

INTERVENÇÕES NA ESCOLA: PROMOVE-CRIANÇAS E PROMOVE-PROFESSORES

*Alessandra Turini BOLSONI-SILVA¹
Alessandra Pereira FALCÃO²
Natália Pascon COGNETTI³*

Resumo

A comparação de diferentes programas para melhorar as interações professor-aluno e comportamentos infantis é uma lacuna no conhecimento. O objetivo deste estudo foi o de comparar efeitos dos dois programas Promove-Professores e Promove-Crianças quanto aos comportamentos infantis e práticas educativas dos professores. Participaram 11 crianças e seus professores no Promove-Professores e 13 no Promove-Crianças. Os docentes responderam a instrumentos sobre os comportamentos das crianças e práticas educativas antes, após a intervenção e em medida de seguimento. Os resultados demonstraram que ambos os programas foram efetivos para reduzir problemas de comportamento. Entretanto, o voltado para as crianças teve maior redução de problemas, enquanto o direcionado aos professores melhorou mais as práticas educativas e o desempenho acadêmico. Conclui-se que os programas são complementares e que é necessário avaliação cuidadosa antes da decisão de qual o melhor programa para a demanda escolar.

Palavras-chave: Intervenções Escolares. Práticas Educativas. Problemas de Comportamento. Habilidades Sociais. Desempenho Acadêmico.

¹ Mestre pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutora em Psicologia e Pós-Doutora em Saúde Mental (Universidade de São Paulo). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8091-9583>.

E-mail: bolsoni.silva@unesp.br.

² Mestre e Doutora em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem pela Faculdade de Ciências, UNESP (Bauru). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada pelo Centro Universitário Filadéfica, UniFil (Londrina, PR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1126-8515>.

Email: alepfalcao@hotmail.com.

³ Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Ciências, UNESP (Bauru, SP); Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, PR) e graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, PR).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6336-6606>.

E-mail: pascon.natalia@gmail.com.

SCHOOL INTERVENTIONS: PROMOVE-CHILDREN AND PROMOVE-TEACHERS

*Alessandra Turini BOLSONI-SILVA
Alessandra Pereira FALCÃO
Natália Pascon COGNETTI*

Abstract

The comparison of different programs to improve teacher and student interactions and children's behaviors is a gap in knowledge. This study aims to compare the effects of two programs entitled *PROMOVE-Teachers* and *PROMOVE-Children* on children's behaviors and teacher's educational practices. Eleven children and their teachers have participated in the *PROMOVE-Teachers* program and thirteen in the *PROMOVE-Children* program. Teachers have responded to instruments about children's behavior and also about educational practice before, during and after intervention. The results have shown that both programs have been successful in reducing behavioral problems. However, the one geared towards children had a greater problem reduction, while the one directed at teachers had a better improvement on educational practices and academic performance. This study concludes that the programs are complementary and a careful evaluation is necessary before deciding which program is the best for each school demand.

Keywords: School Interventions. Educational Practices. Behavioral Problems. Social Skills. Academic Performance.

INTERVENÇÕES ESCOLARES: PROMOVE- CRIANÇAS Y PROMOVE-PROFESORES

Alessandra Turini BOLSONI-SILVA
Alessandra Pereira FALCÃO
Natália Pascon COGNETTI

Resumen

La comparación de diferentes programas para mejorar las interacciones entre profesor- alumno y los comportamientos infantiles es una brecha en el conocimiento. El objetivo de este estudio fue hacer la comparación de los hechos de estos dos programas “Promove-Profesores” y “Promove-Crianças” en lo que dice respecto al comportamiento de los niños y prácticas didácticas de los profesores. De este estudio participaron 11 niños y sus profesores que contestaron a las encuestas a respecto de los comportamientos de los niños y de las prácticas educativas antes, después de la zona de actuación y en las iniciativas tomadas del seguimiento. Los resultados demuestran que ambos programas fueron efectivos para disminuir los problemas de comportamiento. Sin embargo, el que fue enfocado para los niños obtuvo una mayor reducción de problemas, mientras que el direccionado a los profesores mejoró aún más las prácticas educativas y el desempeño académico. Se concluye que los programas son complementarios y que es necesario una evaluación criteriosa antes de decidir cuál es el mejor programa para la demanda escolar.

Palabras clave: Intervenciones Escolares. Prácticas Educativas. Problemas Comportamentales. Habilidades Sociales. Desempeño Académico.

Introdução

Problemas de comportamento são multideterminados (COSTA; FLEITH, 2019; LINS *et al.*, 2012) e compreendidos considerando as interações sociais estabelecidas, tanto no contexto familiar (HEATLY; VOTRUBA-DRZAL, 2017; SANTOS REGO *et al.*, 2018), quanto no escolar (ROKSA *et al.*, 2017). Os problemas de comportamento (ACHENBACH; RESCORLA, 2001) podem ser identificados como internalizantes (tristeza, ansiedade), e externalizantes (agressividade, desobediência, por exemplo), os quais prejudicam o desenvolvimento infantil.

Dentre as variáveis que interferem na ocorrência de problemas de comportamento, pode-se citar as demográficas, tais como o sexo e a escolaridade da criança (BERGER *et al.*, 2017). Do ponto de vista dos comportamentos, têm-se o déficit de repertório de habilidades sociais infantil, (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2018; ELIAS; AMARAL, 2016; FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2016; FERNANDES *et al.*, 2018), bem como déficits de práticas educativas positivas e/ou excesso de práticas educativas negativas de professores (BERRY; O'CONNOR, 2010; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018; SABBAG; BOLSONI-SILVA, 2015). Neste contexto, insere-se o estudo de Merritt *et al.* (2012), em que uma amostra de 178 alunos e 36 professores que atuavam em sete escolas rurais avaliou comportamentos de agressividade e exclusão entre os pares, comportamentos pró-sociais e habilidades de autocontrole, constatando que quanto maior o suporte emocional do professor, menor era a frequência de agressividade dos alunos e maior o autocontrole deles, demonstrando relação entre os comportamentos positivos dos professores para os comportamentos das crianças. Adicionalmente, a literatura é consensual em verificar que crianças com problemas de comportamento têm mais chance de apresentar dificuldades de aprendizagem (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2015; ORPINAS *et al.*, 2015).

As práticas educativas ou habilidades sociais educativas (HSE) podem ser organizadas em três grandes categorias: Comunicação, Afeto e Estabelecimento de Limites (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2016; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2018), podendo ser positivas (como a expressão de apoio e interesse pelas necessidades da criança, demonstração de afeto), ou negativas (por exemplo, o estabelecimento de limites por meio de punições).

Com o objetivo de diminuir o repertório de problemas de comportamento apresentados por crianças, vêm sendo desenvolvidas intervenções em habilidades sociais também com pais e professores. Estas intervenções buscam melhorar as interações sociais, promovendo competência social, reduzindo práticas educativas de risco e problemas de comportamento.

Tal preocupação tem sido objeto de estudos de outros pesquisadores da área, seja na literatura internacional (HAN; LEE; SUH, 2017; MERRIT *et al.*, 2012, O'LEARY, 2015; WEBSTER-STRATTON; REID; STOOLMILLER, 2008; WEBSTER-STRATTON; REID; HAMMOND, 2001), quanto na nacional (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2013; BORGES; MARTURANO, 2009; ELIAS; AMARAL, 2016; FORNAZARI *et al.*, 2014; NAVES *et al.*, 2011). A título de exemplo são descritas algumas destas investigações na sequência.

O'Leary (2015), ao analisar estudos de intervenção com crianças no Reino Unido, afirmou que todas as pesquisas selecionadas foram de prevenção universal, o número de sessões variou entre 3 e 60, os objetivos das intervenções foram de ensinar habilidades interpessoais e comportamentos sociais, e apenas algumas poucas intervenções ensinaram habilidades específicas com o objetivo de reduzir agressividade e ansiedade. Diante da revisão realizada, o autor afirmou existirem poucas pesquisas de intervenção com crianças.

Webster-Stratton, Reid e Hammond (2001) aplicaram um programa com o foco em resolução de problemas, em que participaram crianças de 4 a 8 anos de idade; as medidas de pré, pós-teste e seguimento (1 ano) ocorreram por meio de observação e de instrumentos padronizados, respondidos por pais e professores. Para a intervenção, as crianças foram divididas em grupos experimental e controle; os resultados indicaram menor frequência de comportamentos externalizantes em casa e agressivos na escola, além de aumento de comportamentos pró-sociais para o grupo experimental na comparação com o grupo controle.

Já o estudo de Han, Lee e Suh (2017) objetivou avaliar os efeitos da intervenção sobre os comportamentos externalizantes de agressividade de 20 crianças, que tinham entre 4 e 5 anos de idade, as quais haviam sido encaminhadas pelos professores por apresentarem comportamentos agressivos no ambiente escolar. As crianças foram aleatoriamente distribuídas em grupo controle e experimental e as intervenções ocorreram em 16 sessões, duas vezes por semana. Os professores responderam a instrumentos como medidas de pré e pós-teste que possibilitaram afirmar mudanças nas subescalas de agressão física e relacional, além da diminuição das interações negativas para o grupo experimental.

Na literatura nacional encontram-se programas multimodais, com o objetivo de redução de problemas de comportamento a partir do ensino de habilidades, tais como: (a) solução de problemas interpessoais, respostas pró-sociais, motivação pró-social, autocontrole e autorregulação das emoções negativas (BORGES; MARTURANO, 2009); (b) cognitivas e de soluções de problemas interpessoais, visando prevenir problemas de impulso e agressividade (ELIAS; MARTURANO;

MOTTA-OLIVEIRA, 2012). O número de participantes difere entre os estudos: 163 escolares (NAVES *et al.*, 2011), 61 crianças (BORGES; MARTURANO, 2009), 27 crianças (ELIAS; AMARAL, 2016) e 31 alunos do primeiro ano do ensino fundamental (ELIAS; MARTURANO; MOTTA-OLIVEIRA, 2012). Naves *et al.* (2001) utilizou medidas de observação em um grupo que passou pela intervenção. Os demais estudos utilizaram medidas de relato e compararam grupos experimental e controle (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2013; BORGES; MARTURANO, 2009; ELIAS; AMARAL, 2016; FORNAZARI *et al.*, 2014).

Naves *et al.* (2011) realizaram observação como medida de resultados, constatando que os participantes das oficinas apresentaram mais comportamentos habilidosos e menos problemas de comportamento ao longo das sessões de intervenção, quando comparados a fase de observação em sala de aula. No trabalho de Borges e Marturano (2009) verificou-se que, após a intervenção, o clima de convivência em sala de aula melhorou e dois dos três indicadores comportamentais avaliados aumentaram os escores.

Já na pesquisa de Elias e Amaral (2016), foi constatado aumento na frequência do repertório de habilidades sociais do grupo de intervenção. Resultado semelhante foi obtido por Elias, Marturano e Motta-Oliveira (2012) em que houve aumento significativo de soluções relevantes para os problemas interpessoais e maior frequência de habilidades assertivas (empatia e autocontrole) no grupo experimental, além da redução dos problemas de comportamento, incluindo agressão física e verbal.

Os estudos realizados com professores têm também apresentado bons resultados nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Na literatura internacional, Webster-Stratton *et al.* (2008) realizaram intervenção com professores com o objetivo de melhorar os relacionamentos, tendo por participantes 153 professores de 1768 alunos de escolas do ensino fundamental. Webster-Stratton *et al.* (2008) utilizaram um grupo de comparação, cujos resultados apontaram para o grupo intervenção, no qual os professores passaram a usar mais estratégias de gestão de conflitos e, os alunos aumentaram a frequência de habilidades sociais, habilidades escolares, autorregulação emocional, além da redução de problemas de comportamento na sala de aula.

Na literatura nacional, Fornazari, *et al.* (2014) e Bolsoni-Silva, *et al.* (2013) realizaram intervenções em habilidades sociais com professores. Foram participantes duas professoras de sala especial e duas que atuavam em sala regular com alunos incluídos no estudo de Fornazari *et al.* (2014) e, na investigação de Bolsoni-Silva *et al.* (2013) participaram 5 professoras e 57 alunos que frequentavam a primeira série do ensino fundamental. Como medida de resultados Fornazari, *et al.*

(2014) utilizaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), enquanto Bolsoni-Silva, *et al.* (2013) aplicaram a Escala de Comportamento Infantil B. de Rutter para professores (ECI-B), o Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas para Professores (QRSH-Pr) e filmagens em sala de aula. Nessas duas pesquisas os instrumentos foram aplicados antes e após a intervenção. Os resultados apontaram aumento do percentil de todas as participantes no IHS quando comparadas às fases de pré e pós-teste para a intervenção de Fornazari, *et al.* (2014). Bolsoni-Silva *et al.* (2013) verificaram aumento na frequência de habilidades sociais, diminuição dos indicativos de problemas de comportamento, aumento na interação positiva aluno-educador e redução de práticas negativas do professor.

Os estudos apresentados apontaram para aquisições importantes nos repertórios dos participantes que passaram por intervenções em habilidades sociais, sejam crianças ou professores. Quanto aos programas descritos, é possível afirmar que grande parte deles buscou ensinar habilidades específicas ou focaram em poucas categorias de habilidades sociais. Na opinião de Monkeviciéné, Mishara e Dufour (2006) os programas multimodais têm se mostrado mais efetivos do que programas com foco em apenas uma habilidade. Desse modo, considerando a relevância do ensino de diversos comportamentos de habilidades sociais, julga-se importante que sejam elaboradas intervenções com foco em diversas categorias de habilidades sociais infantis e de habilidades sociais educativas, aumentando a probabilidade de promover competência social e reduzir problemas comportamentais em situações sociais diversas. Com essa preocupação foram desenvolvidos e avaliados os programas denominados Promove-Crianças e Promove-Professores que são brevemente descritos.

Procedimento Promove-Crianças

Falcão e Bolsoni-Silva (2016) elaboraram o Promove-Crianças com o objetivo de ampliar comportamentos de habilidades sociais, buscando reduzir problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nos ambientes familiar e escolar

Os passos para a elaboração do programa foram: revisão de literatura, identificação de comportamentos de habilidades sociais, identificação de procedimentos de ensino lúdico, estudo piloto, revisão e finalização do programa. Com a revisão de literatura foram identificados 23 comportamentos de habilidades sociais que foram trabalhados em oito sessões de grupo com duração de uma hora. A literatura revisada consistiu em 15 estudos que identificaram habilidades sociais, as quais diferenciavam crianças com e sem problemas e, assim, essas habilidades ocorriam

estatisticamente menos em crianças que pontuavam para problemas de comportamento (FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2016). Nesta etapa do estudo foram consideradas as investigações com a população brasileira, de forma que o Promove-Crianças pudesse contemplar, em sua elaboração, características culturais (FALCÃO, 2014).

O estudo de Leme e Bolsoni-Silva (2010), norteou as análises das funções dos comportamentos selecionados, em que eram descritos os repertórios das crianças e as consequências oferecidas por suas mães, para cada um dos comportamentos apresentados. Foi possível identificar que nas crianças que pontuavam para problemas de comportamento, os comportamentos problemáticos recebiam atenção das mães, em parte das vezes que ocorriam, o que ajudou a explicar a permanência de tais dificuldades. Adicionalmente, quando essas crianças se comportavam de forma habilidosa, as mães não davam atenção ou até mesmo puniam. Desse modo, ficou claro que era importante selecionar, para o ensino, habilidades sociais que pudessem obter atenção dos adultos (pais e professores), de forma que produzissem atenção e ajudassem a resolver problemas no dia a dia nas interações sociais estabelecidas entre criança e adultos, bem como com pares.

As habilidades selecionadas foram organizadas em sessões de intervenção considerando o ensino de maneira lúdica. Na sequência o programa foi testado em um estudo piloto e, a partir dos resultados, as sessões de intervenção foram estruturadas de forma a atender às dificuldades encontradas na aplicação do procedimento. Após reorganização, o procedimento passou a ser constituído por dez sessões em que os comportamentos foram ensinados a partir de múltiplas atividades, tais como: discussão de vinhetas de um filme e de situações cotidianas semelhantes aos comportamentos que ocorreram na vida das crianças participantes, uso de livros, jogos, desenhos, entre outros (FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2016).

Os temas foram organizados da seguinte maneira: Sessão 1- Cumprimentar e iniciar conversas e civilidade; Sessão 2-Agradecer, falar coisas boas e expressar opiniões; Sessão 3- Fazer amigos e ajudar. Brincar e dividir as coisas; Sessão 4- Esperar a minha vez e me controlar. Sessão 5- Expressa frustração adequadamente; não se deixa intimidar; Sessão 6- Nomear sentimentos e empatia; Sessão 7- Expressar direitos e necessidades adequadamente; participar de temas de discussão; Sessão 8- Elogiar, beijar e abraçar; Sessão 9- Fazer, atender pedidos e agradecer e Sessão 10- Admitir erros, pedir desculpas e ouvir críticas.

A estrutura das sessões de intervenção consistia em seis momentos. *Acolhida*: neste primeiro momento os participantes eram recebidos ao chegarem ao local da intervenção, com uma breve conversa, em que a pesquisadora os incentivava a se cumprimentarem e a relatarem situações de seu

cotidiano, como sentimentos, comportamentos e dificuldades vivenciadas por eles durante a semana que passou; momento em que também eram conduzidas investigações sobre as tarefas de casa. *Filme*: Neste momento, os participantes assistiam a uma parte do filme de animação, selecionada previamente de acordo com os objetivos das sessões. *Vamos pensar*: Esse era o momento da sessão em que o terapeuta, juntamente com os participantes do grupo, discutia acerca dos comportamentos habilidosos e não habilidosos que eram observados no trecho do filme; o terapeuta fazia perguntas solicitando que as crianças relatassem situações de seu cotidiano que apresentaram os mesmos comportamentos, criando o momento para promover/ensinar comportamentos de habilidades sociais que pudessem substituir os problemas identificados; é importante fazer com que a criança pense e relate como se sentiu, quais as consequências de seu comportamento e como as outras pessoas de seu convívio podem ter se sentido. *Atividade do dia*: Após as crianças estarem sensibilizadas quanto a importância de ter em seus repertórios as habilidades que foram foco de ensino na sessão, o terapeuta apresentava a atividade do dia, em que eram treinados os comportamentos de habilidades sociais selecionadas, a partir de múltiplas atividades lúdicas. *Hora do reforço*: Nesse momento, a criança tinha a possibilidade de “conquistar” um prêmio por ter se comportado positivamente durante a sessão. *Despedida (tarefa de casa)*: Após o término de todas as atividades, eram retomados os objetivos da sessão e as crianças eram incentivadas a se comportarem da maneira aprendida durante a semana.

Para que o programa atinja seus objetivos, é imprescindível que os terapeutas adaptem cada um dos temas e atividades às necessidades e particularidades de seus participantes. Recomenda-se, portanto, que o terapeuta conduza uma avaliação ampliada do repertório comportamental da criança e das interações estabelecidas com seus pais e professores (FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2016). Após colher essas informações o terapeuta conseguirá realizar uma formulação do caso, incluindo queixas/problemas e recursos de forma a orientar todo o trabalho com cada uma das crianças ao longo de todas as etapas das sessões do procedimento (MEYER *et al.*, 2010). Desse modo, ainda que o programa tenha temas para cada encontro, cada comportamento é desenvolvido considerando as necessidades de cada criança em particular, garantindo os objetivos individuais previstos na formulação de caso.

O manejo do terapeuta, durante as sessões de intervenção, facilitava a adesão, participação e generalização dos comportamentos aprendidos para além do *setting* terapêutico. À medida que as crianças relatavam seus comportamentos do cotidiano, de que forma se sentiram e quais as

consequências para elas e para os demais envolvidos, tornavam-se mais sensíveis à importância da mudança de repertório.

Os principais manejos realizados durante as sessões foram: possibilitar que cada participante pudesse relatar sobre seus comportamentos que ocorriam nos ambientes familiar e escolar, durante a semana, e que fossem respeitados durante os relatos, ou seja, era preciso garantir que outras crianças prestassem atenção, valorizassem o que o colega disse e que o ajudassem a pensar em soluções para os problemas; como já mencionado, o terapeuta precisou valorizar os comportamentos apresentados durante a sessão; diante dos problemas de comportamento, além das estratégias, podia descrever para a criança como estava se sentindo diante do comportamento emitido e fazer com que ela pensasse em novas estratégias de ação, tais como respeitar, escutar, observar e estar atento a todos os participantes, o terapeuta sempre conversava com o participante e dava espaço para que ele se expressasse.

Procedimento Promove-Professores

O Promove-Professores foi sistematizado com o objetivo de favorecer o aprimoramento e/ou desenvolvimento de habilidades sociais educativas nos professores, colaborando para a aquisição de práticas educativas positivas, redução de práticas negativas, avaliando-se os efeitos da intervenção também para a promoção de habilidades sociais infantis e diminuição de problemas de comportamento.

Na elaboração do Promove-Professores foi realizada, inicialmente, uma revisão da literatura da área, utilizando-se os resultados e conclusões de pesquisas que objetivaram descrever relações entre habilidades sociais infantis, problemas de comportamento, aprendizagem acadêmica e práticas educativas do professor (ALVES; AZNAR-FARIAS; BAKER, 2006; BAKER; GRANT; MORLOCK, 2008; BOLSONI-SILVA *et al.*, 2013; BRADSHAW, WAASDORP; LEAF, 2012; BROEKHUIZEN *et al.*, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001/2008; KOURMOUSI; ALEXOPOULO, 2016; SILVARES, 2008; BORGES; MARTURANO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2015; ORPINAS *et al.*, 2015). Os estudos com pais, quanto à avaliação e intervenção, no que refere às habilidades sociais educativas também foram consultados (por exemplo BOLSONI-SILVA *et al.*, 2016).

Os estudos embasaram a construção das sessões de intervenção, as quais foram divididas em oito grandes temas: 1. Comunicação, iniciar e manter conversação; 2. Expressão de sentimentos positivos; 3. Direitos humanos básicos; 4. Expressar e ouvir opiniões; 5. Comportamento habilidoso

e não habilidoso; 6. Expressão de sentimentos negativos; 7. Estabelecimento de regras e limites; 8. Questões importantes na prática das HSE.

Assim como no Promove-Crianças, cada sessão de intervenção foi organizada a partir da seguinte estrutura: *Acolhida dos profissionais* (toda sessão era iniciada pela retomada dos objetivos do programa de intervenção, além da ênfase no comprometimento e participação dos docentes nos encontros); *Relato de experiência* (os professores eram incentivados a relatarem experiências da semana, relacionadas a última temática trabalhada, reconhecendo sentimentos e emoções presentes nas tarefas de casa); *Feedback das tarefas de casa* (nesta etapa, a coordenadora do programa realizava uma devolutiva sobre os relatos apresentados e a relação destes com as práticas educativas positivas); *Apresentação da HSE* (discussão dialogada da temática prevista no encontro, a partir de questionamentos de situações práticas da convivência dos professores com seus alunos. Como exemplo, na apresentação da temática sobre Comportamento Habilidoso e não habilidoso, foi questionado aos participantes como comportavam-se em situações que precisavam expor sentimentos, ouvir o outro e manifestar a sua opinião, além de discordar de situações e opiniões, tendo como objetivo discutir os temas relacionados às demandas e dificuldades dos professores, bem como de buscar, junto com o grupo, soluções para os problemas); *Prática do dia* (a partir da HSE discutida, os profissionais realizavam atividades práticas com o propósito de ensinar comportamentos para melhorar as interações com os alunos); *Atividade da Semana* (os docentes recebiam uma ficha com orientações sobre quais comportamentos relativos à temática trabalhada deveriam observar nas interações com as crianças, analisando a situação em que ocorreram, como estes comportaram-se e como as crianças reagiram, ficando tudo registrado em folha de tarefa de casa).

As temáticas de cada sessão eram debatidas a partir dos relatos de situações apresentados pelos docentes, a fim de se ter efetividade na aplicação das HSE e relevância destas diante dos desafios e conflitos enfrentados na prática docente. Para tanto, cada relato era incentivado pela coordenadora do programa, a qual ressaltava a importância deste diante das discussões realizadas. Como material norteador das discussões, utilizou-se a Cartilha Informativa “Habilidades Sociais Educativas para Professores” (COGNETTI; BOLSONI-SILVA, 2019), disponibilizada a cada docente participante; a cartilha contemplava a discussão de cada temática, dialogando com o docente a partir de situações práticas nas interações com os alunos, podendo ser consultada durante a intervenção (conforme necessidade e interesse do participante), ou ainda utilizada como biblioterapia, fora do *setting* terapêutico.

Ainda que os programas Promove-Crianças e Promove-Professores estejam voltados, respectivamente, ao desenvolvimento de habilidades sociais infantis e educativas de professores, as diferentes realidades dos contextos escolares podem não contemplar a aplicação simultânea de ambos os programas. Desta forma, analisar os dados empíricos de comparação sobre o alcance de cada um deles pode colaborar para decidir qual programa seria mais eficaz para determinada realidade escolar. Nesse ínterim é que se insere o presente estudo, de forma a comparar efeitos dos programas Promove-Professores e Promove-Crianças quanto aos comportamentos infantis e práticas educativas dos professores.

Desenvolvimento - Metodologia

Aspectos Éticos

Este trabalho é parte de um banco de dados resultante dos projetos de doutorado intitulados respectivamente de *Avaliação de um Programa de Intervenção em Habilidades Sociais Educativas com Professores: efeitos sobre os comportamentos infantis e saúde do professor*, e *Efeitos do Promove-crianças na escola e na família: um estudo experimental*, que foram aprovados por Comitês de Ética em Pesquisa das universidades vinculadas.

Participantes

Foram incluídas no estudo 11 crianças e seus professores que participaram do Promove-Professores e 13 crianças e professores, cujos alunos participaram do Promove-Crianças. Todas as crianças eram alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. A amostra do Promove-Professores foi colhida em uma cidade do interior paulista, enquanto a amostra do Promove-Crianças residia em uma cidade do interior do Paraná. As crianças do Promove-Professores tinham no momento da coleta entre 9 e 12 anos e frequentavam o quarto ($n = 4$) ou o quinto ano ($n = 7$) do ensino fundamental, sendo 8 meninos e três meninas. As crianças do Promove-Crianças frequentavam o primeiro ano do ensino fundamental, sendo 10 meninos e 3 meninas e com exceção de um menino que tinha sete anos, os demais tinham 6 anos no momento da coleta de dados.

Os participantes foram selecionados de um banco de dados das pesquisas de origem que contaram no Promove-Professores com 15 crianças e 8 professores, distribuídos em grupo controle e grupo experimental. No Promove-Crianças, o banco original contou com 41 crianças,

12 professores e 41 mães/cuidadores, também distribuídos aleatoriamente em grupo controle e grupo experimental.

Para a presente pesquisa foram selecionados os participantes que frequentavam o primeiro ciclo do ensino fundamental e que tinham respondido aos instrumentos TRF (ACHENBACH; RESCORLA, 2001), QRSH-Pr (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009) e *Checklist* professores. De forma a verificar a homogeneidade dos grupos provenientes de dois projetos distintos foi conduzida uma análise estatística não paramétrica de amostras independentes (Teste *Mann-Whitney*), cujos resultados estão expressos na Tabela 1.

Tabela 1 - Comparação das medidas de pré-teste dos Promoves Professores e Crianças (Teste *Mann-Whitney*).

	Pré-teste Professores (n =11)	Pré-teste Crianças (n =13)	
	Média (DP)		p
Total competência	37,82 (3,46)	38,23 (3,34)	0,78
Internalizante	65,91 (9,64)	66,92 (5,15)	0,69
Externalizante	66,36 (15,48)	67,69 (5,09)	0,75
Problemas totais	68,27 (8,37)	69,54 (3,60)	0,78
Habilidades sociais	22,45 (7,59)	26,30 (10,56)	0,17
Práticas positivas	75,90 (9,75)	76,77 (5,48)	0,64
Práticas negativas	4,45 (3,14)	3,69 (1,38)	0,77

Fonte: Os autores.

De acordo com a Tabela 1 pode-se afirmar que os grupos são equivalentes quanto aos instrumentos de avaliação nas medidas de pré-teste sendo, portanto, comparáveis.

Instrumentos

1) TRF - Teachers Report Form e CBCL - Child Behavior Checklist (ACHENBACH; RESCORLA, 2001) avalia, em escala likert, a frequência de problemas de comportamento apresentados por crianças de 6 a 18 anos, segundo o relato de professores e pais, respectivamente.

Os instrumentos apresentam indicadores clínicos/limítrofes e não clínicos para competência acadêmica, competência/funcionamento adaptativo e problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e total de problemas. A competência ou funcionamento adaptativo mensura quatro itens na versão de professores que foi utilizada na presente pesquisa: o quanto a criança tem se esforçado nas suas tarefas, em que grau se comporta adequadamente, o quanto está aprendendo e qual o grau de felicidade. Segundo Bordin et al. (2013) o instrumento apresenta satisfatória confiabilidade e consistência interna.

2) QRSH-professores – Questionário de Respostas Socialmente Habilidade para Professores (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2009; BOLSONI-SILVA; MARTURANO; 2020) é composto por 23 perguntas em escala *likert*, que avalia comportamentos socialmente habilidosos das crianças. Possui validade de construto, preditiva, discriminante e consistência interna satisfatórios. O instrumento prevê ponto de corte para indicador de clínico ou não clínico, considerando déficits em habilidades sociais.

3) *Checklist-Professores*, foi elaborado a partir do RE-HSE-Pr (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; LOUREIRO, 2018), estando em fase de validação. O instrumento contém 63 itens, em escala *likert*, que descrevem comportamentos do professor na interação com o aluno. Para este trabalho foram organizados 49 itens em práticas positivas (exemplos como: conversa com o aluno sobre assuntos de interesse dele; conversa quando o aluno faz algo que desaprove; pede ao aluno para se acalmar e/ou esperar; negocia; agradece; incentiva), 09 itens em práticas negativas (exemplos como: briga/dá bronca/fica bravo/xinga/grita; fica quieto/sai da situação quando o aluno faz algo que aprova) e outras práticas educativas, como a que expressa sentimentos negativos a seu aluno, ameaça retirar privilégios, retira privilégios, coloca de castigo e cumpre ameaça feita.

Procedimentos de coleta de dados

Promove-Crianças: A pesquisadora entrou em contato com as escolas, de posse de ofício da secretaria municipal da educação para a realização da pesquisa no ambiente escolar. Após o contato inicial, cinco escolas foram selecionadas. As professoras participantes encaminharam os alunos que frequentavam a sua sala de aula regular, os quais elas julgavam apresentar comportamentos externalizantes e internalizantes.

Em seguida, os pais foram convidados e os que apresentaram interesse de que seus filhos participassem do procedimento de intervenção, responderam ao instrumento que selecionou os participantes (CBCL). As crianças que apresentaram comportamentos internalizantes,

externalizantes e totais a nível clínico para o CBCL foram ainda avaliadas pelos seus professores, que responderam ao instrumento TRF, sendo selecionadas para a pesquisa as que também obtiveram pontuações clínicas para os problemas de comportamento no ambiente escolar. As 41 crianças foram divididas em grupo experimental (21 crianças) e controle (20 crianças) e seus pais e professores responderam aos instrumentos em outros 3 momentos: grupo experimental (pré-teste, pós-teste e seguimento) e grupo controle (sonda 1, sonda 2 e pós-teste).

Promove-Professores: realizou-se o contato com a Secretaria de Educação do município onde a pesquisa foi aplicada para a explicitação dos objetivos e a indicação de possíveis instituições para a intervenção. Depois de aprovada pela Secretaria, essa pesquisa foi apresentada a uma das instituições de Ensino Fundamental I indicada, visando-se a autorização para início do processo. Os oito docentes foram então selecionados e distribuídos em grupo experimental e controle. Cada docente indicou 2 crianças de sua sala de aula com possíveis problemas de comportamento internalizantes e/ou externalizantes. Das crianças indicadas, 6 pontuaram no pré-teste como clínicas para problemas de comportamento internalizantes; 5 pontuaram como clínicas para a categoria externalizantes, e 5 como clínicas para total de problemas de comportamento. Efetivou-se então, o contato com os pais e/ou responsáveis legais para a autorização na participação destas. Consentidas as participações, os professores responderam aos instrumentos em três momentos: pré-teste, pós-teste e seguimento.

Procedimento de tratamento e análise de dados

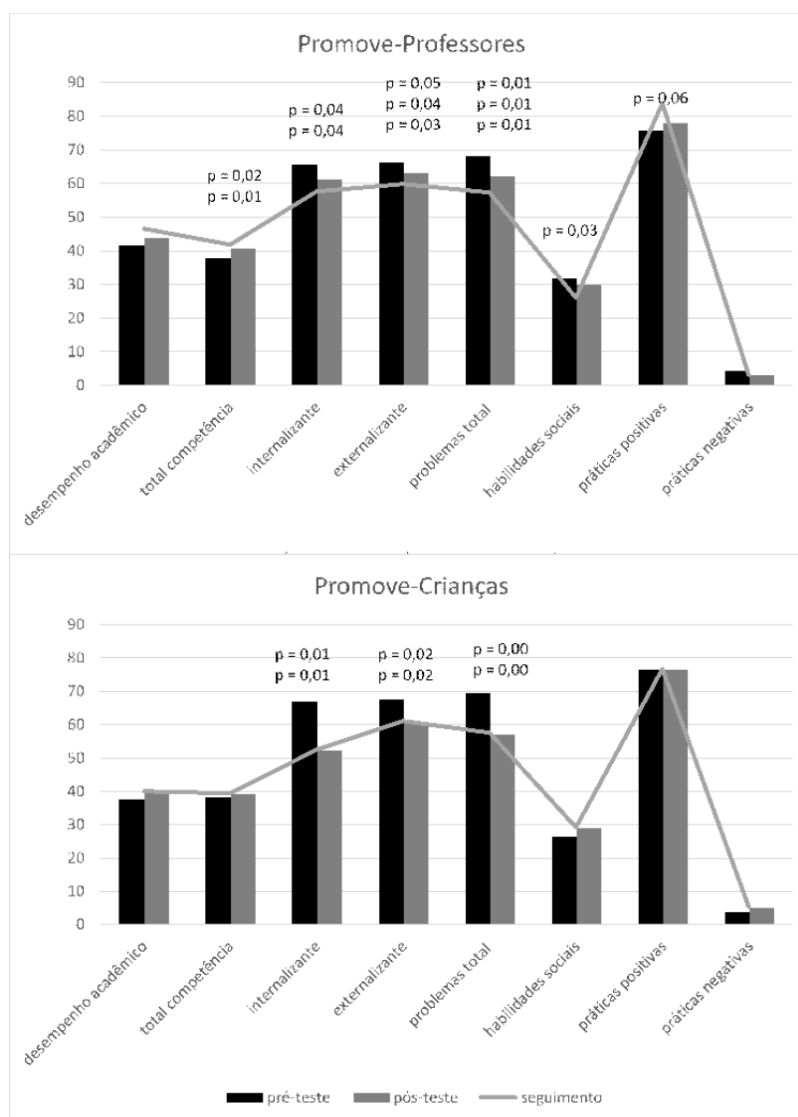
Os dados foram tabulados na seguinte sequência: (a) organizar os participantes em grupos de acordo com o programa de intervenção, Promove-Professores e Promove-Crianças; (b) comparar as medidas de pré-teste, pós-teste e seguimento em ambos os programas (Teste *Wilcoxon*); (c) comparar os grupos quanto às medidas de pré-teste, pós-teste e seguimento (Teste *Mann-Whitney*); (d) contabilizar os participantes com escores clínicos/limítrofes nas medidas de avaliação, para os dois programas. Os resultados estão expressos na forma de figura e tabelas.

Resultados

A seção de resultados apresenta a Figura 1 com as medidas de pré-teste, pós-teste e seguimento de ambos os programas, Promove-Professores e Promove-Crianças. Na sequência, as Tabelas 2 e 3 descrevem, respectivamente, as comparações das medidas de pós-teste e de

seguimento em ambos os procedimentos. E a Tabela 4 descreve o número de crianças que tiveram comportamentos pontuados como clínicos ou limítrofes nas diferentes avaliações, considerando os Promove-Professores e Promove-Crianças.

Figura 1 - Avaliações de pré-teste, pós-teste e seguimentos nos Promoves-Professores e Promove-Crianças. Teste Wilcoxon.



Fonte: Os autores.

Como já apresentado no Método, as crianças e os professores que participaram dos programas tinham escores equivalentes nas medidas de pré-teste em todas as variáveis de interesse do estudo, sendo, portanto, comparáveis. Nesse sentido, a Figura 1 descreve as mudanças ocorridas para os

Promove-Professores e Promove-Crianças nas diferentes avaliações em todas as medidas comportamentais gerais. As mudanças estatisticamente significativas também constam na figura.

De acordo com a Figura 1, para o Promove-Professores verificou-se aumento dos escores do desempenho acadêmico, total de competência e de práticas positivas, bem como redução de todas as medidas de problemas de comportamento. O escore de competência mensurado pelo TRF aumentou estatisticamente do pré-teste para o pós-teste, e do pré-teste para o seguimento, com destaque para a subcategoria que aumentou do pré-teste ($M = 40,27$) para o pós-teste ($M = 42,64$) com $p = 0,03$, e do pré ($M = 40,27$) para o seguimento ($M = 42,45$) com $p = 0,03$, em que é perguntado ao professor o quanto o aluno se comporta adequadamente se comparado aos demais.

Ainda que o total de competência pelo TRF tenha aumentado após a intervenção, o mesmo não se verificou com as medidas de habilidades sociais no QRSH-Pr, pois estas apresentaram redução após a intervenção. Os problemas internalizantes reduziram-se do pré-teste e do pós-teste para o seguimento. Já, os problemas externalizantes e totais reduziram-se em todas as comparações (pré-pós; pré-seguimento; pós-seguimento). As práticas positivas ocorriam em alta frequência e as negativas em baixa, logo na primeira avaliação e, após a intervenção, as positivas estatisticamente aumentaram, com destaque para o seguimento, enquanto as negativas reduziram-se, ainda que não de maneira significativa. Quanto às práticas que não foram pontuadas nem em positivas, nem em negativas, como já descrito no método, houve o destaque para retirar privilégio, que aumentou do pré-teste ($M = 0,18$) para o pós-teste ($M = 0,73$) com $p = 0,06$ e do pré ($M = 0,18$) para o seguimento ($M = 0,64$) com $p = 0,06$.

Quanto ao Promove-Crianças verifica-se aumento do escore de desempenho acadêmico, mas não estatisticamente significativo. O escore de competência se manteve estável em todas as medidas e o escore de habilidades sociais aumentou, mas sem diferença significativa. Quanto às medidas de competência, destaca-se o subitem aprendizagem com $p = 0,07$, aumentando as médias do pré-teste ($M = 38,54$) para o pós-teste ($M = 39,23$) e do pré para o seguimento ($M = 39,23$). Os escores de problemas de comportamento (internalizante, externalizante, total) reduziram estatisticamente nas medidas de pré-teste para pós-teste e de pré-teste para seguimento. As práticas positivas eram altas e as negativas baixas, isso antes da intervenção, o que se manteve após a mesma. Quanto às práticas, destacou-se a expressão de sentimentos negativos, que aumentou após a intervenção com $p = 0,01$ ($M = 0,31$ -pré e $M = 0,92$ -pós) e com $p = 0,00$ ($M = 0,31$ -pré e $M = 1,00$ - seguimento).

Considerando o expresso na Tabela 2 verificam-se poucas diferenças quanto às medidas de pós-teste com os dois programas, no entanto, os sintomas internalizantes tiveram menor média no

pós-teste do Promove-Crianças quando comparada a do Promove-Professores. E a prática educativa do professor de expressar sentimento negativo teve maior média para o grupo do Promove-Crianças. Ainda que não estatisticamente significativo a 0,05, destacam-se os comportamentos de total de práticas negativas, de ameaçar retirar privilégios e de colocar de castigo com maiores médias para o grupo do Promove-Crianças. E, por outro lado, a competência acadêmica apresentou maiores escores no pós-teste no grupo do Promove-Professores.

Tabela 2 - Comparação das medidas de pós-teste dos Promoves Professores e Crianças (Teste *Mann-Whitney*).

	Pós-teste Professores (n =11)	Pós-teste Crianças (n =13)	
	Média (DP)		p
Competência acadêmica	43,82 (5,53)	40,00 (5,77)	0,07
Total competência	40,64 (4,50)	39,15 (4,02)	0,47
Internalizante	61,27 (9,83)	52,31 (10,81)	0,05
Externalizante	63,00 (13,86)	61,00 (10,41)	0,45
Problemas totais	62,36 (10,87)	57,23 (15,56)	0,43
Habilidades sociais	27,18 (9,94)	29,00 (10,02)	0,91
Total Práticas positivas	78,00 (14,32)	76,54 (10,45)	0,43
Total Práticas negativas	3,18 (2,79)	5,08 (2,29)	0,07
Expressa sentimento negativo	0,36 (0,67)	0,92 (0,49)	0,02
Ameaça retirar privilégio	0,64 (0,50)	0,92 (0,28)	0,09
Retira privilégio	0,73 (0,65)	0,92 (0,49)	0,36
Coloca de castigo	0,18 (0,60)	0,46 (0,52)	0,09
Cumprimento ameaça feita	1,45 (0,52)	1,62 (0,65)	0,35

Fonte: Os autores.

Os resultados das comparações de seguimento (Tabela 3) reafirmam o já verificado nas medidas de pós-teste, em que os problemas internalizantes permaneceram com menor frequência no

grupo Promove-Crianças, e as práticas negativas e a prática de expressar sentimentos negativos tiveram maiores médias também no grupo Promove-Crianças. Nesta comparação a competência acadêmica foi estatisticamente maior para o Promove-Professores e as práticas positivas foram marginalmente significativas no grupo Promove-Professores.

Tabela 3 - Comparação das medidas de seguimento dos Promoves Professores e Crianças (Teste *Mann-Whitney*).

	Seguimento Professores (n =11)	Seguimento Crianças (n =13)	
	Média (DP)		p
Competência acadêmica	46,36 (4,34)	40,08 (5,79)	0,01
Total competência	41,82 (3,68)	39,23 (4,11)	0,16
Internalizante	57,73 (9,10)	52,46 (10,67)	0,18
Externalizante	59,73 (12,70)	60,92 (10,44)	0,77
Problemas totais	57,27 (11,50)	57,46 (15,46)	0,74
Habilidades sociais	30,36 (7,23)	29,23 (9,83)	0,62
Total Práticas positivas	83,73 (8,82)	76,69 (10,18)	0,08
Total Práticas negativas	2,82 (1,99)	5,08 (2,29)	0,04
Expressa sentimento negativo	0,36 (0,67)	1,00 (0,41)	0,01
Ameaça retirar privilégio	0,64 (0,50)	0,92 (0,28)	0,09
Retira privilégio	0,73 (0,65)	0,85 (0,38)	0,49
Coloca de castigo	0,18 (0,60)	0,46 (0,52)	0,09
Cumprimento ameaça feita	1,45 (0,52)	1,62 (0,65)	0,35

Fonte: Os autores.

De acordo com a Tabela 4, verifica-se que em ambos os programas houve melhora da competência acadêmica e total, bem como redução dos indicadores de problemas de comportamento no pós-teste, com manutenção no seguimento. Comparativamente às crianças, cujos professores participaram da intervenção, melhoraram mais a competência acadêmica (TRF),

o total de competência (TRF) e de habilidades sociais (QRSH-Pr), pois um número maior de crianças deixou de pontuar como clínica ou limítrofe no pós-teste e seguimento. Quanto aos problemas internalizantes e externalizantes, um número maior de crianças que participaram do programa (Promove-Crianças) deixaram de pontuar como clínica ou limítrofe nas medidas de pós-teste e seguimento, mas o total de problemas teve maior redução no grupo de professores, na avaliação de seguimento.

Tabela 4 - Crianças avaliadas como limítrofe ou clínica pelo TRF e QRSH-Pr nas avaliações pré-teste, pós-teste e seguimento nos Promove Crianças e Professores.

Escalas no TRF e QRSH-Pr	Pré-teste	Pós-teste	Seguimento
Promove Professores (n =11)			
Competência acadêmica	6 (54,5%)	4 (36,6%)	2 (18,2%)
Total competência	10 (90,9%)	7 (63,6%)	4 (36,4%)
Internalizante	8 (72,7%)	6 (54,5%)	5 (45,5%)
Externalizante	8 (72,7%)	8 (72,7%)	6 (54,5%)
Problemas totais	9 (81,8%)	7 (63,6%)	5 (45,5%)
Total habilidades sociais	10 (90,9%)	6 (54,5%)	6 (54,5%)
Promove Crianças (n =13)			
Competência acadêmica	11 (84,6%)	7 (53,8%)	7 (53,8%)
Total competência	10 (76,9%)	7 (53,8%)	7 (53,8%)
Internalizante	13 (100%)	5 (38,4%)	5 (38,4%)
Externalizante	13 (100%)	6 (45,1%)	6 (45,1%)
Problemas totais	13 (100%)	8 (61,5%)	8 (61,5%)
Total habilidades sociais	8 (61,5%)	8 (61,5%)	8 (61,5%)

Fonte: Os autores.

Discussão

O presente trabalho descreveu e comparou resultados de dois programas para reduzir problemas de comportamento, melhorar as interações sociais e competência acadêmica de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2010; FALCÃO; BOLSONI-SILVA, 2016). O estudo demonstrou que ambos os Promoves foram eficazes para reduzir os problemas de comportamento, demonstrando a relação de interações entre professor-aluno (BERRY; O'CONNOR, 2010; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018; SABBAG; BOLSONI-SILVA, 2015), de comportamentos infantis analisados por um ângulo e, por outro, da relação inversamente proporcional entre habilidades sociais e problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010; FALCÃO; BOLSONI-SILVA).

No programa para professores, houve adicionalmente melhora significativa no desempenho acadêmico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2015; ORPINAS *et al.*, 2015), total de competência da criança e nas práticas positivas (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2010; MERRIT *et al.*, 2012; WEBSTER-STRATTON *et al.*, 2008), o que não foi verificado no programa com as crianças.

Entretanto, nota-se que houve melhoras com maior significância no escore de habilidades sociais com o Promove-Crianças, enquanto no repertório de práticas educativas, a melhora maior foi quanto à aquisição de práticas positivas e redução das negativas para o Grupo de Professores. Desse modo, parece que o treino direto com crianças e professores é importante e complementar. Os resultados corroboraram a relação existente entre os repertórios de habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho acadêmico e práticas educativas já verificados em outros estudos (BORGES; MARTURANO, 2002; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; HAN; LEE; SUH, 2017; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2015; MERRIT *et al.*, 2012; O'LEARY, 2015; ORPINAS *et al.*, 2015; WEBSTER-STRATTON *et al.*, 2008; WEBSTER-STRATTON; REID; HAMMOND, 2001).

Considerando o pós-teste, parece que o grupo do Promove-Crianças teve mais resultados quanto a redução de problemas, especialmente internalizantes. Estes resultados estão em consonância com os estudos de Borges e Maturano (2009), Naves, *et al.* (2011), Elias e Amaral (2016) e Elias, Marturano e Motta-Oliveira (2012), que relataram menor frequência de problemas de comportamento das crianças participantes após a intervenção. No entanto, a competência acadêmica foi melhor no grupo de professores e as práticas negativas, piores no grupo do Promove-Crianças. Tais achados sugerem que a criança melhora com o programa destinado a ela diretamente,

mas quando o professor não participa da intervenção parece ter mais dificuldade de regular o comportamento em sala, com uso de mais práticas negativas do que quando passa diretamente pela intervenção, dificultando a manutenção dos resultados obtidos com a criança.

O fato de a competência acadêmica melhorar mais expressamente no grupo de intervenção com professores pode indicar a necessidade de trabalhar diretamente com esta população quando há comorbidade entre problemas acadêmicos e comportamentais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2015; ORPINAS et al., 2015). O ensino de práticas positivas colabora não apenas a regular o comportamento, como também a promover o ensino e aprendizagem do aluno (COSTA; FLEITH, 2019; HEATLY; VOTRUBA-DRZAL, 2017). No programa com professores um número maior de crianças também deixou de pontuar em problemas de competência/funcionamento adaptativo e quanto aos escores de habilidades sociais, demonstrando que a melhora na competência interpessoal do professor tem impacto positivo para o comportamento infantil, tanto o de problemas de comportamento quanto o de habilidades sociais (BERRY; O'CONNOR, 2010; MARIANO; BOLSONI-SILVA, 2018; SABBAG; BOLSONI-SILVA, 2015).

Portanto, de maneira geral, ambos os programas foram capazes de reduzir problemas de comportamentos internalizantes e externalizantes e ampliar as habilidades sociais infantis. No entanto, o programa com as crianças reduziu mais que o de professores esses indicadores, se considerar o número de crianças que deixaram de pontuar como clínicas/limítrofes após a intervenção. Por outro lado, o Promove-Professores melhorou mais a competência acadêmica e social das crianças, além de ampliar as práticas positivas do professor e reduzir as práticas negativas. Desse modo, sugere-se que o psicólogo, ao propor intervenções junto às escolas, conduza avaliações cuidadosas para verificar se os maiores déficits são nos repertórios infantis, nos dos professores ou de ambos, de forma a escolher a melhor forma de intervir.

Considerações Finais

A presente pesquisa comparou efeitos de dois programas de intervenção direcionados a melhorar a competência social e reduzir problemas de comportamento no ambiente escolar. Os resultados demonstraram que os programas direcionados a professores e crianças foram efetivos para reduzir problemas de comportamento, mas o de crianças teve maior impacto nessa redução. Os dois programas se mostraram eficazes no aumento de habilidades sociais infantis. Quando comparadas as intervenções, pode-se perceber que, ao se intervir com professores, a competência

acadêmica das crianças apresentou melhora mais significativa. Também foram resultados das intervenções o aumento de práticas positivas e diminuição de práticas negativas dos professores que passaram pela intervenção (Promove-Professores), enquanto os professores que não passaram por intervenção (Promove-Crianças) apresentaram aumento de práticas negativas.

Desse modo foi possível verificar que intervenções com professores e com crianças são de grande valia para a melhora dos repertórios comportamentais de crianças e professores, melhorando as interações sociais estabelecidas entre professor-aluno. Conclui-se que o programa com crianças foi melhor na redução de problemas de comportamento e que o de professores foi mais eficaz para melhorar as práticas educativas e competência acadêmica. Desse modo, a depender da dificuldade das crianças e professores, um ou outro programa será mais indicado, ou até mesmo os dois poderão ser aplicados simultaneamente.

O estudo é cuidado metodologicamente na seleção das amostras de comparação e é inédito ao buscar comparar dois programas de prevenção indicada no contexto brasileiro. No entanto, a amostra é reduzida, cursando séries diferentes do primeiro ciclo do ensino fundamental e foram respondentes apenas os professores. Em futuros estudos, torna-se importante, em delineamento experimental, comparar em amostras homogêneas a intervenção com professores, com crianças e com pais, valendo-se de diferentes respondentes e modalidades de coleta, incluindo também medidas diretas, como a observação, além do relato.

Referências Bibliográficas

- ACHENBACH, T.M.; RESCORLA, L. A. **Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles**. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families, 2001.
- ALVES, S. D.; AZNR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Influência do Treino em Habilidades Sociais na relação professor-aluno: uma contribuição psicopedagógica para professores. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, v.3, n. 5, p.68-89. 2009.
- BAKER, J. A. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. **Journal of School Psychology**, v.44, p.211-229. 2006.
- BAKER, J. A.; GRANT, S.; MORLOCK, L. The Teacher-Student Relationship as a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior. **School Psychology Quarterly**, v.23, n. 1, p.3-15. 2008.
- BERGER, C.; ALCALAY, L.; TORRETTI, A.; MILICIC, N. Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.24, n.2, p.344-351. 2011.

- 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.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico**, v.47, n.2, p.111-120. 2016.
- 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.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. Construction and validation of the brazilian Questionário de Respostas Socialmente Habilidade segundo relato de professores (QRSH-PR). **Spanish Journal of Psychology**, v.12, n.1, p.349-359. 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. **Roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas para professores (RE-HSE-Pr). Manual Técnico**. São Paulo, SP: Hogrefe/CETEPP. 2018.
- BOLSONI-SILVA, A.T. *et al.* Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. **Temas em Psicologia**. v.21, n.2, p.348-359. 2013.
- 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.
- BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paidéia**, v.12, n.24, p. 185-193. 2002.
- BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. **Paidéia**, v.19, n.42, p. 17-26. 2009.
- BRADSHAW, C. P.; WAASDORP, T. E.; LEAF, P. J. Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problem. **Journal of the American Academy of Pediatrics**, v.130, n.5, p.1136-1145. 2012.
- BROEKHUIZEN, M. L.; MOKROVA, I. L.; BURCHINAL, M. R.; GARRET-PETERS, P. T. Classroom Quality at Pre-Kindergarten and Kindergarten and Children's Social Skills and Behavior Problems. **Early Child Res Q**, v.36, p.212-222. 2016.
- COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais para Professores**. São Carlos, SP: Suprema Gráfica e Editora Eireli. 2019.
- COSTA, B. C. G.; FLEITH, D. de S. Prediction of Academic Achievement by Cognitive and Socio-emotional Variables: A Systematic Review of Literature. **Trends in Psychology**, v. 27, n.4, p.977-991. 2019.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas. **Paidéia**, v. 18, n.41, p.517-530. 2008.

- ELIAS, L. C. S.; AMARAL, M.V. Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. **Psico-USF**, v.21, n.1, p.49-61. 2016.
- ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E. M.; MOTTA-OLIVEIRA, A. M. A. Eu posso resolver problemas: um programa para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. **Temas em psicologia**, v.20, n.2, p.521-536. 2012.
- FALCÃO, A. P. **Avaliação da eficácia de uma intervenção em grupo com escolares para a promoção de melhores interações sociais**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem)- Faculdade Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2014.
- FALCÃO, A.P.; BOLSONI-SILVA, A. T. (2016). **Promove-Crianças: Treinamento de habilidades sociais**. São Paulo, CETEPP. 2016.
- FERNANDES, L. M.; LEME, V. B. R.; ELIAS, L. C. S.; SOARES, A. B. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, v.26, n.1, p.215-228. 2018.
- FORNAZARI, S. A. *et al.* (2014) Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. **Psicologia da Educação**, v.38, p.17-34. 2014.
- HAN, Y.; LEE, Y.; SUH, J. H. Effects of a sandplay therapy program at a childcare center on children with externalizing behavioral problems. **The Arts in Psychotherapy**, v.52, p.24-31. 2017.
- HEATLY, M. C.; VOTRUBA-DZRAL, E. Parent and Teacher-Child Relationships and Engagement at School Entry: Mediating, Interactive, and Transactional Associations Across Contexts. **Developmental Psychology**, v.53, n.6, p.1042–1062. 2017.
- KOURMOUSI, N.; ALEXOPOULOS, E. C. Stress Sources and Manifestations in a Nationwide Sample of Pre-Primary, Primary, and Secondary Educators in Greece. **Public Health**, v.4, n.73. 2016.
- LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v.15, n.2, p.161-173. 2010.
- LINS, T.; ALVARENGA, P.; PAIXÃO, C.; ALMEIDA, E.; COSTA. Problemas externalizantes e agressividade infantil: uma revisão de estudos brasileiros. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 64, n.3, p. 59-75. 2012.
- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Práticas Educativas de Professores, Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.
- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Social Interactions between Teachers and Students: A Study Addressing Associations and Predictions. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 28. 2018.
- MERRIT, E.G.; WANLESS, S.B.; RIMM-KAUFFMAN, S. E. (2012). The Contribution of Teachers’ Emotional Support to Children’s Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. **School Psychology Review**, v.41, n.2, p.141–159. 2012.
- MEYER, S. B. *et al.* (2010). **Análise do comportamento e terapia analítico-comportamental**. In: TOURINHO, E.; LUNA, S. V. (Orgs.), **Análise do comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas** São Paulo: Roca. 2010. p.153-174.

MONKEVICIENE, O.; MISHARA, B. L.; DUFOUR, S. Effects of the Zippy's Friends programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. **Early Childhood Education Journal**, v.34, n.1, p.53-60. 2006.

NAVES, *et al.* Treinamento de Habilidades Sociais em Grupo: Uma Intervenção com Tarefas Lúdicas. (2011). **Psicologia em Pesquisa**, v.5, n.1, p.39-50. 2011.

O'LEARY, B. (2015). **Case Study 2: An Evidence-Based Practice Review Report Theme: School Based Interventions for Emotional and Behavioural Development What are the effects of curriculum based social skills interventions on pre-school children?** Tese (doutorado em Psicologia infantil e educacional). 2015.

ORPINAS, P. *et al.* Latent profile analysis of sixth graders based on teacher ratings: Association with school dropout. **School Psychology Quarterly**, v.30, n.4, p.577-592. 2015.

ROKSA, J.; TROLIAN, T. L.; BLAICH, C.; WISE, K. Facilitating academic performance in college: understanding the role of clear and organized instruction. **Higher Education**, v.74, n.2, p.283-300. 2017.

SABBAG, G. M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Interações entre mães e adolescentes e os problemas de comportamento. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.67, n.1, p.68-83. 2015.

SANTOS REGO, M. A.; OTERO, M. J. F.; OTERO, A. G.; MOLEDO, M. M. L. Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? **Psicothema**, v.30, n.2, p.212-217. 2018.

WEBSTER-STRATTON, C.; REID, M. J.; HAMMOND, M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. **Journal of clinical child psychology**, v.30, n.3, p.283-302. 2011.

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



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 17/08/2020
Aprovado em: 10/02/2021