bolsoni-Silva et al. (2016) e Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) ao apontar que meninos apresentaram mais problemas de comportamento. No ambiente escolar as meninas foram avaliadas com mais problemas de comportamento (três crianças), não correspondendo aos

achados das pesquisas de Gomes e Pereira (2014), Pizato, Marturano e Fontaine (2014) e Silver et al. (2010). Para os meninos foram mais frequentes a ocorrência de comportamentos externalizantes discordando dos achados de Reynolds, Sander e Irvin (2010), Reyna e Brussino (2015) e Bolsoni-Silva (2017) em que os meninos apresentaram mais problemas internalizantes que as meninas e concordando com outros autores (BOLSONI-SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009; LEMAN; BJORNBERG, 2010; LANDALE et al., 2013; KARP et al., 2004; BORDEN et. al., 2014).

Houve discrepância entre a avaliação das crianças realizada pelos pais no instrumento RE-HSE (Adam, Bia, Yuri e Raí) e no QRSH (Alex), na realizada pelas mães no instrumento RE-HSE (Adam, Ivy e Liz) e os comportamentos observados, sendo estas crianças avaliadas como clínicas ou *limítrofe* com base no RE-HSE e QRSH, mas tendo alta ocorrência no registro de comportamentos habilidosos na observação direta. Reforçando a importância de pesquisas multimodais (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016), com acréscimo de observação direta. Além disso, cabe dizer que a observação direta parece possibilitar a padronização da avaliação dos comportamentos, uma vez que as interações mãe-crianças e pais-crianças, são analisadas pelo mesmos juízes externos, evitando possíveis vieses criados pelos diferentes papéis assumidos por pais e mães na educação dos filhos (DESSEN; SILVA, 2000; LEWIZ; DESSEN, 1999; BENZIES; HARRISON; MAGILLEVANS, 2004).

De acordo com Bolsoni-Silva e Loureiro (2011), as crianças apresentaram menos problemas de comportamento e mais habilidades sociais quando houve maior concordância conjugal quanto as práticas parentais. Nesta amostra, os comportamentos das crianças avaliadas no mesmo ambiente, mães e pais tiveram alta concordância, exceto para os itens Problemas de Comportamento (PROB) e Habilidades Sociais Observadas (HSOBS), os quais tiveram diferenças estatisticamente significativa. Ainda assim, as crianças apresentaram mais problemas de comportamento e bom repertório de habilidades sociais, concordando

parcialmente com as autoras e discordando de Bolsoni-Silva, Perallis e Nunes (2018) onde os resultados indicaram que crianças que apresentavam problemas nos dois contextos eram menos habilidosas.

Ercan et al. (2015) encontraram concordância entre mães e professores na avaliação de problemas de comportamento das crianças, bem como Bernedo et al. (2014) aponta para resultados semelhantes. O contrário foi encontrado na presente pesquisa. Onde as comparações demonstraram haver diferença estatisticamente significativa entre mães e professores, para todos os itens do RE-HSE referentes ao comportamento das crianças, no item Habilidades Sociais Observadas (HSOBS). Este dado concorda com Rescorla et al. (2014) onde a discordância entre os avaliadores de uma mesma localização e avaliadores de diferentes localidades foi verificada. Pais e professores também divergiram em todos os itens do instrumento RE-HSE relativos ao comportamento das crianças, exceto para Habilidades Sociais (HS).

A literatura aponta que o repertório de habilidades sociais infantis são diferentes nos grupos clínicos e não clínicos. Leme e Bolsoni-Silva (2010) encontraram que as crianças do grupo não clínico apresentaram habilidades sociais com maior frequência e diversidade em comparação com as crianças do grupo clínico. Falcão et al. (2016), verificaram relação inversamente proporcional entre repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento. No estudo de Bolsoni-Silva, Perallis e Nunes (2018) os resultados indicaram que crianças que apresentavam problemas nos dois contextos tinham menos competência social. De acordo com Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015), repertórios com *déficit* de habilidades sociais predisseram a ocorrência de problemas de comportamento. Essa relação inversamente proporcional também é relatada por Cia e Barham (2009), Berry e O'Connor (2010), Barreto, Freitas e Del Prette, (2011), Bolsoni-silva, Marturano e Loureiro (2011), Marin

et al. (2012), Elias e Marturano (2016), Bolsoni-silva e Loureiro (2016), Pizato, Marturano e Fontaine (2014) e Bolsoni-silva e Loureiro (2016).

Essa relação não foi verificada na amostra desta pesquisa, ou seja, repertório de habilidades sociais infantis não diferenciaram os grupos, ambos possuíam bons repertórios. Duas explicações são possíveis: 1) a amostra desta pesquisa foi reduzida, talvez sendo insuficiente para que este aspecto pudesse ser verificado e apresentado, sendo os dados aqui verificados, representando apenas a características deste sujeitos e/ou; 2) ocorre o *déficit* do “tipo dois” ou de desempenho, como nomeado por Gresham (1981; 2016), em que a criança sabe o que fazer ou possui um repertório de habilidades sociais, mas recusa-se a emití-los em determinadas circunstâncias. Seja como for, os dados não suportaram os encontrados na literatura.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De modo geral, considera-se que a pesquisa atingiu seus objetivos, em especial na elaboração do protocolo de análise dos vídeos da interação professor-aluno, constituindo uma base para futuras pesquisas que incluam a observação direta desta díade. Ainda que o protocolo necessite de validação, julga-se que este seja um bom ponto de partida, por sua construção ter se pautada em comportamentos reportados em instrumentos avaliativos de excelência para problemas de comportamento e práticas educativas, em conjunto com uma robusta revisão da literatura.

Postulou-se se as disparidades e concordâncias presentes na literatura relativas as avaliações dos comportamentos das crianças por meio de instrumentos de autorrelato e relato, realizadas pelos genitores e professores, seriam verificadas, também, quando se incluía a observação direta. De acordo com os resultados obtidos, as disparidades também são verificadas nas observações diretas, onde mães e pais discordaram na avaliação de problemas de

comportamento das crianças, assim como houve discordância entre genitores e professores, especialmente para o grupo clínico de problemas de comportamento. Por outro lado, no grupo não-clínico, houve maior concordância entre os avaliadores. Considerando as práticas educativas de pais e professores, há convergência na avaliação dos instrumentos de relato e autorrelato, mas ao incluir os dados de observação direta, novamente divergências são verificadas, principalmente na ocorrência de HSE nas situações de interação, que foram altas, mesmo para àqueles avaliados como clínicos.

Divergências também foram encontradas na avaliação do comportamento das crianças entre as medidas de autorrelato e observação direta no ambiente familiar, mas não no ambiente escolar, no qual os dados de autorrelato, relato e observação direta parecem convergir. Entretanto, ao comparar as avaliações dos comportamentos das crianças realizadas por pais-professores e mães-professores, elas divergiram entre os instrumentos de relato e autorrelatos da observação direta. Quanto as práticas educativas positivas serem fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais infantis a presente pesquisa encontrou que mesmo sendo os genitores e professores avaliados como clínicos, foi verificado que as crianças tinham bons repertórios de habilidades sociais.

Também foi verificado na literatura pesquisas onde os resultados indicaram mais habilidades sociais em crianças de grupos considerados como não clínicos para problemas de comportamento quando comparados aos com problemas de comportamento, o resultados aqui obtidos apontam que as crianças do grupo clínico não possuíam *déficits* de habilidades sociais e, portanto, não as diferenciou do grupo não-clínico. Ainda, são descritas correlações positivas entre as práticas educativas negativas e manutenção de repertórios comportamentais externalizantes e internalizantes o que aparenta ser verdadeiro para a amostra desta pesquisa, pois as práticas educativas negativas parecem ter diferenciado o grupo clínico do não-clínico.

Os pontos fortes desta pesquisa são as inclusões das observações diretas dos comportamentos das crianças e das práticas educativas no ambiente escolar e familiar em conjunto com instrumentos de relato e autorrelato dentro de uma mesma amostra. Desta forma, obteve-se medidas comportamentais objetivas. Ademais, com a gama de instrumentos utilizados foi possível avaliar não apenas o comportamento dos genitores, professores ou das crianças separadamente, mas as suas interações. Há de se frisar a inclusão dos pais como informantes para o ambiente familiar e não apenas as mães, sendo uma raridade nas pesquisas. Até onde pode-se verificar na revisão de literatura, este é o primeiro estudo que buscou descrever e correlacionar a ocorrência de problemas de comportamento externalizante e internalizante e práticas educativas, utilizando-se medidas de autorrelato, relato e observação direta no ambiente escolar e familiar.

Outro ponto forte é a elaboração de um protocolo capaz de categorizar os comportamentos das crianças e dos professores. Ele pode auxiliar os professores a identificar e compreender os comportamentos das crianças e identificar, compreender e regular os seus próprios comportamentos, seja ele habilidoso ou não, uma vez que não exige uma formação específica para utilizá-lo. Psicólogos clínicos também podem se beneficiar ao aplicar, em conjunto com outros instrumentos, para identificar comportamentos com maiores frequências de ocorrência e tomá-los como alvos para intervenções.

Algumas limitações são consideradas nesta pesquisa. A primeira delas é o tamanho da amostra. Apesar de seu planejamento ter considerado este aspecto, na prática ocorreram desistências antes e durante a coleta de dados, por parte dos pais e dos professores, diminuindo consideravelmente o número de participantes ao longo de sua realização. Isso impossibilitou uma investigação mais ampla das lacunas levantadas durante a revisão da literatura e a controle de variáveis, como sexo e escolaridade, nos grupos clínicos e não-clínicos na análise de comportamentos extremos. Outra limitação a ser apontada é a disparidade na situação de

interação diádica. Na família a interação ocorreu em uma situação estruturada e de lazer, enquanto na escola ocorreu em situação natural em sala de aula. Essa diferença pode ter influência nos dados obtidos e, no mínimo, enfraquecer qualquer conclusão na comparação dos comportamentos observados nos diferentes ambientes.

Novas pesquisas podem considerar realizar observações diretas das interações entre genitores-crianças e professores-alunos em situação estruturada ou natural para ambas, com intuito de se minimizar vieses. Além disso, pode-se considerar aumentar o número de filmagens em dias diferentes da semana para os mesmos participantes, aumentando a chance de se captar dados mais condizentes com a realidade, uma vez que em determinado dia a criança ou professor/pais podem estar cansados, indispostos e/ou irritados e resultar em uma variável estranha, distorcendo os dados.

Também, seria de interesse para a área que o mesmo método aqui empregado, fosse replicado em uma amostra representativa da população brasileira, permitindo maior generalização dos resultados, favorecendo a comparação total ou parcial mais fidedignas com estudos internacionais e controle mais preciso de variáveis como sexo, idade, escolaridade, fatores econômicos e saúde mental dos professores, genitores e crianças. Por fim, futuras pesquisas devem considerar o problema relacionado a alta desistência de genitores e professores no início e ao longo da execução da coleta de dados, elaborando meios de motivar e manter a motivação dos participantes por todo o processo.

## REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M. et al. Internalizing/Externalizing Problems: Review and Recommendations for Clinical and Research Applications. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 55, n. 8, p. 647–656, ago. 2016.
- ACHENBACH, T. M., & RESCORLA, L. A. **Manual for the Achenbach System of Empirically Based Assessment School-Age Forms Profiles**. Burlington, VT: Aseba, 2001.
- ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12–16 and girls aged 6–11 and 12–16. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223–233, 1979.
- ACHENBACH, T. M.; IVANOVA, M. Y.; RESCORLA, L. A. Empirically based assessment and taxonomy of psychopathology for ages 1½–90+ years: Developmental, multi-informant, and multicultural findings. **Comprehensive Psychiatry**, v. 79, p. 4–18, 2017.
- ALAMPAY, L. P. et al. Severity and justness do not moderate the relation between corporal punishment and negative child outcomes: A multicultural and longitudinal study. **International Journal of Behavioral Development**, v. 41, n. 4, p. 491–502, 2017.
- ALINK, L. R. A.; CYR, C.; MADIGAN, S. The effect of maltreatment experiences on maltreating and dysfunctional parenting: A search for mechanisms. **Development and Psychopathology**, v. 31, n. 1, p. 1–7, 2019.
- ALVARENGA, P.; MAGALHÃES, M. O.; GOMES, Q. S. Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 1, p. 33-42, 2012.
- ALVARENGA, P.; WEBER, L. N. D.; BOLSONI-SILVA, A. T. Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva (Online)**, v. 18, p. 4-21, 2016.
- APPLEYARD, K. EGELAND, B.; VAN DULMEN, M. H. M.; SROUFFE, L. A. When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 46, n. 3, p 235–245, 2005.
- ASHDOWN, D. M.; BERNARD, M. E. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children. **Early Childhood Educ J**, v. 39, p. 397-405, 2012.
- ASSIS, R.P. **Práticas educativas, problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: um estudo comparativo e correlacional de medidas de relato**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.
- ASSIS-FERNANDES, R. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Educational Social Skills and Repertoire of Children Differentiated by Behavior and Sex. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 30, p. e3015, 2020.

- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; A. DEL PRETTE. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em Psicologia**, v.10, n. 1, p. 53-62, 2006.
- BAPTISTA, M. N.; CARNEIRO, A. M. Validade da escala de depressão: relação com ansiedade e stress laboral. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 345-352, 2011.
- BARRETO, S. O.; FREITAS, L. C.; Del Prette, Z. A. P. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico (PUCRS. Online)**, v. 42, p. 503-510, 2011.
- BAUMRIND, D. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887, 1966.
- BELL, M. F. et al. Using linked data to investigate developmental vulnerabilities in children of convicted parents. **Developmental Psychology**, v. 54, n. 7, p. 1219–1231, 2018.
- BELSKY, J.; SCHLOMER, G. L.; ELLIS, B. J. Beyond cumulative risk: Distinguishing harshness and unpredictability as determinants of parenting and early life history strategy. **Developmental Psychology**, v. 48, n. 3, p. 662–673, 2012.
- BENZIES, K. M.; HARRISON, M. J.; MAGILL-EVANS, J. Parenting Stress, Marital Quality, and Child Behavior Problems at Age 7 Years. **Public Health Nursing**, v. 21, n. 2, p. 111–121, 2004.
- BERNEDO, I. M. et al. Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. **Children and Youth Services Review**, v. 42, p. 43–49, 2014.
- BERRY, D.; O'CONNOR, E. Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 31, n. 1, p. 1–14, 2010.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 18–33, 2008.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259–269, 2013.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 460–469, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's report form (TRF): comparações por gênero e escolaridade. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 141–155, 2016b.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. [Behavior problems in family atmosphere in scholars and pre-school differentiated by the sex.]. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 49, n. 3, p. 354–364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2016a.

BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares**. Doutorado em Psicologia—Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas parentais educativas na interação social mães-filhos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 4, 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T. 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.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330–350, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; DEL PRETTE, A. Problemas de comportamento: um panorama da área. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 5, n. 2, p. 91–103, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEVATTI, G. E.; GUIDUGLI, P. M.; MARIN, V. Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados por sexo. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 49, p. 354-364, 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Avaliação simultânea de habilidades sociais e problemas de comportamento: escolaridade e gênero. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 3, p. 453-464, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Boys with Internalizing and Externalizing Behavior Problems: A Case Control Study. **Temas em Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39–52, 2019b.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Evidence of validity for Socially Skillful Responses Questionnaires - SSRQ-Teachers and SSRQ-Parents. **Psico-USF**, v. 25, n. 1, p. 155–170, 2020.

BOLSONI-SILVA, A. T.; Loureiro, S. R. Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças avaliadas por pais e professores Simultaneous assesment of social skills and behavior problems: Education and gender. **Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)**, v. 33, p. 453-464, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 48, p. 61–71, 2011.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Práticas Parentais: Conjugalidade, Depressão Materna, Comportamento das Crianças e Variáveis Demográficas. **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 69–83, 2019a.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Predictors of social skills and behavioral problems in children. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 86–97, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (Brasília. Online), v. 32, p. 1-10, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Validação do roteiro de entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). **Avaliação Psicológica**, v. 9, p. 63-75, 2010.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico (PUCRS. Online)**, v. 47, p. 113-122, 2016.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. **Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)**. Manual Técnico. São Paulo, SP: Hogrefe/CETEPP, 2016b.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. Comportamentos de professores e alunos: descrições e comparações. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 80–97, 2018.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), v. 14, p. 814-833, 2014.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARIANO, M. L.; LOUREIRO, S. R.; BONACCORSI, CAROLINE. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259-269, 2013.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. **Aletheia**, n. 27, p. 126–138, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 227–235, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Práticas parentais e repertório infantil: caracterização da demanda por atendimento e predição de abandono. **Aletheia** (ULBRA), v. 32, p. 121-133, 2010.

- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 19, n.3, p. 460-469, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; FREIRIA, L. R. B. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 506–515, 2010.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and Validation of the Brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas Segundo Relato de Professores (QRSH-PR). **The Spanish journal of psychology**, v. 12, n. 1, p. 349–359, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Estudos de confiabilidade e validade do questionário de respostas socialmente habilidosas versão para pais - QRSH-Pais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 227–235, 2011.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, Edna Maria; LOUREIRO, S. R. **Teste psicológico: RE-HSE-Pr Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas de Professores**. 1. ed. São Paulo: Cetepp Hogrefe, 2018.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; OLIVEIRA, J. E. B.; LOUREIRO, S. R. Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). **Avaliação psicológica**, v. 18, p. 76-85, 2019.
- 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**, v. 15, n. 2, p. 169-184, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; PERALLIS, C.; NUNES, P. Behavior Problems, Social Competence and Academic Performance: A Comparative Study of Children in the School and Family Environments. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 3, p. 1189–1204, 2018.
- BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Problemas de comportamento e funcionamento adaptativo no teacher's report form (TRF): comparações por gênero e escolaridade. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 141 – 155, 2016.
- 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**, v. 10, n. 2, p. 125–142, 2008.
- BOLSONI-SILVA, *et al.* Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: Um estudo piloto. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, p. 18-33, 2008.
- BORDEN, L. A. et al. Latent Profile Analysis of Observed Parenting Behaviors in a Clinic Sample. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 42, n. 5, p. 731–742, 2014.
- BORDIN, I. A. et al. Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 1, p. 13–28, 2013.

- BORSA, J.C.; NUNES, M. L. T. Prevalência de Problemas de Comportamento em uma Amostra de Crianças em Idade Escolar da Cidade de Porto Alegre. **Aletheia (ULBRA)**, v. 34, p. 32-46, 2011.
- BOYER, B. P.; NELSON, J. A. Longitudinal Associations of Childhood Parenting and Adolescent Health: The Mediating Influence of Social Competence. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 828–843, 2015.
- BRANJE, S. J. T.; LAURSEN, B.; COLLINS, W. A. Parent–child communication during adolescence In Vangelisti A. L. (Ed.), **Routledge handbook of family communication**, v. 2, p. 271–286. New York, NY: Routledge, 2012.
- BRIGGS, H. E. et al. Community Adversity and Children’s Mental Health: Moderating Effects of Caregiver Service Utilization and Race on Children’s Internalizing and Externalizing Problems. **Child and Adolescent Social Work Journal**, v. 32, n. 6, p. 555–565, 2015.
- BROEKHUIZEN, M. L. et al. Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children’s social skills and behavior problems. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 36, p. 212–222, 2016.
- BUENO, A. C. W. et al. Comparação entre comportamentos apresentados por mães de pré-escolares clínicos e não clínicos em uma situação lúdica. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 13, n. 2, p. 4–20, 2011.
- BURT, K. B.; ROISMAN, G. I. Competence and psychopathology: Cascade effects in the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. **Development and Psychopathology**, v. 22, p. 557-567, 2010.
- CADIMA, J. et al. Self-regulation in early childhood: the interplay between family risk, temperament and teacher–child interactions. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 13, n. 3, p. 341–360, 2016.
- CALZADA, E. et al. Early Childhood Internalizing Problems in Mexican- and Dominican-Origin Children: The Role of Cultural Socialization and Parenting Practices. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 46, n. 4, p. 551–562, 2017.
- CAPALDI, D. M.; PATTERSON, G. R. Relation of parental transitions to boys’ adjustment problems: I. A linear hypothesis: II. Mothers at risk for transitions and unskilled parenting. **Developmental Psychology**, v. 27, n. 3, p. 489–504, 1991.
- CARDOSO, T. S. G.; SIQUARA, G. M.; FREITAS, P. M. Relações entre depressão materna e problemas de comportamento em crianças. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 32, n. 79, 2017.
- CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 321–330, 2015.

CHEN, X. et al. Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. **Development and Psychopathology**, v. 22, p.583–592, 2010.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 133–146, 2016.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 45–55, 2009.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 26, n. 1, p. 45–55, 2009.

COLEY, R. L. (In)visible men. Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers. **The American Psychologist**, v. 56, n. 9, p. 743–753, 2001.

CORREIA-ZANINI, M. R. G. et al. Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. **Psico-USF**, v. 21, n. 2, p. 305–317, 2016.

CORREIA-ZANINI, M. R. G., MARTURANO, E. M., FONTAINE, A. M. G. V. Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 35(3), 287-297, 2018.

CORREIA-ZANINI, M. R. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Effects of early childhood education attendance on achievement, social skills, behaviour, and stress. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 35, n. 3, p. 287–297, 2018.

CORREIA-ZANINI, V.B. R. (2013). **Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.

COSENTINO-ROCHA, L.; LINHARES, M. B. M. Temperamento de Crianças e Diferenças de Gênero. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 54, p. 63–72, 2013.

COSTA, C. S. L. DA; WILLIAMS, L. C. DE A.; CIA, F. Intervenção com monitores de Organização Não-Governamental: diminuindo problemas de comportamento em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 3, p. 411–421, 2012.

COULOMBE, B. R.; YATES, T. M. Prosocial pathways to positive adaptation: The mediating role of teacherchild closeness. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 58, p. 9–17, 2018.

CURBY, T. B.; BROCK, L. L.; HAMRE, B. K. Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skill. **Early Education and Development**, v. 24, p. 292–309, 2013.

DEATER-DECKARD, K. et al. Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. **Development and Psychopathology**, v.10, p. 469–493, 1998.

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo** (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. A. E. Questões de família e desenvolvimento e a prática de pesquisa. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**, Brasília-DF, v. 16, n.3, p. 3-5, 2000.

DISHION, T. J.; PATTERSON, G. R. **The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents**. Chapter 13, p. 505-533, 2015.

EDWARDS, R. C.; HANS, S. L. Infant Risk Factors Associated With Internalizing, Externalizing, and Co-Occurring Behavior Problems in Young Children. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 4, p. 489–499, 2015.

ELIAS, L. C. DOS S.; AMARAL, M. V. Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. **Psico-USF**, v. 21, p. 49-61, 2016.

ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E.M. Promovendo Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais em Crianças. **Interação em Psicologia (Online)**, v. 20, p. 91-100, 2016.

ELLIOTT, S. N.; HWANG, Y.; WANG, J. Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 119–126, 2019.

EMERICH, D. R. et al. Diferenças Quanto ao Gênero entre Escolares Brasileiros Avaliados pelo Inventário de Comportamentos para Crianças e Adolescentes (CBCL/6-18). **Psico**, v. 43, n. 3, 2012.

ERCAN, E. S. et al. Is the prevalence of ADHD in Turkish elementary school children really high? **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 50, n. 7, p. 1145–1152, 2015.

ESCH, P. et al. The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. **BMC Psychiatry**, v. 14, n. 1, p. 237, 2014.

EVANS, G. W.; LI, D.; WHIPPLE, S. S. Cumulative Risk and Child Development. **Psychological Bulletin**, v. 139, n. 6, p. 1342-1396, 2013.

FALCÃO, A. P. et al. PROMOVE-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 590–612, 2016.

FALCAO, A. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Intervention in social skills: the behavior of children from the perspective of parents and teachers. **British Journal of Education, Society & Behavioural Science**, v. 11, p. 1-18, 2015.

FANTI, K. A.; HENRICH, C. C. Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. **Developmental Psychology**, v. 46, n. 5, p. 1159–1175, 2010.

FEITOSA, F. B. et al. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 442–455, 2011.

FEITOSA, F. B.; PRETTE, Z. A. P. D.; LOUREIRO, S. R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 237–247, 2007.

FONSECA, B. C. R. **Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso**. 2012. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. Universidade Estadual Paulista, 2012.

FORGATCH, M. S.; PATTERSON, G. R. Parent Management Training—Oregon Model: An intervention for antisocial behavior in children and adolescents. In: **Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 2nd ed**. New York, NY, US: The Guilford Press, p. 159–177, 2010.

FREITAS, L. M. A.; ALVARENGA, P. Interação pai-criança e problemas externalizantes na infância. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 279-287, 2016.

GACH, E. J. et al. Early Cumulative Risk Predicts Externalizing Behavior at Age 10: The Mediating Role of Adverse Parenting. **Journal of Family Psychology**, v. 32, n. 1, p. 92–102, 2018.

GAGE, N. A. et al. The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. **Behavioral Disorders**, v. 43, n. 2, p. 302–315, 2018.

GARDINAL, E. C.; MARTURANO, E. M. Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 3, p. 541–551, 2007.

GARMEZY, N. Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors. In J. E. Stevenson (Ed.), **Recent Research in Developmental Psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement**, n.4, p. 213-233, Oxford: Pergamon, 1985.

GEST, S. D.; RODKIN, P. C. Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 32, p. 288–296, 2011.

GISEV, N.; BELL, J. S.; CHEN, T. F. Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, v. 9, n. 3, p. 330–338, 2013.

GOLDIAMOND, I. Toward a constructional approach to social problems: Ethical and constitutional issues raised by applied behavioral analysis. **Behavior and Social Issues**, 11, 108-197, 1974/2002.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção** (pp. 21- 61). Campinas, SP: Alínea, 2003.

GOMIDE, P. I. C. **Manual do inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

GRESHAM, F. M. Assessment of children's social skills. **Journal of School Psychology**, v. 19, n. 2, p. 120–133, 1981.

GRESHAM, F. M. Social skills assessment and intervention for children and youth. **Cambridge Journal of Education**, v. 46, n. 3, p. 319–332, 2016.

GRUHN, M. A. et al. Testing specificity among parents' depressive symptoms, parenting, and child internalizing and externalizing symptoms. **Journal of Family Psychology**, v. 30, n. 3, p. 309–319, 2016.

GÜLSEVEN, Z. et al. The mediational roles of harsh and responsive parenting in the longitudinal relations between socioeconomic status and Turkish children's emotional development. **International Journal of Behavioral Development**, v. 42, n. 6, p. 563–573, 2018.

GUSTAVSEN, A. M. Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective. **Cogent Education**, v.4, n.1411035, 2017.

HEATLY, M. C.; VOTRUBA-DRZAL, E. Developmental precursors of engagement and motivation in fifth grade: Linkages with parent- and teacher-child relationships. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2019.

HOLDFORD, D. Content analysis methods for conducting research in social and administrative pharmacy. **Research in Social and Administrative Pharmacy**, v. 4, n. 2, p. 173–181, 2008.

HOSOKAWA, R.; KATSURA, T. A longitudinal study of socioeconomic status, family processes, and child adjustment from preschool until early elementary school: the role of social competence. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 11, n. 1, p. 62, 2017.

HU, B. Y. et al. Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. **Children and Youth Services Review**, v. 79, p. 78–86, 2017.

INGOLDSBY, E. M. et al. A Longitudinal Study of Interparental Conflict, Emotional and Behavioral Reactivity, and Preschoolers' Adjustment Problems among Low-Income Families. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 27, n. 5, p. 343–356, 1999.

JAFFEE, S. R. Child Maltreatment and Risk for Psychopathology in Childhood and Adulthood. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 13, n. 1, p. 525–551, 2017.

JEONG, J. et al. Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 105–118, 2019.

JONES, D. E.; GREENBERG, M.; CROWLEY, M. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. **American Journal of Public Health**, v. 105, n. 11, 2015.

JOSHUA J. J et al. Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 105–118, 2019.

JOVARINI, N. V. et al. Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, 2018.

KAISER, T. et al. Poverty and Child Behavioral Problems: The Mediating Role of Parenting and Parental Well-Being. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 9, p. 981, 2017.

KARP, J. et al. An observational measure of children's behavioural style: Evidence supporting a multi-method approach to studying temperament. **Infant and Child Development**, v. 13, n. 2, p. 135–158, 2004.

KETTLER, R. J. et al. Testing a multi-stage screening system: Predicting performance on Australia's national achievement test using teachers' ratings of academic and social behaviors. **School Psychology International**, v. 33, n. 1, p. 93–111, 2012.

KORSCH, F.; PETERMANN, F. Agreement Between Parents and Teachers on Preschool Children's Behavior in a Clinical Sample with Externalizing Behavioral Problems. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 45, n. 5, p. 617–627, 2014.

LANDALE, N. et al. Health and development among Mexican, black and white preschool children: An integrative approach using latent class analysis. **Demographic Research**, v. 28, p. 1302–1338, 2013.

LAVIGNE, J. V. et al. Multi-Domain Predictors of Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Preschool Children: Cross-Informant Differences. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 46, n. 2, p. 308–319, 2014.

LEMAN, P. J.; BJÖRNBERG, M. Conversation, Development, and Gender: A Study of Changes in Children's Concepts of Punishment: Conversation, Development, and Gender. **Child Development**, v. 81, n. 3, p. 958–971, 2010.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos de Psicologia** (UFRN), v. 15, p. 161-173, 2010.

LEME, V. B. R.; MARTURANO, E. M.; FONTAIN, A. M. G. V. Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares e recasadas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 854–876, 2014.

LEWIS, C.; DESSEN, M. A. O pai no contexto familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)**, Brasília, v. 15, p. 9-16, 1999.

LEYVA, D.; et al. Teacher–Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 781–799, 2015.

LOPES, D. C.; PRETTE, Z. A. P. D.; PRETTE, A. D. Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 3, p. 451–458, 2013.

LOVEJOY, M. C. et al. Maternal depression and parenting behavior. **Clinical Psychology Review**, v. 20, n. 5, p. 561–592, 2000.

LUCKNER, A. E.; PIANTA, R. C. Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 32, p. 257–266, 2011.

LUNKENHEIMER, E. et al. Harsh parenting, child behavior problems, and the dynamic coupling of parents' and children's positive behaviors. **Journal of Family Psychology**, v. 31, n. 6, p. 689–698, 2017.

MA, X.; YAO, Y.; ZHAO, X. Prevalence of behavioral problems and related family functioning among middle school students in an eastern city of China: Adolescents, families and behavioral problems. **Asia-Pacific Psychiatry**, v. 5, n. 1, p. 1–8, 2013.

MAIA, J. M. D.; WILLIAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 91 – 103, 2005.

MALDONADO-CARREÑO, C.; VOTRUBA-DRZAL, E. Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis: Teacher-Child Relationships. **Child Development**, v. 82, n. 2, p. 601–616, 2011.

MANLY, J. T. et al. Child Neglect and the Development of Externalizing Behavior Problems: Associations With Maternal Drug Dependence and Neighborhood Crime. **Child Maltreatment**, v. 18, n. 1, p. 17–29, 2012.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estud. psicol. psicol.**, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28, n. 0, 2018.
- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social interactions between teachers and students: a study addressing associations and predictions. **Paidéia (USP. ONLINE)**, v. e2816, p.1-10, 2018.
- MARIN, A. H. et al. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 17, n. 1, p. 05–13, 2012.
- MARTÍN, V.; GRANERO, R.; EZPELETA, L. Comorbidity of oppositional defiant disorder and anxiety disorders in preschoolers. **Psicothema**, n. 26.1, p. 27–32, 2014.
- MARTURANO, E. M.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico (PUCRS. Online)**, v. 47, p. 113-122, 2016.
- MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123-139, 2016.
- MASH, E. J.; DOZOIS, D. J. A. Child psychopathology: A developmental-systems perspective. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), **Child psychopathology**, p. 3–71, Guild Press, 2003.
- MASTEN, A. S. et al. Developmental Models of Strategic Intervention, **European Journal of developmental Science [EJDS]**, v.3, n.3, p. 282-291, 2009.
- MASTEN, A. S.; CICCHETTI, D. Developmental cascades. **Development and Psychopathology**, v. 22, p. 491–495, 2010.
- MENDEZ, M. et al. Corporal punishment and externalizing behaviors in toddlers: The moderating role of positive and harsh parenting. **Journal of Family Psychology**, v. 30, n. 8, p. 887–895, 2016.
- METSÄPELTO, R.-L. et al. Developmental dynamics between children’s externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. **Journal of Educational Psychology**, v. 107, n. 1, p. 246–257, 2015.
- MINER, J. L.; CLARKE-STEWART, K. A. Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. **Developmental Psychology**, v. 44, n. 3, p. 771–786, 2008.
- MLAWER, F. et al. Bidirectional relations between internalizing symptoms and peer victimization in late childhood. **Social Development**, v. 28, n. 4, p. 942–959, 2019.
- MOILANEN, K. L.; SHAW, D. S.; MAXWELL, K. L. Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. **Development and Psychopathology**, v. 2, p. 635–653, 2010.

MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 53-63, 2006.

MONTROY, J. J. et al. Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, 2014.

MORGAN, P. L. et al. Risk Factors for Learning-Related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population-Based Estimates. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 37, n. 3, p. 401-413, 2009.

MÜLLER, C. M. et al. Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 56, p. 99-108, 2018.

OLIVEIRA, J. E. B.; LOUREIRO, S. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Validação do Roteiro de Entrevista de Práticas Educativas para Professores (RE-HSE-Pr). **Avaliação Psicológica**, v. 18, n. 1, p. 76-85, 2019.

OLSON, S. L.; CHOE, D. E.; SAMEROFF, A. J. Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children's early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. **Development and Psychopathology**, v. 29, n. 4, p. 1333-1351, 2017.

PATTERSON, G.; REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys**. Comportamento anti-social. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2002.

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

PICADO, J. DA R.; ROSE, T. M. S. DE. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

PINE, D. S.; FOX, N. A. Childhood Antecedents and Risk for Adult Mental Disorders. **Annual Review of Psychology**, v. 66, n. 1, p. 459-485, 2015.

PINQUART, M.; KAUSER, R. Do the Associations of Parenting Styles With Behavior Problems and Academic Achievement Vary by Culture? Results From a Meta-Analysis. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, v. 24, n. 1, p. 75-100, 2018.

PINUQART, M. Associations of Parenting Dimensions and Styles With Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. **Developmental Psychology**, v. 53, n. 5, p. 873-932, 2017.

PIZATO, E. C. G.; MARTURANO, E. M.; FONTAINE, A. M. G. V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1, p. 189-197, 2014.

PIZETA, F. A. et al. Depressão materna e riscos para o comportamento e a saúde mental das crianças: uma revisão. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, n. 3, p. 429–437, 2013.

PRICE, J. M.; CHIAPA, A.; WALSH, N. E. Predictors of Externalizing Behavior Problems in Early Elementary-Aged Children: The Role of Family and Home Environments. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 174, n. 4, p. 464–471, 2013.

RABY, K. L. et al. The Enduring Predictive Significance of Early Maternal Sensitivity: Social and Academic Competence Through Age 32 Years. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 695–708, 2014.

REINKE, W. M.; HERMAN, K. T.; NEWCOMER, L. The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation: Using Dynamic Indicators of Behaviors in the Classroom to Predict Outcomes and Inform Practice. **Assessment for Effective Intervention**, v. 42, n. 1, p. 32–42, 2016.

REPPOLD, C. T., PACHECO, J., BARDAGI, M., & HUTZ, C. Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: C. S., Hutz, (Org.), **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RESCORLA, L. A. et al. Parent–Teacher Agreement on Children’s Problems in 21 Societies. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 43, n. 4, p. 627–642, 2014.

REUBEN, J. D. et al. Warm Parenting and Effortful Control in Toddlerhood: Independent and Interactive Predictors of School-Age Externalizing Behavior. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 44, n. 6, p. 1083–1096, 2015.

REYES, A. et al. The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. **Psychological Bulletin**, v. 141, n. 4, p. 858–900, 2015.

REYNA, C.; BRUSSINO, S. Diferencias de edad y género en comportamiento social, temperamento y regulación emocional en niños argentinos. **Acta colomb. psicol.**, p. 51–64, 2015.

REYNOLDS, M. R.; SANDER, J. B.; IRVIN, M. J. Latent curve modeling of internalizing behaviors and interpersonal skills through elementary school. **School Psychology Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 189–201, 2010.

RIGLIN, L. et al. The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. **Journal of Adolescence**, v. 37, n. 4, p. 335–346, 2014.

ROBINSON, M.; NEECE, C. L. Marital Satisfaction, Parental Stress, and Child Behavior Problems among Parents of Young Children with Developmental Delays. **Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities**, v. 8, n. 1, p. 23–46, 2015.

ROBL, J. M.; JEWELL, T. D.; KANOTRA, S. The Effect of Parental Involvement on Problematic Social Behaviors Among School-Age Children in Kentucky. **Maternal and Child Health Journal**, v. 16, n. S2, p. 287–297, 2012.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. Atitudes: conceito, formação e mudança. **Psicologia Social**, v. 21, p. 204–243, 2002.

RODRIGUEZ, C. M.; RUSSA, M. B.; HARMON, N. Assessing abuse risk beyond self-report: Analog task of acceptability of parent-child aggression. **Child Abuse & Neglect**, v. 35, n. 3, p. 199–209, 2011.

RODRIGUEZ, C. M.; WITTIG, S. M. O. Predicting child problem behavior and maternal/paternal parent-child aggression: Identifying early prevention targets. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 60, p. 76–86, 2019.

RODRÍGUEZ, F. G.; SÁNCHEZ, F. J. C.; ANTINO, M. Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. **Apuntes de Psicología**, v. 31, n. 1, p. 51–57, 2013.

ROORDA, D. L et al. Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. **Journal of School Psychology**, v. 52, p. 495–510, 2014.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children's Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology**, v. 09, n. 06, p. 1245–1261, 2018.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Childrearing Practices and Children's Behaviours: A Correlational Study Considering Gender and School Age of Children. **Psychology**, v. 09, n. 06, p. 1245–1261, 2018.

ROVARIS, J. A.; BOLSONI-SILVA, A. T. Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição. **Revista de Psicologia**, v. 38, n. 1, p. 243–273, 2020.

RUDASILL, K. M. et al. Parent vs. teacher ratings of children's shyness as predictors of language and attention skills. **Learning and Individual Differences**, v. 34, p. 57–62, 2014.

RUTTER, M. Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. **Annals of the Academy of Medicine**, Singapore, n.8, v.3, 324-38, 1979.

RUTTER, M. Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. **British Journal of Psychiatry**, v. 147, n. 6, p. 598–611, 1985.

SALAVERA, C.; USÁN, P.; JARIE, L. Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? **Journal of Adolescence**, v. 60, p. 39-46, 2017.

SAMARAKKODY, D. et al. Prevalence of externalizing behavior problems in Sri Lankan preschool children: birth, childhood, and sociodemographic risk factors. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v. 47, n. 5, p. 757–762, 2012.

SAMEROFF, A. J. Developmental systems and psychopathology. **Development and Psychopathology**, v. 12, n. 3, p. 297–312, 2000.

SAMEROFF, A.; GUTMAN, L. M.; PECK, S. C. Adaptation among Youth Facing Multiple Risks: Prospective Research Findings. In: LUTHAR, S. S. (Ed.). **Resilience and Vulnerability**. 1. ed. [s.l.] Cambridge University Press, p. 364–391, 2003.

SANDILOS, L. E. et al. Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 42, p. 280–290, 2018.

SANTIAGO, R. T. et al. Parent-teacher relationships in elementary school: an examination of parent-teacher trust: parent-teacher trust. **Psychology in the Schools**, v. 53, n. 10, p. 1003–1017, 2016.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D.C. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. **Interações**, v. 18, n. 10, p. 127-152, 2003.

SETHNA, V. et al. Father-child interactions at 3 months and 24 months: contributions to children’s cognitive development at 24 months: Fathers’ and Children’s Cognitive Development. **Infant Mental Health Journal**, v. 38, n. 3, p. 378–390, 2017.

SILVA, A. M. DA; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. D. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 191–205, 2016.

SILVA, N. R. DA et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 363–376, 2015.

SOARES, A. B.; GOMES, G.; PRATA, M. A. R. Habilidades sociais de professores e não professores: comparando áreas de atuação. **Revista Colombiana de Psicologia**, Bogotá, v. 20, n. 2, p. 233-248, 2011.

TREPAT, E.; GRANERO, R.; EZPELETA, L. Parenting practices as mediating variables between parents’ psychopathology and oppositional defiant disorder in preschoolers. **Psicothema**, n. 26.4, p. 497–504, nov. 2014.

TRIGUERO V. T. M. C.; DE FREITAS M. R. L.; RODRIGUES C. L. R. **Associations between Inadequate Parenting Practices and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder**. 2015.

TRIGUERO V. T. M. C.; FREITAS M. R. L.; RODRIGUES C. L. R. Associations between Inadequate Parenting Practices and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **The Scientific World Journal**, v. 2015, p. 1–6, 2015.

VAN DIJK, R. et al. Mother-Child Interactions and Externalizing Behavior Problems in Preschoolers over Time: Inhibitory Control as a Mediator. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 45, n. 8, p. 1503–1517, 2017.

VARGHESE, C.; VERNON-FEAGANS, L.; BRATSCH-HINES, M. Associations between teacher–child relationships, children’s literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 47, p. 124–133, 2019.

WAGNER, A. et al. Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 181-186, 2005.

WALLANDER, J. L. et al. Patterns of Exposure to Cumulative Risk Through Age 2 and Associations with Problem Behaviors at Age 4.5: Evidence from Growing Up. **New Zealand Journal of Abnormal Child Psychology**, (published online) v. 21, 2019.

WANG, M.-T.; FREDRICKS, J. A. The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. **Child Development**, v. 85, n. 2, p. 722–737, 2014.

WEBSTER-STRATTON, C.; BYWATER, T. Incredible partnerships: parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. **Journal of Children’s Services**, v. 10, n. 3, p. 202–217, 2015.

WEBSTER-STRATTON, C.; BYWATER, T. Incredible partnerships: parents and teachers working together to enhance outcomes for children through a multi-modal evidence based programme. **Journal of Children’s Services**, v. 10, n. 3, p. 202–217, 2015.

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

WICHSTRØM, L.; BELSKY, J.; BERG-NIELSEN, T. S. Preschool predictors of childhood anxiety disorders: a prospective community study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, n. 12, p. 1327–1336, 2013.

WIELEWICKI, Annie. Problemas de comportamento infantil: importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola Brasileiras. **Temas psicol. Ribeirão Preto**, v. 19, n. 2, p. 379-389, 2011.

WILLIFORD, A. P. et al. Changing Teacher-Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. **Child Development**, v. 88, n. 5, p. 1544–1553, 2017.

WITTIG, S. M. O.; RODRIGUEZ, C. M. Emerging behavior problems: Bidirectional relations between maternal and paternal parenting styles with infant temperament. **Developmental Psychology**, v. 55, n. 6, p. 1199–1210, 2019.

XING, X.; WANG, M. Sex differences in the reciprocal relationships between mild and severe corporal punishment and children's internalizing problem behavior in a Chinese sample. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 34, n. 1, p. 9–16, 2013.

APÊNDICES



	Visão bloqueada																															
--	-----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--





## APÊNDICE 3 – Carta convite

SENHORES PAIS,

estamos entrando em contato para solicitar algumas informações referentes a participação de vocês e de seu/sua filho(a) na pesquisa intitulada: Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar, a qual tem por objetivo avaliar a interação pais-filhos(as) e professores-alunos(as). Para isso, estamos solicitamos àqueles que não conseguimos entrar em contato e que tenha interesse em participar da pesquisa, as seguintes informações:

Número de telefone atual:

---

Endereço:

---

Disponibilidade da **MÃE** para participação (dia e horário):

- Segunda-feira \_\_\_\_\_
- Terça-feira \_\_\_\_\_
- Quarta-feira \_\_\_\_\_
- Quinta-feira \_\_\_\_\_
- Sexta-feira \_\_\_\_\_
- Sábado \_\_\_\_\_
- Domingo \_\_\_\_\_

Disponibilidade do **PAI** para participação (dia e horário):

- Segunda-feira \_\_\_\_\_
- Terça-feira \_\_\_\_\_

- Quarta-feira \_\_\_\_\_
- Quinta-feira \_\_\_\_\_
- Sexta-feira \_\_\_\_\_
- Sábado \_\_\_\_\_
- Domingo \_\_\_\_\_

O pai e a mãe **biológicos** moram juntos?

\_\_\_\_\_

A participação de seu/sua filho(a) ocorrerá em dois momentos, em casa e na escola, mesmo que os senhores não tenham disponibilidade de horário para participar em casa, a participação de seu filho(a) poderá ocorrer apenas na escola. Para isso, assinale a opção que deseja abaixo, lembrando que o ideal seria a realização da pesquisa nos dois ambientes, escolar e familiar:

- Casa e escola
- Apenas escola

Após obtermos sua confirmação de participação, enviaremos por seu filho o termo formal de consentimento. Qualquer dúvida entre em contato via whatsapp, mensagem de texto ou ligação pelo número (XX) XXXXXXXXXX.

#### APÊNDICE 6 – Roteiro de entrevista inicial

ESCOLA:

CIDADE:

Nome da Criança:

Nome do Professor:

Série:

Nome da Mãe:

Nome do Pai:

A criança mora com a mãe e o pai biológico?

Telefone:

---

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Autorização da Secretaria Municipal da Educação



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU**  
Estado de São Paulo

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
Fone – (014) 3234-1977  
End: Rua Raposo Tavares, 8-38, Vila Santo Antônio  
CEP- 17013-031



Bauru, 28 de fevereiro de 2018.

**AUTORIZAÇÃO**

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza a Prof<sup>ª</sup>. Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva (orientadora) e os estudantes Me. Jéssica Aline Rovaris, Francisco Medeiros, Bianca Rahal de Matos do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica para o curso de Doutorado e Mestrado em Docência para a Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru, a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado **“Práticas educativas de pais, mães e professores de crianças com e sem problemas de comportamento, diferenciadas por sexo e escolaridade, considerando relato e observação”**, junto aos alunos e professores do Ensino Infantil e Fundamental de Bauru, São Paulo.

Salientamos que a equipe da Unidade Escolar tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente,

Profa. Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa  
Respondendo pela Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais  
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais

## ANEXO 2 – Parecer do CEP

"FACULDADE DE CIÊNCIAS  
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -  
"JÚLIO DE MESQUITA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Avaliando e promovendo interações sociais positivas e prevenindo problemas de comportamento

**Pesquisador:** Alessandra Turini Bolsoni-Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 34642314.4.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 800.962

**Data da Relatoria:** 04/09/2014

**Apresentação do Projeto:**

o projeto está adequadamente elaborado com linguagem clara, metodologia coerente e fundamentação teórica consistente.

**Objetivo da Pesquisa:**

avaliar os efeitos de intervenções sobre habilidades sociais feitas com pais e crianças sobre escores de saúde e desenvolvimento.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

não há riscos imediatos identificáveis. Os benefícios estão relacionados a possíveis melhoras nas interações sociais de pais, crianças e educadores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

a pesquisa está bem fundamentada teoricamente e tem metodologia coerente. O público que pode se beneficiar desse tipo de pesquisa é muito amplo e com isso a possibilidade de retorno à população é grande.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

os TCLEs para os pais e professores estão adequadamente elaborados, em acordo com a resolução 466/12. Consta também um termo de assentimento a ser apresentado às crianças participantes.

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:**

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (143)103--6087

**Fax:** (143)103--6087

**E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

"FACULDADE DE CIÊNCIAS  
CAMPUS DE BAURU/ UNESP -  
"JÚLIO DE MESQUITA



Continuação do Parecer: 800.962

**Recomendações:**

nada a declarar

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nada a declarar

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto tem boa fundamentação teórica e metodológica e encontra-se em acordo com os parâmetros éticos estabelecidos pela resolução 466/12. Os cuidados necessários com a segurança dos participantes foram previstos no projeto e sua realização é viável e segura.

BAURU, 23 de Setembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Ari Fernando Maia**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01  
**Bairro:** CEP: 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (143)103--6087 **Fax:** (143)103--6087 **E-mail:** arimaia@fc.unesp.br

## ANEXO 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido para pais

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS - TCLE**

**Nome da Pesquisa:** Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar** e está sendo desenvolvida pela Prof(a) Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva **CRP: 06/57948-0** e o discente Francisco de Assis Medeiros, **CRP 06/125010**.

O objetivo do estudo é avaliar a interação entre pai, mães, professores e crianças, a fim de identificar problemas de comportamento infantil e habilidades sociais de seus pais e professores.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhor compreensão dos fatores que interferem na relação pais, crianças e professores e que tem grande importância para o desenvolvimento saudável das crianças. Os participantes da pesquisa terão a oportunidade de falar a respeito da própria saúde mental e da dos filhos e receberão uma devolutiva por parte dos pesquisadores sobre os questionários respondidos, além disso, se necessário e se os participantes quiserem, poderão ser encaminhados para o atendimento psicológico gratuito.

**Solicitamos a sua colaboração para responder a alguns questionários/entrevistas, onde os pesquisadores farão perguntas e anotarão as respostas, abordando questões sobre as interações sociais. Também será realizada meia hora de filmagem da mãe e do pai separadamente durante a interação com o filho por meio de um jogo da memória proposto pelos pesquisadores. A entrevista juntamente com a filmagem durará cerca de duas horas. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.**

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Informamos que essa pesquisa não apresenta riscos aos participantes e que, a qualquer momento, os participantes têm a liberdade de desistir da pesquisa, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem quaisquer danos.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

## ANEXO 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES - TCLE**

**Nome da Pesquisa:** Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar.

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar** e está sendo desenvolvida pela Prof(a) Adj. Alessandra Turini Bolsoni-Silva **CRP: 06/57948-0** e o discente Francisco de Assis Medeiros, **CRP 06/125010**.

O objetivo do estudo é avaliar a interação entre pai, mães, professores e crianças, a fim de identificar problemas de comportamento infantil e habilidades sociais de seus pais e professores.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhor compreensão dos fatores que interferem na relação pais, crianças e professores e que tem grande importância para o desenvolvimento saudável das crianças. Os participantes da pesquisa terão a oportunidade de falar a respeito da própria saúde mental e da dos filhos e receberão uma devolutiva por parte dos pesquisadores sobre os questionários respondidos, além disso, se necessário e se os participantes quiserem, poderão ser encaminhados para o atendimento psicológico gratuito.

**Solicitamos a sua colaboração para responder a alguns questionários/entrevistas, onde os pesquisadores farão perguntas e anotarão as respostas, abordando questões sobre as interações sociais. Também será realizada meia hora de filmagem da mãe e do pai separadamente durante a interação com o filho por meio de um jogo da memória proposto pelos pesquisadores. A entrevista juntamente com a filmagem durará cerca de duas horas. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.**

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto**. Informamos que essa pesquisa não apresenta riscos aos participantes e que, a qualquer momento, os participantes têm a liberdade de desistir da pesquisa, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem quaisquer danos.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

## ANEXO 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

**Nome da Pesquisa:** Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar

Esta pesquisa é sobre **Comportamentos infantis e práticas educativas considerando os ambientes escolar e familiar** e está sendo desenvolvida pela professora Alessandra Turini Bolsoni-Silva **CRP: 06/57948-0** e o discente Francisco de Assis Medeiros, **CRP 06/125010**. Nós queremos entender melhor como você e seus pais interagem quando vocês estão em casa juntos, como por exemplo, o que acontece em casa e você gosta, o que você faz quando seus pais fazem algo que você não gosta, sobre as coisas que vocês conversam etc. Essa pesquisa vai nos ajudar a entender qual é a melhor forma dos pais e filhos se relacionarem para serem felizes e saudáveis.

Os pais que participarem da pesquisa irão conversar com os psicólogos/pesquisadores sobre seus comportamentos em casa e sobre os deles também. Além disso, haverá um momento em que os psicólogos/pesquisadores irão pedir para você brincar com seu pai e com a sua mãe de um jogo da memória, nessa hora, vocês serão filmados. A conversa junto com a filmagem vai durar, mais ou menos, duas horas. Essa filmagem não será mostrada para outras pessoas, nem será colocada em nenhuma rede social. Apenas os psicólogos/pesquisadores irão vê-la.

Nós também gostaríamos que você permitisse-nos apresentar os resultados das conversas e das filmagens em eventos onde vários pesquisadores se reúnem para conversar sobre o assunto dessa pesquisa.

É importante explicar que o seu nome permanecerá em segredo, assim, ninguém vai saber que é sobre você que estamos falando. Além disso, se você mudar de ideia, pode desistir de participar da pesquisa sem nenhum problema nem pra você nem para seus pais. Por isso, você não é obrigado(a) a participar.

Mas, se você quiser participar até o fim, você e seus pais receberão dos psicólogos os resultados da pesquisa e poderão ser atendidos por um psicólogo de graça, caso vocês queiram.

Caso você tenha alguma dúvida, os psicólogos/pesquisadores estão à disposição para responder suas perguntas.

---

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo de entender como eu e meus pais nos relacionamos. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante