

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

HABILIDADES SOCIAIS E ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA À PRÉ-ESCOLA:
CONCEPÇÕES E HABILIDADES SOCIAIS DE EDUCADORES

Naara de Oliveira Gonçalves Alho

São Carlos-SP

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Habilidades Sociais e adaptação da criança à pré-escola: concepções e habilidades
sociais de educadores**

Naara de Oliveira Gonçalves Alho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette.

São Carlos – SP
2020

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Naara de Oliveira Gonçalves Alho, realizada em 05/03/2020:

Prof. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
UFSCar

Prof. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
UFSCar

Prof. Dra. Elisângela Maria Machado Pratta
UNICEP

Submetida à defesa em sessão pública realizada às
14h00 no dia 05/03/2020.

Comissão julgadora :

Prof^a. Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Prof^a. Dr.^a Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil

Prof^a. Dr.^a Elisângela Maria Machado Pratta.

Homologada pela CPG-PPGPsí na _____^a
Reunião no dia ___/___/___.

Prof.^a Dr.^a Débora Hollanda de Souza
Coordenadora do PPGPsí

Naara de Oliveira Gonçalves Alho
São Carlos, 05/03/2020

Dedico este trabalho a primeira criança da minha família, e que em breve chegará trazendo consigo esperança, alegria e renovo. Que saibamos debruçar nossas vidas em favor do seu desenvolvimento e conhecimento, sob a graça e direção de Deus.

Ao meu amado sobrinho: João Lucas.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter sido meu parceiro fiel nessa caminhada, sem Ele nada seria possível. Agradeço aos meus pais Cleber e Lília, e as minhas irmãs Lays e Aréli que são alicerce na minha vida e não mediram esforços para me auxiliar e encorajar durante todo esse trajeto. Minha eterna gratidão a vocês, por acreditarem em mim quando eu mesma não acreditava. Agradeço ao meu cunhado, Leonardo, pelo suporte e por ter sido um verdadeiro irmão, trazendo leveza a minha vida mesmo em dias nebulosos. Agradeço ao meu companheiro de vida, Everton, por fortalecer a minha fé e me incentivar constantemente; a você meu eterno amor. Agradeço ao meu futuro cunhado, Lucas, por me socorrer em momentos críticos desse trabalho, trazendo paz ao meu coração.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial a Willian, Vivian, Muriel, Leonardo, Miriam, Amanda e Marlina, pelo apoio e incentivo constantes mesmo geograficamente distantes às vezes, mas sempre na torcida. Sou grata pelos meus amigos do grupo RIHS, por terem sido parceiros de caminhada, por me ajudarem nos pequenos e grandes desafios desse processo de adaptação ao ambiente acadêmico, em especial ao Bruno, Juliana, Talita, Tatiane, Franciele, Beatriz e Patrícia.

Agradeço à minha querida orientadora Dra. Zilda Del Prette pelo engajamento, esforço contínuo, apoio, parceria e incentivo quanto ao meu desenvolvimento profissional, pessoal e para com este trabalho. Suas orientações e contribuições trouxeram clareza, leveza e beleza ao trabalho, professora. Agradeço ao professor Almir pela acolhida e por contribuir mesmo que indiretamente com este trabalho, dando dicas e orientações norteadoras.

Agradeço as professoras Dra. Stella e Dra. Elisângela, pelo aceite em participar das minhas bancas de Qualificação e defesa da Dissertação. Suas contribuições foram muito importantes para que este trabalho pudesse ser concluído.

Agradeço a todas as pessoas que torceram, ajudaram e colaboraram para que esse trabalho pudesse ser concretizado. Nesse sentido, às Secretarias de Educação das cidades onde foi realizada esta pesquisa, às escolas de Educação Infantil, aos pais, filho(a)s e professoras que não mediram esforços para contribuir com o estudo. Sem vocês, ele não existiria.

À CAPES/PROEX pelo investimento na formação de pesquisadores brasileiros.

Gratidão.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas	8
Lista de Figuras	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
Introdução	12
Problema de Pesquisa e Objetivos.....	37
MÉTODO	38
Participantes	38
Local da pesquisa	40
Instrumentos	40
Procedimento de coleta dos dados.....	43
Tratamento dos dados	45
RESULTADOS	49
Habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças de acordo com a avaliação das mães e professoras (PKBS-BR).....	49
Indicadores de adaptação à escola (PROAE).....	51
Habilidades sociais educativas das professoras.....	55
Concepção de mães e professoras sobre adaptação escolar	56
DISCUSSÃO	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A - Protocolo de observação da adaptação escolar	93
<i>Análise de conteúdo dos itens e concordância entre juízes</i>	95
APÊNDICE C - Questionário da Entrada da criança na Pré-escola - versão pai ..	98
APÊNDICE D - Questionário da Entrada da criança na Pré-Escola - professor	99
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores .	100
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido (para pais)	101
ANEXO A – Solicitação de autorização às Secretarias de Educação	104
ANEXO B - Análise de conteúdo das entrevistas com os pais e professoras	106

Lista de Tabelas

Tabela 1. Caracterização das crianças participantes em termos de idade, sexo, escola, série e professora.....	41
Tabela 2. Cronograma de aplicação do PROAE para as 4 semanas e 3 meses de adaptação escolar.....	45
Tabela 3. Plano de coleta de dados.....	46
Tabela 4. Dados descritivos dos escores das crianças na escala PKBS de habilidades sociais e subescalas de problemas de comportamento (PC) Externalizantes e Internalizantes	51
Tabela 5. Escore e posição percentil das habilidades sociais educativas das professoras para o Escore Geral do IHSE-Prof e para os escores fatoriais (F1) Suporte socioemocional, (F2) Disciplina indutiva e (F3) Mediação aprendizagem/desenvolvimento	57
Tabela 6. Frequência de comportamentos esperados, estado de ânimo e atributos relatados pelos pais e professores das crianças quando perguntas sobre O que é adaptação escolar.....	58
Tabela 7. Frequência de comportamentos esperados, estado de ânimo e atributos relatados em resposta à questão	60
Tabela 8. Prevalência de considerações positivas e negativas referentes ao envolvimento dos pais no período de adaptação escolar conforme pais e professoras	61 e 62
Tabela 9. Prevalência de respostas das professoras e pais sobre o que fazem e o que a escola faz em caso de dificuldade de adaptação da criança	62
Tabela 10. Prevalência de diálogo, acolhimento, tempo de permanência, participação na rotina, valorização da criança e atividades diferenciadas relatado pelos pais sobre o que acham que eles e a escola podem fazer para facilitar o período de adaptação	63 e 64
Tabela 11. O que poderia ser modificado na forma como escola e professoras lidam com a adaptação escolar na concepção das professoras	64 e 65

Lista de Figuras

- Figura 1. Escore Geral Médio de dificuldade de adaptação das crianças nos 25 itens do PROAE, ao longo das quatro avaliações semanais e das três avaliações mensais59
- Figura 2. Escores médios de dificuldade de adaptação das crianças em cada um dos indicadores do PROAE ao longo das quatro semanas e dos três meses de avaliação60
- Figura 3. Escore Geral de dificuldade de adaptação de cada criança nos 25 itens do PROAE, ao longo das quatro semanas e dos três meses de avaliação61
- Figura 4. Escore Geral de dificuldade de adaptação de cada criança nos 25 itens do PROAE, ao longo das quatro semanas e dos três meses de avaliação62

Alho, O. G. N. (2020). *Habilidades Sociais e adaptação da criança à pré-escola: concepções e habilidades sociais de educadores*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 139 pp.

RESUMO

O ingresso na escola é um momento crucial no desenvolvimento infantil. O processo de adaptação nesse espaço tem sido objeto de teorização e pesquisas. A adaptação escolar nessa etapa foi entendida a partir do conceito de transição ecológica de Bronfenbrenner, como um processo de aquisição de novos papéis sociais e vínculos afetivos, estabelecidos de modo a proporcionar confiança mútua, favorecendo e influenciando o desenvolvimento, além de experiências que permitem a formação e manutenção de habilidades psíquicas, cognitivas e sociais. Um recurso importante na adaptação é o repertório de habilidades sociais da criança para fazer amizades, demonstrar empatia, autocontrole, expressividade emocional, civilidade, assertividade, solução de problemas interpessoais. Na literatura brasileira, ainda são poucos os estudos que investigaram o período de adaptação da criança à escola, em particular quanto à influência das habilidades sociais na inserção da criança à escola. Os objetivos desse estudo foram caracterizar o repertório de habilidades sociais de crianças em fase pré-escolar, estabelecer a relação com indicadores de adaptação à escola, bem como identificar indicadores favoráveis e desfavoráveis à adaptação escolar com ênfase nas concepções e habilidades sociais educativas dos professores. Foram selecionadas três escolas, duas públicas e uma privada, 4 professoras dessas instituições e 10 crianças com idade entre 4 e 4 anos e 6 meses. Para a coleta de dados, foi elaborado um Protocolo de Observação da Adaptação Escolar (PROAE), que foi preenchido pelas professoras durante as 4 primeiras semanas da criança na escola e nos 3 primeiros meses. As professoras e os responsáveis pelas crianças responderam à Escala de Comportamentos Sociais de Pré-Escolares (PKBS-BR). As professoras e pais também responderam um questionário com perguntas sobre como concebem adaptação escolar e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Prof). Os dados foram computados em escores, organizados em planilhas do SPSS 25.0 e analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados indicaram que as crianças que apresentaram problemas de adaptação escolar ao longo de 4 semanas e na avaliação geral de três meses tinham pior repertório de habilidades sociais e suas professoras possuíam repertório deficitário ou na média inferior em termos de habilidades sociais educativas. As respostas das professoras e dos pais sobre adaptação escolar divergiram em alguns aspectos, como por exemplo, a respeito do conceito de adaptação escolar, pais associaram a adaptação como algo voltado à capacidade da criança de se ajustar ao novo ambiente, a se comportar bem e demonstrar bem-estar emocional, enquanto que, as professoras incluíram seus próprios desempenhos e capacidades para lidar com esse período. Foram discutidas algumas implicações metodológicas e educacionais dos resultados, sugerindo-se planejamento de intervenção neles embasados.

Palavras-chave: Adaptação Escolar; Habilidades Sociais; Habilidades Sociais Educativas.

Alho, O. G. N. (2020). *Social skills and children's adaptation to preschool: educator's conceptions and social skills*. Master's dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP. 127pp.

ABSTRACT

School enrollment is a crucial moment in child development. The adaptation process in this space has been the object of theorization and research. School adaptation at this stage was understood from Bronfenbrenner's concept of ecological transition, as a process of acquiring new social roles and affective bonds, established in order to provide mutual trust, favoring and influencing development, in addition to experiences that allow the formation and maintenance of psychic, cognitive and social skills. An important resource in adaptation is the child's social skills repertoire to make friends, demonstrate empathy, self-control, emotional expressiveness, civility, assertiveness, solving interpersonal problems. In Brazilian literature, there are still few studies that have investigated the child's adaptation period to school, particularly regarding the influence of social skills on the child's insertion in school. The objectives of this study were to characterize the repertoire of social skills of children in pre-school age, to establish the relationship with indicators of adaptation to school, as well as to identify favorable and unfavorable indicators for school adaptation with an emphasis on teacher's educational conceptions and social skills. Three schools were selected, two public and one private, 4 teachers from these institutions and 10 children aged between 4 and 4 years and 6 months. For data collection, a Protocol for Observation of School Adaptation (PROAE) was prepared, which was completed by the teachers during the child's first 4 weeks at school and in the first 3 months. The teachers and guardians of the children responded to the Scale of Social Behaviors of Preschoolers (PKBS-BR). Teachers and parents also answered a questionnaire with questions about how they conceived school adaptation and the Inventory of Social Educational Skills (IHSE-Prof). The data were computed in scores, organized in SPSS 25.0 spreadsheets and analyzed using descriptive and inferential statistics. The results indicated that children who had problems with school adaptation over 4 weeks and in the general evaluation of 3 months had worse repertoire of social skills and their teachers had a deficit or a lower average in terms of educational social skills, this data corroborates with some studies in the literature that have shown that children with a worse repertoire of social skills, have more problems for psychosocial adjustment. The responses of teachers and parents about school adaptation differed in some aspects, such as, for example, regarding the concept of school adaptation, parents associated adaptation as something geared to the child's ability to adjust to the new environment, to behave well and demonstrate emotional well-being, while the teachers included their own performances and abilities to deal with this period. Some methodological and educational implications of the results were discussed, suggesting intervention planning based on them.

Keywords: School Adaptation; Social skills; Educational Social Skills.

Introdução

A adaptação escolar tem sido alvo dos especialistas em desenvolvimento infantil, visando compreender a entrada da criança na escola bem como quais as suas implicações, efeitos, consequências e suas influências (Aloa, 2008). No entanto, no Brasil são poucos os estudos que abordam o processo do período de adaptação da entrada da criança à escola, o que se pode observar na literatura é uma preocupação em investigar as consequências desse ingresso. Nesse sentido, essa pesquisa visa a somar a estes estudos uma investigação quanto a este período de adaptação considerando o repertório de habilidades sociais das crianças e as habilidades sociais educativas do professor.

Adaptação escolar

A necessidade de adaptação pode ocorrer em qualquer época da vida, por exemplo, ao ingressar num emprego novo ou numa universidade, mudar de cidade, casamento. Nesse sentido, a transição da criança da casa para o ambiente escolar também se configura como nova situação contextual e que, invariavelmente, exige adaptação (Alvão, 2013).

De maneira geral, a entrada da criança na escola envolve muitos aspectos e exige tempo para a elaboração psicológica para lidar com as novas demandas do meio. A entrada da criança pequena no ambiente escolar, assim como as passagens de níveis de ensino até o ingresso na universidade, deve ser considerada como período de transição, que envolve lidar com mudanças de meio ambientes e/ou de papéis com novas demandas físicas, acadêmicas e sociais. É um período de desenvolvimento significativo, pois as estruturas adquiridas nessa fase serão base para a seguinte e assim, sucessivamente.

Perspectivas sobre adaptação escolar

A adaptação escolar tem sido abordada sob diferentes perspectivas, mas com pouco consenso em torno de uma definição. No entanto, essas perspectivas, brevemente abordadas a seguir, sinalizam elementos para a definição do que será apresentado adiante, e que norteará este estudo (Qvortrup, 2010).

Segundo Oliveira (2011), o período de transição do ambiente familiar, mais acolhedor, para um espaço novo, comunitário, regularizador e social, como é o ambiente escolar, pode gerar desajuste emocional e cognitivo, ainda que com potencial de favorecer o desenvolvimento do indivíduo na construção de capacidades necessárias à resolução das novas demandas do meio. Assim sendo:

Na educação infantil este processo pode ser atraente para a criança se amparada por um adulto de referência, no entanto, altamente aterrorizante se a criança se sentir sozinha e desamparada, já que os sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa estão em formação, e a criança em intensa relação de dependência com o adulto. (Oliveira, 2011, p. 11).

Nesse sentido, o envolvimento familiar é fundamental para a criança durante o período de adaptação escolar e, segundo Ingberman (2001), os pais têm necessitado cada vez mais, do uso das instituições de educação por conta da rotina de trabalho e das mudanças sociais cada vez mais frequentes na atualidade. Dessa forma, a escola passou a ser um ambiente de articulação, que permite auxiliar os pais no desenvolvimento e criação de suas crianças.

A adaptação da criança à escola era discutida nos anos 80, dada à necessidade crescente de cuidado alternativo dos pequenos, por conta dos avanços da economia devido ao envolvimento de ambos os pais no trabalho. As investigações eram escassas na época. Os estudos davam ênfase à formação do vínculo afetivo da criança com outros adultos, ao serem separadas dos pais (Bloom-Feshbach, Bloom-Feshbach & Gaughran, 1980; Hock, Mckenry, Hock, Triolo, Stewart, 1980). Alguns estudos verificaram que a forma como os pais deixavam

e/ou recebiam suas crianças e como os professores as recebiam, interferia nas expectativas de pais e professores sobre como as mesmas iriam lidar com o processo de adaptação escolar. Sendo ora vistas como vulneráveis e fragilizadas, ora corajosas e capazes de enfrentar os novos desafios (Balaban, 1988).

Na década de 90, a adaptação à escola era discutida sob uma perspectiva interacionista, enfatizando o papel mediador do outro, adulto no caso, sobre a aprendizagem de novas habilidades físicas, cognitivas e o aprimoramento das que o bebê ou a criança já possuía. Isso significava preparar o ambiente para as experiências das crianças a fim de promover e propiciar esse desenvolvimento, sem descartar a questão da afetividade (Varin, Crugnola, Molina & Ripamonti, 1996; Rosseti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1996).

Uma das teorias destacadas nessa área de investigação durante a década de 90, e adotada nessa pesquisa, é o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) desenvolvido por Urie Bronfenbrenner, que contribuiu para a compreensão da influência do meio ambiente para o desenvolvimento infantil. O MBDH considera o contexto ou ambiente ecológico onde um indivíduo se desenvolve como uma gama de sistemas (micro-, meso-, exo-, e macrossistema) que incluem aspectos culturais, físicos e sociais, além da forma como uma pessoa experiencia esses aspectos (Bronfenbrenner, 2005). O microsistema é o ambiente imediato, com características físicas e materiais específicas, no qual o indivíduo mantém um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais próximas com outros indivíduos e com o meio, por exemplo, o ambiente familiar, a escola, a comunidade, o trabalho, etc. O mesossistema é composto pelas redes sociais que fazem parte da vida do indivíduo e contempla a interação de um conjunto de microsistemas (p. ex. família, escola, local de trabalho). O exossistema refere-se aos ambientes não frequentados pelo indivíduo em desenvolvimento, mas que o afetam, ou são afetados por ele (p. ex. direção escolar, trabalho dos pais, associações de bairro). Por fim, o macrossistema se refere às características culturais e subculturais que

definem os meios ambientes sociais tais como eles são (p. ex. valores e crenças de diversas culturas). (Bronfenbrenner, 1996). Da mesma forma, o desenvolvimento é influenciado pelas relações estabelecidas dentro dele. Segundo Bronfenbrenner (1993), quando membros de um par ou tríade passam por um processo de desenvolvimento, outras pessoas envolvidas de forma direta ou indireta também passarão. As mudanças que ocorrem e promovem esse desenvolvimento são consideradas pelo autor como transições ecológicas.

A transição ecológica na infância diz respeito as mudanças de ambiente vividos no início da vida escolar, das atividades, relações e papéis, constituindo um marco importante para o desenvolvimento infantil, e que envolve diversas e significativas transições. Nesse processo, o desenvolvimento corresponde a mudanças que ocorrem ao longo da vida, sejam duradouras ou repentinas, proporcionadas por transições ecológicas que permitem a percepção do meio e ao desenvolvimento de respostas adequadas as demandas do ambiente (Bronfenbrenner, 1996). Segundo a teoria, ao longo da vida os indivíduos estão em processo de adaptação ao meio, às relações interpessoais, ao tempo e espaço, e esse processo promove o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. Na perspectiva do MDBH, ao ser inserida no ambiente escolar, onde papéis novos passam a fazer parte de sua vida e suas relações interpessoais, a criança passa por transição ecológica (Bronfenbrenner, 2011).

Outra contribuição importante para a compreensão do processo de adaptação da criança à escola é dada pela teoria do apego (Bowlby, 1988). Segundo essa teoria, o desenvolvimento depende, em grande medida, do investimento do adulto no apego, de suas trocas afetivas e cuidado físico para com a criança pequena. Nesse sentido, pode-se considerar a influência das reações dos pais e professores no processo de entrada na escola e de separação dos pais. Uma vez que pais e professores também carregam sentimentos relacionados às próprias experiências na infância de quando estes entraram na escola pela primeira vez, isso também pode influenciar o processo de entrada da criança na escola (Balaban, 1988).

Além de aspectos ecológicos e afetivos, a adaptação escolar considera a plasticidade do ser humano em se ajustar ao ambiente e à cultura que está vinculado a desenvolvimento maturacional da criança (Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993; Varin, Crugnola, Molina & Ripamonti, 1996). A partir do século XXI, a discussão sobre a adaptação escolar tem reunido diferentes perspectivas, considerando a qualidade das interações estabelecidas nesse período, o apego e suas implicações para o bem-estar emocional da criança (e.g. sensação de acolhimento e segurança), suas próprias capacidades físicas e cognitivas e a qualidade dos serviços no ambiente escolar por meio dos educadores (Amerijckx & Humblet, 2015).

O que é adaptação escolar?

No presente estudo, ao fazer um levantamento no banco de dados da Scielo com a temática “adaptação escolar” como item de pesquisa, foi possível encontrar sete estudos abordando o tema, sendo um voltado para a adaptação de um instrumento que busca investigar esse período. Uma vez que este parece ser um tema ainda pouco estudado, é importante identificar o sentido efetivo do conceito, até para que a sua incorporação à área ocorra de forma reflexiva e crítica.

Motta (2014) buscou, em documentos oficiais, concepções que "havam se tornado hegemônicas no discurso oficial acerca dessa temática" com base nas expressões "acolher/acolhimento" e "adaptar/adaptação". No banco de dados da Scielo, encontrou somente dois estudos, Rapoport e Piccinini (2001) e Escaraboto (2007) sob a perspectiva da Psicologia. Já nos documentos oficiais, o termo “acolhimento” apareceu em 44 textos, mas eram voltados para a saúde e apenas um abrangia a área educacional. Dessa forma, a autora verificou que em termos de publicação acadêmica, há pouca produção sobre a temática, embora tenha aparecido com mais frequência nas publicações oficiais.

Ao longo do tempo, pode-se perceber que o conceito de adaptação aparece pouco claro, mas com elementos que permitem identificar parte de seus componentes, tais como: “reações e

impactos emocionais em bebês ou crianças pequenas ao serem separadas dos pais”; “transição ecológica”; “qualidade das interações estabelecidas nesse momento, o apego e suas implicações para o bem-estar emocional da criança”; “as próprias capacidades físicas e cognitivas da criança e a qualidade dos serviços no ambiente escolar por meio dos educadores”. Ainda nas últimas décadas, não parece haver uma definição consensualmente aceita. Para alguns autores, a adaptação estaria associada à ideia de que a criança deve se ajustar ao ambiente escolar, às regras e condutas exigidas nesse meio e ao bom desempenho das atividades acadêmicas (Novaes, 1975; Ferreira, Almeida & Soares 2001).

Outros autores discutem que esse termo traz uma conotação negativa ao situar a criança como responsável pela qualidade dessa transição ecológica à escola. Nesse sentido, eles defendem o termo inserção escolar como mais apropriado para caracterizar os processos que implicariam a capacidade da criança de responder às demandas desse ambiente, considerando suas habilidades físicas, cognitivas e sociais (Amorim, Vitória & Rosseti-Ferreira, 2000; Reis 2013).

No entanto, o termo adaptação também tem sido compreendido e empregado na literatura com o mesmo sentido de inserção, e não meramente no sentido de a criança se ajustar ao ambiente escolar. A abordagem bioecológica da transição parece oferecer elementos que permitem uma compreensão alternativa ao encaminhamento de estudos nessa área. Com base nela, pode-se entender adaptação escolar como um processo de aquisição de novos papéis sociais e novos vínculos afetivos, estabelecidos de modo a proporcionar confiança mútua, favorecendo e influenciando o desenvolvimento, além de experiências que permitem a formação e manutenção de habilidades psíquicas, cognitivas e sociais (Bronfenbrenner, 1996; Rapoport, Sarmiento, Nornberg & Pacheco, 2008; Reda & Ujie, 2009; Santos, 2015). Nesse sentido, e por considerar estudos nacionais e internacionais, além de centros de Educação

Infantil que também adotam o termo, no presente estudo o conceito adaptação escolar será utilizado com o sentido ora exposto (Rapoport, Bossi & Piccinini, 2018).

Estudos sobre adaptação escolar

No contexto brasileiro, houve uma preocupação maior em investigar o período de transição de bebês para a Educação Infantil do que de crianças um pouco mais velhas (Amorim et al., 2000; Andrade & Rodrigues, 2005; Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009; Becker, 2014; Bossi, Soares, Lopes & Piccinini, 2014; Feeburg, 2014; Martins et al., 2014; Motta, 2014). Esses estudos baseiam-se geralmente em questionários, respondidos por professores/cuidadores e pais, focalizando a qualidade do processo de transição destes bebês para as instituições infantis. Conforme aponta Oliveira (2018), há uma escassez de estudos nessa área, dispondo-se de pouca informação sobre como se dá esse processo em crianças acima de 36 meses. Isso decorre, possivelmente, da história das Instituições de Educação Infantil brasileiras, marcada por uma concepção assistencialista, voltada para o atendimento a crianças de baixa renda e como consequência, sem muita valorização educacional.

De maneira geral, é possível observar que a discussão em torno do processo de entrada da criança na escola aponta para o fato de que o ambiente escolar e as relações afetivas estabelecidas nesse contexto devem apresentar certa estabilidade. Isso inclui a qualidade do contato físico e do afeto e a rotatividade do staff nas instituições escolares, que interferem na qualidade do apego e, por sua vez, em uma adaptação escolar mais saudável (Bowlby, 1988). Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), para o desenvolvimento da criança é importante avaliar os contextos escolares, no sentido de verificar se os serviços oferecidos são seguros e estimulantes, orientando os professores sobre como aprimorar suas próprias habilidades e competências junto as crianças e suas famílias.

Considerando a importância das interações sociais no desenvolvimento (Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa, 1996), é nas relações sociais que a criança se descobre e

descobre o mundo, dá significado as coisas, compreende e assimila as informações que recebe dele, partilha das suas próprias capacidades e adquire novas. Nesse sentido, a qualidade das interações sociais, contexto cultural e ambiente educacional podem tanto promover como atrasar seu desenvolvimento (Rossetti-Ferreira, Amorim, Oliveira, 2009). Esses aspectos estão relacionados à cultura em que a criança está inserida. Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) destacam que as expectativas culturalmente construídas dos educadores e familiares que cuidam ou interagem com a criança, podem influenciar a forma como eles interagem e gerar um impacto sobre o desenvolvimento infantil. Para fins de ilustração, Balaban (1988) apresenta o seguinte relato de um pai numa reunião de pais numa escola de Educação Infantil:

Gostei quando George começou neste lugar porque ele não precisava se preocupar se chegasse atrasado. Quando iniciei a escola, sempre me preocupava em não chegar atrasado. Quando me atrasava, a professora ficava braba. Aqui eles não se preocupam com 'atraso' (p.19).

A autora discute que a entrada da criança na escola é um momento significativo também para pais e professores, gerando sentimentos e emoções muitas vezes atrelados as suas próprias experiências pessoais quando estes ingressaram na escola. Acompanhar, compreender e considerar essas variáveis, que podem influenciar a qualidade do processo de adaptação da criança na escola, é fundamental para entender melhor suas reações emocionais e comportamentais durante esse processo (Balaban, 1988; Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1996).

A seguir, serão apresentados alguns estudos sobre a adaptação escolar que permitiram identificar algumas variáveis significativas que podem acontecer e influenciar a qualidade do período de adaptação da criança à escola.

Alguns estudos têm apontado a importância de identificar precocemente crianças com dificuldades de adaptação social na fase pré-escolar a fim de promover intervenções rápidas

(Silva, Veríssimo & Santos, 2004). Esses autores adaptaram e aplicaram um questionário Adaptação Psicossocial da Criança, para o contexto português, que avalia o funcionamento psicológico da criança, com o foco no estado de ânimo e questões comportamentais e sociais como popularidade e sociabilidade. O estudo se deu em vários Jardins de Infância por meio dos educadores que faziam a avaliação com crianças de 3 a 5 anos de idade. As análises permitiram que os autores chegassem a quatro perfis de adaptação das crianças com comportamentos que se assemelhavam, como: *Retirados* (ansiosas e isoladas), *Dominantes* (agressivas e ansiosas), *Prossociais* (participativas e habilidosas) e *Autónomas* (competentes prossocialmente, mas bastante isoladas). Percebeu-se que aos três anos de idade, as crianças apresentam características de comportamentos Retirados, Dominantes e Prossociais. Crianças com quatro anos de idade apresentaram picos de ansiedade e também se enquadravam nos três perfis. As crianças a partir de 5 anos, foram enquadradas nos perfis Retirados, Prossociais e Autónomos, apresentando índices mais elevados para os perfis Prossociais e Autónomos. Os autores apontam que a detecção de perfis de adaptação à pré-escola, mesmo que não determinista, favorece o desenvolvimento de intervenções mais precisas e que considerem inclusive a etapa de desenvolvimento das crianças.

Outra variável importante a ser observada, conforme Picado e Rose (2009), é a trajetória de comportamentos agressivos na primeira infância, uma vez que eles podem implicar baixo rendimento acadêmico, conflitos interpessoais e até mesmo, evasão escolar (podem dificultar o ajustamento escolar). Como atitudes eficazes de intervenção em situações nas quais as crianças apresentam agressividade, as autoras apontam para a necessidade de maior expressão de afeto por parte de pais e educadores, estabelecendo uma rede protetora a fim de minimizar efeitos negativos em crianças consideradas com potencial risco para desenvolver problemas de adaptação escolar.

Veríssimo, Alves, Monteiro e Oliveira (2003) investigaram os efeitos da separação da criança e da mãe na primeira experiência fora do ambiente familiar, considerando a inserção da criança à escola, analisando a relação entre a ansiedade de separação materna e a qualidade da adaptação psicossocial em 168 crianças portuguesas entre 3 a 4 anos de idade e suas respectivas mães. Ao aplicarem uma escala de ansiedade nas mães frente à separação e o questionário de Adaptação Psicossocial da Criança, eles observaram que as crianças, cujas mães foram identificadas com alto nível de ansiedade de separação, mobilizaram mais comportamentos de baixa competência social da criança, eram menos assertivas e apresentavam menor competência acadêmica. Esses dados reforçam a ideia de que as reações dos pais frente a essa separação podem afetar a adaptação psicossocial da criança. (Balaban, 1988),

É possível observar um panorama geral que envolve a necessidade de considerar aspectos afetivos e emocionais, que podem influenciar a adaptação da criança à escola, associados às relações familiares e às novas relações que são estabelecidas, bem como aos próprios comportamentos das crianças e à influência da cultura escolar e mais ampla nesse processo. Nesse sentido, será discutido a seguir o papel da família e educadores como modelos e mediadores dessa transição ecológica, que é também crucial para o desenvolvimento geral da criança.

O processo de transição da criança à escola começa no primeiro contato dos pais com a instituição de educação infantil (Rosseti-Ferreira e Vitória, 1993). Esse momento é mediado pelos pais e educadores, influenciado também pelo ambiente escolar em que a criança está inserida, e dura em média de 3 a 6 meses (Cristofoleti & Campos, 2016).

Não se pode considerar que a criança está adaptada quando esta não apresenta mais reações emocionais ou comportamentais negativas (e.g. choro, agressividade), pois existem diversos fatores que podem influenciar a qualidade desse período, como já discutido anteriormente. Mas as pesquisas nessa área têm mostrado uma associação entre a má adaptação

e dificuldades emocionais e comportamentais apresentadas pelas crianças durante esse período. Em contrapartida, indicadores positivos como confiança, bem-estar emocional, apego seguro e bom relacionamento entre pares e adultos são associados a uma boa adaptação (Aloa, 2008).

Adaptação da criança na escola: Papel da família e do Professor

A qualidade da adaptação das crianças ao ambiente escolar depende, como já foi enfatizado, conforme Martins e cols. (2014), de alguns fatores como as especificidades da criança, a interação familiar, especialmente com o cuidador principal; a qualidade da escola e da relação do cuidador com a criança. Espera-se dos pais que apoiem a criança no desenvolvimento de aptidões importantes para o convívio na escola, a partir de práticas como cuidado ou supervisão da rotina de vida diária (Alvão & Cavalcante, 2015).

A importância dos pais no processo de transição ecológica é bastante explicitada no estudo de Alvão e Cavalcante (2015) que investigaram como as crianças percebem o processo transicional. Eles selecionaram crianças de três a quatro anos de idade num total de 46 crianças na cidade de Belém do Pará. Os autores elaboraram o questionário *Questionário/Entrevista com a Criança (QEC)*, contendo 26 perguntas abertas e fechadas que visava investigar a experiência da criança nas idas e vindas da escola para casa. As crianças foram ouvidas por meio do questionário pelas pesquisadoras nos espaços de sala de aula, após a liberação das crianças pelas professoras. As entrevistas com as crianças duravam em média de 40 minutos. A maioria das crianças era do sexo masculino (58, 7%) e tinham quatro anos de idade (69, 6%). As crianças destacaram a mãe e o pai como os cuidadores mais presentes nessas rotinas diárias. Outro membro familiar que se destacou pela participação no processo transicional, foi a avó no cuidado infantil. Os autores verificaram que as crianças demonstraram sentir mais alegria e bem-estar quando lembraram do envolvimento dos pais no processo de preparação para ir à

escola, de possibilidade para se relacionarem com outras pessoas e satisfação por não terem chorado ou protestado por ter que ir ou ficar na escola.

Os dados de Alvão e Cavalcante (2015) permitem inferir que a relação próxima dos pais, no processo de transição, tem um impacto positivo sobre os sentimentos das crianças durante essa etapa do desenvolvimento. Isso é coerente com evidências (Marturano e Elias, 2016) de que adversidades na vida familiar e na rotina diária são preditoras de problemas de comportamento agressivo em crianças em fase pré-escolar e que a estabilidade na relação entre os familiares e destes com a escola promove mais autonomia e segurança na criança, contribuindo para que esta consiga se ajustar as demandas do ambiente.

O período de adaptação da criança à escola pode ser diminuído ou prolongado, dependendo de como os pais e educadores lidam com a criança durante esse momento. Leitzke (2015) enfatiza que o acolhimento feito pelos pais e professores, a empatia e a afetividade são essenciais para que o bebê e/ou a criança pequena sintam-se seguros nesse novo ambiente, reduzam as manifestações de incômodo (e.g. choro, agressividade, falta de apetite), mostrando bem-estar emocional. A falta de empenho nesse cuidado acarretaria em sofrimento, além de gerar ansiedade, apego inseguro e medo.

O professor é aquele que pode oferecer, de maneira mais fidedigna em casos de avaliação, informações sobre o repertório de comportamentos da criança e sobre indicativos de problemas de comportamento (e.g. agressividade, ansiedade, melancolia) ou de má adaptação (e.g. choro, falta de apetite, insônia). Segundo Silva, Veríssimo e Santos (2004), o professor, nesse contexto, além de poder observar de forma atenta o desenvolvimento da criança, tem papel fundamental como participante das novas experiências no ingresso da criança à escola.

Um aspecto ressaltado por especialistas em educação infantil (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993) é que um ambiente escolar de boa qualidade deve dispor de uma adequada

organização de espaço, distribuição de alunos por professor e planejamento de atividades conforme necessidades de cada faixa-etária. Além de apresentar condições de trabalho que valorizem e favoreçam a formação e o trabalho do professor, essa boa organização e valorização do professor pode contribuir para a qualidade do serviço ofertado às crianças.

Alguns estudos mostram como o professor pode promover o bem-estar emocional da criança no ambiente escolar, de modo a capacitá-la para lidar de forma bem sucedida com as novas demandas do ambiente escolar. Aparentemente, escutá-la e observá-la empaticamente são ações educativas que permitem ao educador identificar e atender as necessidades da criança, conhecê-la e assim saber como orientá-la da melhor forma possível (Luís, Andrade, & Santos, 2015). Além disso, professores que oferecem suporte emocional, mantêm boa organização do ambiente acadêmico e demonstram domínio de conhecimento contribuem efetivamente para um melhor desempenho acadêmico dos seus alunos (Curby et al., 2009). A formação do professor pode contribuir para uma atuação efetiva nesse processo. Há estudos mostrando que a qualidade da interação professor-aluno tende a ser melhor em professores que possuem pós-graduação (Cadima et al., 2014), fundamentando a importância da formação continuada prevista nas diretrizes para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Curby et al. (2009) verificaram os benefícios da qualidade da interação professor-aluno para a aprendizagem de pré-escolares em estudo com 171 crianças de cinco e quatro anos, 79 meninas e 92 meninos. Empregando o teste *The Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta, La Paro & Hamre, 2008), eles encontraram que os professores que ofereciam suporte emocional favoreciam a aprendizagem das crianças para resolverem problemas de matemática e de leitura. O suporte emocional, a qualidade da organização do ambiente acadêmico e a boa instrução para o conhecimento permitiu, de modo geral, que as crianças melhorassem seu desempenho acadêmico para a escrita, leitura e cálculos matemáticos. No

entanto, como algumas crianças já apresentavam, antes de ingressarem na primeira série, bom desempenho acadêmico, os autores fazem a ressalva de que isso pode ter contribuído para as melhoras, mas ressaltam que essas crianças apresentaram melhoras também em outras áreas que foram objeto de investimento dos professores.

Promover uma boa qualidade na relação professor-aluno tem sido alvo de iniciativas desenvolvidas por órgãos federais e estaduais (Erly, Maxwell, Ponder & Pan, 2017). Essa preocupação é fruto da compreensão de que, quando a relação do professor com o aluno é incentivadora, afetuosa e, portanto, proximal, diminuem os riscos para o surgimento de problemas de comportamento e saúde mental, e aumenta a probabilidade de melhor qualidade de vida da criança (Erly, et al., 2017). Em resumo, pode-se afirmar que a qualidade da interação-professor aluno é preditiva de aspectos positivos e negativos no desenvolvimento da criança, principalmente no que tange às competências educacionais e socioemocionais (Pizato, Marturano, Maria, Germaine & Fontaine, 2014; Marturano & Pizato, 2015). Nesse sentido, as demandas que ocorrem para a criança no processo de adaptação ao ambiente escolar e o papel do professor em termos de suporte social e promotor/mediador desse processo, requerem de ambos um repertório de habilidades para a interação social (Cadima et al., 2012).

Assim, considerando que a entrada na escola envolve processos interativos da criança com seu ambiente (físico e social) e dos educadores com a criança, entende-se que uma abordagem potencialmente promissora e ainda não explorada, adotada neste estudo, é a das habilidades sociais que pode ser articulada a uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem nesse processo. Essa abordagem é explicitada a seguir.

Adaptação Escolar, Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas

É possível observar uma concordância na literatura de que o ingresso na escola exige reflexão sobre a construção de habilidades e competências da criança que podem facilitar essa transição, entre as quais, a adequação a diferentes rotinas e o enfrentamento de desafios acadêmicos mais complexos (Manly, et al., 2013). De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), nos dias atuais as crianças têm se deparado com realidades sociais que exigem, cada vez mais, capacidades e competências bem elaboradas de habilidades sociais. No entanto, a aquisição dessas habilidades depende em grande medida, dos investimentos realizados em prol dela na primeira infância.

Os autores enfatizam que a felicidade da criança é (também) uma responsabilidade do adulto, o que implicaria boas relações, demonstração de afeto, amparo, boa organização do ambiente, garantia de segurança e liberdade, além de favorecer a boa convivência entre pares. Para isso, o adulto necessita dispor de habilidades para interagir com a criança e desempenhá-las de modo socialmente competente. Daí a importância do campo das habilidades sociais, em particular, das habilidades sociais educativas, para a promoção do desenvolvimento infantil. Conforme Del Prette e Del Prette (2017), habilidades sociais é um termo descritivo do conjunto de comportamentos considerados desejáveis pela sociedade, que tendem a produzir resultados positivos para o indivíduo e para os que estão a sua volta, favorecendo a qualidade das relações interpessoais. E as habilidades sociais educativas, fortemente associadas à promoção do repertório socioemocional da criança, foram definidas por esses autores como as ações educativas voltadas especificamente para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de outra pessoa.

Segundo Pizato, Marturano e Fontaine (2014), a qualidade do processo de adaptação de uma criança ao contexto escolar pode ser associada às suas competências, enquanto indicador de adaptação positiva, ou seja, a capacidade da criança responder aos novos desafios do

contexto escolar, manter interações sociais positivas, regular suas emoções e lidar com os conflitos e desafios no dia a dia. Além disso, a boa qualidade desse período geralmente está correlacionada com indicadores positivos de aprendizagem e desenvolvimento social e emocional, boas relações interpessoais, sucesso acadêmico e bem-estar psicológico (Del Prette & Del Prette, 2005). Em outras palavras, a competência social da criança é tanto um possível fator como um possível indicador da qualidade de sua adaptação escolar. Entende-se o conceito de competência social, como:

[...] um constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos. (Del Prette & Del Prette, 2017, p.37).

Segundo Del Prette e Del Prette (2005) no caso da criança, tanto por ainda ter um vocabulário mais limitado se comparado aos adultos, como por expressar mais espontaneamente suas reações comportamentais e emocionais, as crianças utilizam com maior repetição, comportamentos não-verbais. Dessa forma, os autores apontam que a competência social na infância pode ser analisada por meio de dois aspectos paralinguísticos: conseguir regular a forma da fala (e.g. velocidade, volume), manter alternância entre falar e ouvir (e.g. indicar quando o outro deve falar ou fazer pausas maiores da fala), além disso, conseguir regular sua expressividade corporal e facial (e.g. sorriso, gestualidade) são aspectos importantes para o desenvolvimento da percepção quanto à competência social. Um bom repertório pessoal de habilidades sociais é considerado como uma condição necessária, mesmo que não suficiente, para enfrentar, de forma socialmente competente, as diversas demandas da vida (Del Prette & Del Prette, 2010). Isso também vale para a criança em processo de adaptação escolar e para os adultos que precisam desenvolver relações educativas com ela. O referencial das habilidades sociais é adotado neste estudo e tem relação, portanto, tanto com o repertório relevante da

criança para lidar com os desafios da adaptação escolar como com o repertório relevante dos educadores para contribuir de forma efetiva com esse processo.

Segundo Del Prette e Del Prette (2012), a inserção da criança no ambiente escolar se caracteriza por uma gama mais complexa de demandas sociais. Diante dessas demandas a criança é constantemente testada em relação aos comportamentos sociais adquiridos ao longo do seu desenvolvimento e que também precisa aprender novas habilidades para manter as relações interpessoais como:

[...] fazer perguntas claras, audíveis e no momento oportuno, uma vez que seus interlocutores nem sempre estão disponíveis; obter, rapidamente, informações preciosas sobre horário de atividades, local do banheiro, direção da cantina ou do refeitório e secretaria; evitar confrontos com colegas mais belicosos, sem parecer medroso; identificar, no pessoal da escola, quem faz o quê e outras demandas semelhantes. (Del Prette & Del Prette, 2012, p. 21).

Segundo Manly et al. (2013), a competência acadêmica e a adaptação escolar estão interligadas com outras habilidades que não somente as de leitura e escrita, mas que incluem lidar com novas situações e resolver problemas com criatividade. Da mesma forma, uma baixa competência acadêmica e déficits de habilidades sociais como empatia, assertividade e civilidade podem comprometer uma boa adaptação, (Del Prette & Del Prette, 2008).

Tanto o professor quanto a criança necessitam desenvolver habilidades sociais, uma vez que, os efeitos do período de adaptação escolar dependem de ambos. O ambiente escolar cria demandas para o desenvolvimento de habilidades sociais e desempenho acadêmico, favorecendo um repertório de comportamentos mais adequados às demandas sociais (Pereira, Marturano, Gardinal-Pizato, & Fontaine, 2011). No entanto, isso depende do quanto os educadores aproveitam as dificuldades como oportunidades para promover o desenvolvimento

da criança ou mesmo o quanto exploram o contexto interativo da escola para isso, (Del Prette & Del Prette, 2008).

Com base em estudos envolvendo interação social na infância, Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança e que, por isso, podem contribuir também para sua adaptação escolar: autocontrole e expressividade emocional (e.g. acalmar-se, falar sobre emoções e sentimentos, controlar o humor etc.); civildade (e.g. cumprimentar as pessoas, fazer e aceitar elogios etc.); empatia (e.g. oferecer ajuda, compartilhar, demonstrar interesse pelo outro etc.); assertividade (e.g. resistir à pressão dos colegas, falar sobre as próprias dificuldades e habilidades, fazer e recusar pedidos etc.); fazer amizades; solucionar problemas interpessoais (e.g. pensar antes de tomar decisões) e apresentar habilidades sociais acadêmicas (e.g. observar, prestar atenção, seguir regras etc.). Nesse sentido, viabilizar oportunidades para a aquisição dessas habilidades, com atividades que permitam a aprendizagem e articulação delas, contribui para a criança se desenvolver de forma saudável.

Uma condição importante para aprender habilidades sociais é o momento de brincar que, além de função lúdica para a Saúde Mental, pode ser orientado, com a mediação de adultos, para o desenvolvimento de habilidades importantes como cooperação e empatia. Além disso, o brincar livre, juntamente com o orientado, criam oportunidades para relações saudáveis e para a prevenção de comportamentos problemáticos do tipo internalizante (p.ex. depressão, ansiedade) ou externalizante (p. ex. agressividade) (Oliveira, 2010), como por exemplo, agressividade e depressão. O brincar permite o desenvolvimento da capacidade de lidar com conflitos, permitindo que a criança possa elaborar sentimentos, dar significado ao mundo e regular suas emoções (Hay, Caplan, & Nash, 2009). Orientar a brincadeira pode significar, da parte dos educadores, organizar atividades interativas que estimulem e gerem oportunidades para a criança colocar em prática habilidades consideradas positivas e preventivas (Coelho,

Torres, Fernandes, & Santos, 2017). Para uma boa adaptação escolar, a interação social e o brincar podem facilitar o desenvolvimento de comportamentos significativos na construção de vínculos de amizades recíprocas, pois permitem que a criança consiga discriminar seus sentimentos e o de outras crianças, a fim de ajustar, criar ou manter os laços afetivos entre pares.

Conforme Vygostky (1991), é no brincar que a criança pode colocar em ação atividades e desejos que a princípio não pode ou não consegue realizar ainda (como, por exemplo, se a criança quer andar de carro e essa vontade não pode ser satisfeita, ela imagina que está andando de carro). Além disso, para o autor, a brincadeira ou o brinquedo contribuem para que a criança perceba o ambiente, os objetos e passe a construir sua própria percepção e concepção sobre as coisas, relações interpessoais e as experiências com o meio. Brincando, a criança consegue dar significado as relações, compreender papéis sociais (e.g: mãe, pai, irmãos, professor, etc.) passando de situações imaginárias nas brincadeiras à realidade conforme ela se desenvolve (Vygostky, 1991). Esse processo favorece o desenvolvimento cognitivo e social da criança, contribuindo para seu ajustamento aos diferentes contextos ambientais, além de potencializar a formação de vínculo afetivo nas relações sociais (Andrade, 2015).

A literatura tem apontado que o trabalho conjunto entre pais e escola na promoção de habilidades sociais contribui para a adaptabilidade das crianças às demandas do ambiente (Ingberman, 2001). Pais e educadores podem criar oportunidades para a aprendizagem de diferentes habilidades como as de expressar ideias, cooperar, lidar com frustrações, expressar empatia, dentre outras (Del Prette & Del Prette, 2005). Evidências empíricas disso tem sido produzidas, por exemplo, em estudos sobre Programas de Treinamento de Habilidades Sociais para crianças em situações de vulnerabilidade social na pré-escola (Ferrão, Breder, Assis, Christ & Caetano, 2017; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2011).

Especificamente com pré-escolares, Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante e Del Prette (2006) demonstraram a efetividade de um Programa de Treinamento de Habilidades Sociais

Educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. O objetivo do programa foi orientar os pais, de forma didática, sobre a análise aplicada do comportamento, encorajá-los a motivar os filhos em comportamentos socialmente desejáveis e identificar comportamentos indesejáveis para aplicar, no cotidiano, procedimentos simples que poderiam modifica-los, valorizando e promovendo recursos e habilidades sociais das crianças. Os resultados apontaram uma redução significativa na frequência de comportamentos indesejáveis, de acordo com a avaliação dos pais, e mudança positiva nas relações familiares, com o desenvolvimento de práticas disciplinares não-coercivas junto aos filhos.

Ainda orientado para a escola, Ferrão et al. (2017) implementaram um programa de capacitação para o aprimoramento de práticas parentais positivas, a serem aplicadas em contexto familiar, associado a um programa com as crianças. Por meio de encontros com as crianças e aplicação de atividades lúdicas e estratégicas com os temas sobre amizade, agressividade, identidade e expressão de sentimentos, foi possível observar melhoras em comportamentos autorregulatórios e adaptativos para a boa convivência em sala de aula e diminuição de comportamentos agressivos. Os encontros com os responsáveis, visando a promoção de práticas parentais positivas e fortalecimento dos vínculos familiares, apresentaram resultados igualmente positivos.

Outro estudo sobre Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para pais visou melhorar o desempenho escolar dos filhos com queixas escolares. Barros e Del Prette (2007) conduziram o programa com 15 pais cujos filhos se situavam no ensino fundamental. Os pais foram divididos em grupo experimental e grupo controle e as atividades consistiam em avaliar os comportamentos por meio de instrumentos de filmagens, Checklist para pais e Teste de Desempenho Escolar-TDE. A intervenção permitiu aumentar o repertório de HS dos pais de modo que, as crianças cujos pais participaram da intervenção, apresentaram melhor desempenho acadêmico se comparado ao grupo controle.

O estudo de Salvo, Mazzarotto e Lohr (2005), também com pré-escolares, tinha como objetivo de melhorar a competência social de crianças e o desenvolvimento de habilidades sociais. As autoras utilizaram atividades lúdicas, solicitando das crianças análise de situações que requeriam habilidades sociais e, em sessões grupais de orientação aos pais fizeram orientações para encontrar soluções para situações que vivenciavam com seus filhos. Após a intervenção, houve um aumento no repertório das habilidades sociais das crianças e isso alterou positivamente, da pré para pós intervenção, a situação inicial de crianças com escore clínico para problemas de comportamento internalizantes.

Valle e Garnica (2009) aplicaram e avaliaram um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em 31 crianças de ambos os sexos com idade entre 5 e 6 anos das classes de Jardim II e Pré numa escola de Educação Infantil, com o objetivo de melhorar o repertório e o desempenho de habilidades sociais das crianças. Elas utilizaram a Escala Comportamental Infantil ECI-A2 de Rutter (Graminha & Coelho, 1994) que avalia distúrbios emocionais e comportamentais em crianças e verifica se existe indicação clínica para problemas de comportamento, e o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), que permite a avaliação da criança pelo professor e de avaliação da própria criança sobre os itens de habilidades. O procedimento incluía apresentar demandas de situações análogas ou imaginárias de habilidades sociais para as crianças reagirem, tarefas de casa, feedback e discussões sobre as situações vivenciadas. Os resultados mostraram um aumento na frequência de respostas habilidosas para meninos e meninas tanto na avaliação das professoras, como na autoavaliação das crianças.

Também é possível observar na literatura um número crescente de programas de promoção de HS e Habilidades Sociais Educativas (HSE) junto a professores, pais e demais educadores. Essa disseminação é importante pois essas habilidades são preditivas de bom desempenho acadêmico, redução de problemas de comportamento e boa qualidade das interações sociais (Rosin-Pinola e Del Prette, 2014), sejam elas em contexto escolar ou familiar.

Esses programas favorecem a capacidade da criança de identificar habilidades sociais em situações combinadas, descrever comportamentos, identificar um tipo de resposta, escolher a consequência mais adequada a situação reforçando comportamentos adequados e contribuindo para uma ampliação do repertório de HS da criança (Dias, Del Prette e Del Prette, 2018).

Nesse sentido, professores socialmente competentes, tem maior chance de desenvolver boas relações com seus alunos, podendo servir de modelo para as interações sociais, contribuindo para que os alunos desenvolvam valores importantes de convivência, especialmente se essa competência social for aplicada na atuação profissional por meio de habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2017).

Del Prette e Del Prette (2008) elaboraram um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE), propondo e definindo classes e subclasses de comportamentos relevantes para a atuação de pais, professores e demais agentes educativos. As subclasses foram agrupadas em quatro classes mais gerais: (a) estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; (b) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais; (c) estabelecer limites e disciplina; (d) monitorar positivamente. As subclasses de HSE são passíveis de observação e detalham a diversidade de ações educativas requerida para que o educador possa conduzir de forma efetiva sua atuação (Del Prette & Del Prette, 2008).

Essas classes e subclasses serviram de base para a elaboração dos itens de um instrumento de avaliação das HSE de professores que foi empiricamente validado, produzindo duas subescalas (Del Prette; Del Prette, 2019). A primeira, Organizar Atividade Interativa foi composta por três fatores (Dar instruções sobre a atividade; Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos; e Organizar o ambiente físico). A segunda escala, Conduzir atividade interativa, foi composta por quatro fatores (Cultivar afetividade, apoio, bom humor; Expor, explicar e avaliar de forma interativa; Aprovar, valorizar comportamentos; e Reprovar, restringir, corrigir comportamentos).

Alguns estudos têm apontado a importância de entender as habilidades sociais educativas levando em conta a influência significativa da relação do agente educativo com o educando, ou seja, analisando os impactos e monitorando as consequências sobre o comportamento de professores e alunos (Rosin-Pinola, 2009; Rosin-Pinola, Marturano, Elias e Del Prette, 2017). Esses estudos reforçam a ideia de que as habilidades sociais educativas favorecem a promoção do desenvolvimento socioemocional das crianças e também da aprendizagem acadêmica.

Verifica-se, na literatura, que as ações educativas e as interações afetuosas entre professores e alunos proporcionam o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a adaptabilidade a diferentes ambientes (Bolsoni-Silva & Mariane, 2014; Bolsoni-Silva & Mariano, 2016). Entretanto, práticas educativas negativas podem influenciar a qualidade do desenvolvimento de habilidades sociais.

Bolsoni-Silva e Mariano (2016) compararam habilidades sociais educativas e práticas educativas negativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento para grupos clínicos e não clínicos de crianças com problemas de comportamento na etapa pré-escolar e escolar de ambos os sexos. Ao todo, participaram do estudo 238 alunos, sendo 113 na etapa pré-escolar e 170 na escolar. As autoras verificaram que os meninos eram a maioria do grupo clínico (115) para problemas de comportamento. Crianças indicadas como quadro clínico apresentaram maiores médias nas categorias e subcategorias de práticas educativas negativas e problemas de comportamento, e menores frequências de habilidades sociais. Aparentemente, os professores de pré-escola pareciam ser mais habilidosos, no entanto, eles pareciam ser menos habilidosos com crianças indicadas como clínicas para problemas de comportamento. Nesse sentido, as autoras encontraram uma diferença entre meninos e meninas quanto aos comportamentos e nas práticas educativas dos professores, que apresentavam menos habilidades sociais educativas para com as crianças indicadas com problemas de

comportamento, e estas, apresentavam menos habilidades sociais (Bolsoni-Silva & Mariano, 2016).

Rosin-Pinola, Marturano, Elias e Del Prette (2017) avaliaram as habilidades sociais educativas de 40 professores do ensino fundamental, do 1º e 5º ano, de escolas públicas, antes e depois de participarem de um Programa de formação em Habilidades Sociais Educativas (PHSE). Os professores responderam ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas para Professores (IHSE-Prof, Del Prette & Del Prette, 2013) e o programa, denominado PHSE (Rosin-Pinola, Marturano, Elias & Del Prette, 2016) consistiu de 8 encontros presenciais visando promover as HSE dos professores para mediar e ensinar as habilidades sociais aos alunos. O programa foi estruturado em três momentos: (a) os professores relatavam as tarefas de casa; (b) a pesquisadora propunha e os participantes realizavam uma atividade de prática em habilidades sociais educativas e (c) a pesquisadora orientava e distribuía as tarefas de casa para serem feitas em sala de aula durante a semana. Aplicado a duas turmas de professores, a primeira, Turma A, recebeu orientações sempre nas sessões seguintes, enquanto a Turma B recebeu orientações com suporte extra de comunicação. Os resultados apontaram que as duas turmas apresentaram melhora no repertório de HSE, mas essa melhora foi maior para a Turma B.

No âmbito da educação, percebe-se uma crescente preocupação dos pais e educadores com o desenvolvimento interpessoal dos alunos, com o propósito de reduzir conflitos interpessoais, melhorar a qualidade das relações entre os alunos e facilitar a aprendizagem e o ajustamento social (Meireles, 2009). Neste sentido, é necessário que o professor se dedique a desenvolver as próprias habilidades interpessoais a fim de facilitar o desenvolvimento social e intelectual do aluno.

Apesar dos estudos que envolvem habilidades sociais educativas terem maior foco na relação educativa pais-filhos, conforme apontado na revisão sistemática de Vieira-Santos, Del

Prette e Del Prette (2018), verifica-se que o investimento na promoção dessas habilidades em agentes educativos favorece o desempenho escolar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, que por sua vez, facilita a convivência e a interação entre pares, incluindo até mesmo, crianças com necessidades educacionais especiais (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Em seu estudo, Meireles (2009) buscou investigar as habilidades sociais do Professor relacionadas ao seu desempenho em sala de aula. A pesquisa contou com 10 participantes, todos professores, sendo dois do sexo masculino e oito do sexo feminino. Participaram também da pesquisa 198 adolescentes, 100 do sexo masculino e 98 do sexo feminino, que cursavam do 6^a ao 9^a ano do ensino fundamental de um município no Estado do Rio de Janeiro. Suas idades variavam entre 11 e 15 anos.

A autora utilizou o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette, Del Prette & Del Prette, 2001) o Inventário de Empatia (IE) construído por Falcone, Ferreira, Faria, Sardinha e Pinho (2008) e o Questionário: Desempenho Social do Professor (QDSP) desenvolvido pela autora. Os resultados apontaram que a maioria dos professores se situaram na média ou acima da média nas situações sociais que envolviam autoafirmação, desenvoltura social, capacidade de autoexposição a desconhecidos e situações novas e autocontrole da agressividade. Nas situações sociais relacionadas à autoafirmação na expressão de sentimento positivo, apenas 50% dos professores apresentaram resultados na média ou acima. Quanto a empatia, os professores apresentaram scores bem acima da média, indicando capacidade para entender a perspectiva e os sentimentos de alguém. De modo geral, os alunos consideraram os professores com níveis expressivos de assertividade e empatia. No entanto, a maioria dos professores que se deram notas máximas receberam dos alunos uma avaliação não tão favorável. Tais resultados sugerem que os alunos perceberam os professores menos empáticos e assertivos do que os próprios professores se consideravam. Tal dado permitiu sugerir que os professores mostraram dificuldade em se autoavaliar, apresentando deficiência em relação ao

autoconhecimento de algumas práticas desenvolvidas em sala de aula. Del Prette e Del Prette (2001) apontam que o ambiente escolar e as relações sociais estabelecidas nesse meio podem promover capacidades pró-sociais e habilidades de empatia. Nesse sentido, as relações sociais fornecem condições para a aprendizagem, servindo de modelo para um bom desempenho social. Considerando o estudo apontado anteriormente, verifica-se a importância de avaliar como o professor avalia suas habilidades sociais e em como elas podem afetar o desempenho dos alunos.

Uma vez que as habilidades sociais podem contribuir para que a criança pequena consiga fazer amizades, desenvolver empatia, autocontrole, expressar-se emocionalmente, dentre outras habilidades que podem auxiliar no ajuste à inserção escolar (Del Prette & Del Prette, 2005), e como a criança só consegue chegar a este ponto de desenvolvimento de habilidades sociais e de adaptação escolar pela mediação do adulto, é preciso saber como educadores concebem a adaptação escolar e como lidam com esse período. Nesse sentido, torna-se relevante que seja investigado o repertório de habilidades sociais das crianças e das habilidades sociais educativas do professor durante esse processo e de mais estudos envolvendo a temática da adaptação da criança à escola.

Problema de Pesquisa e Objetivos

A adaptação escolar é um momento crítico do desenvolvimento que pode gerar impacto emocional nas crianças dependendo da maneira como esse período é vivenciado. A compreensão desse processo é fundamental para um melhor desenvolvimento e escolarização da criança.

A presente pesquisa, considerando a literatura apresentada, se embasa nos seguintes pressupostos: (a) a adaptação escolar é um processo de transição ecológica que marca o início da vida escolar com a inserção da criança na escola; (b) importância de estudos sobre o processo de inserção pois verifica-se que a vivência desse processo adaptativo e a qualidade dele tem

influência dos cuidadores e responsáveis da criança; (c) possível papel das habilidades sociais infantis para a adaptação, uma vez que elas podem facilitar o processo adaptativo, promovendo comportamentos que auxiliam a criança a lidar com demandas mais complexas de interação social e prevenindo problemas de comportamento e dificuldades socioemocionais; (d) as habilidades sociais educativas do professor têm influência na qualidade da adaptação escolar; (e) escassez de estudos sobre adaptação e em particular sobre o papel das habilidades sociais nesse processo, o que configura necessidade de maior entendimento sobre o impacto da inserção inicial da criança na escola para o desenvolvimento infantil de modo geral.

Dado o exposto, este estudo tem, como objetivo: (a) caracterizar o repertório de habilidades sociais de crianças em fase pré-escolar; (b) estabelecer a relação com indicadores de adaptação à escola; (c) identificar indicadores favoráveis e desfavoráveis à adaptação escolar com ênfase nas concepções dos educadores e habilidades sociais educativas de professoras. Ao final são discutidas as implicações dos resultados obtidos.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 10 crianças que ingressaram na pré-escola no ano de 2019 (9 meninas e 1 menino), e que, portanto, encontravam-se no período de adaptação, sendo 2 com 4 anos, 3 com 4 anos e 1 mês, 3 com 4 anos e 2 meses e 2 com 4 anos e 6 meses, com variação total de 4 a 4 anos e 6 meses. O critério de seleção da amostra baseou-se nas crianças que ingressaram na pré-escola pela primeira vez. As professoras selecionadas foram aquelas que receberam crianças que nunca haviam frequentado escola antes. A quantidade de crianças por professora não teve uma distribuição igual devido ao fato da seleção das crianças se dar de forma aleatória, pois conforme as crianças iam ingressando nas escolas, elas eram selecionadas.

Dessa forma, a professora Odete recebeu no início do ano letivo de 2019, cinco crianças novas, as professoras Luzia e Fernanda receberam duas crianças novas cada e a professora Renata recebeu apenas 1 criança nova. Ressalta-se que os nomes das professoras nesse estudo são fictícios, a fim de preservar a identidade e manter o sigilo das informantes, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1.

Caracterização das crianças participantes em termos de idade, sexo, escola, série e professora.

Crianças	Idade	Sexo	Escola	Série	Professora
1	4 anos	F	Pública	Pré-I	Odete
2	4 anos e 6 meses	M	Pública	Pré-I	Odete
3	4 anos e 1 mês	F	Pública	Pré-I	Odete
4	4 anos e 6 meses	F	Pública	Pré-I	Odete
5	4 anos e 1 mês	F	Pública	Pré-I	Odete
6	4 anos e 1 mês	F	Pública	Pré-I	Luzia
7	4 anos e 2 meses	F	Pública	Pré-I	Luzia
8*	4 anos e 2 meses	F	Pública	Pré-I	Fernanda
9*	4 anos e 2 meses	F	Pública	Pré-I	Fernanda
10	4 anos	F	Privada	Pré-I	Renata

F= Feminino e M= Masculino, Símbolo * representa duas crianças filhas de uma mesma mãe.

Participaram, ainda, como informantes, nove mães (2 crianças eram filhas de uma mesma mãe) e as quatro professoras das crianças participantes. Todas as informantes eram do sexo feminino. A idade das mães variou de 22 a 42 anos, com idade média de 29 anos (dp = 6,4) e o nível socioeconômico variou de C2 a E (renda familiar salarial menor que um salário mínimo), sendo que a maioria das mães se concentrou nas classes D e E (4 e 4, respectivamente, com renda salarial menor que um salário mínimo). A idade das professoras variou de 39 a 46 anos, (idade média = 43 anos; dp = 2,54). Quanto ao ano de formação das professoras, esse variou de 1999 a 2017, o tempo de magistério das professoras variou de 1 a 15 anos, sendo que

duas professoras se concentravam na faixa de 15 anos, uma com 7 anos e outra com 1 ano e meio. Todas as professoras eram formadas em Pedagogia.

Local da pesquisa

Os dados foram coletados nas próprias instituições educacionais nas salas de locação dos alunos e professores. O local contava com salas equipadas que facilitavam o preenchimento dos instrumentos utilizados e possuíam um isolamento acústico adequado. A princípio, a pesquisadora entrou em contato com as Secretarias de Educação de duas cidades do interior de São Paulo para obter autorização que indicaram as escolas para a pesquisa.

Na cidade A (com 4.731 habitantes), havia apenas uma escola de educação infantil, onde foi realizada a pesquisa, e na cidade B (com 74.587 habitantes), a Secretaria de Educação apontou 6 escolas, mas somente uma tinha criança ingressante no período do estudo. A pesquisadora entrou em contato também com 7 escolas particulares, das quais duas autorizaram a pesquisa, porém somente em uma tinha uma criança ingressante. Devido à demora na autorização da Secretaria, a coleta de dados ocorreu depois de um mês que as crianças haviam começado o ano letivo. Dessa forma, para a cidade B, a coleta foi feita com crianças novas que entraram ao longo do semestre, respeitando o procedimento do estudo. Ao todo, participaram três instituições educacionais, sendo duas públicas e uma privada.

Instrumentos

Protocolo de Observação da Adaptação Escolar (PROAE, Apêndice A). O PROAE foi elaborado especialmente para este estudo, com base na literatura (Madaschi, Macedo, Mecca & Paula, 2016; Willians & Aiello, 2001), tomada referência para a sistematização dos indicadores que caracterizam o período de adaptação escolar, tanto do ponto de vista do desenvolvimento infantil como do início da etapa de escolarização. O PROAE foi composto

por uma folha onde eram apresentados 25 itens de comportamentos observáveis referentes a adaptação da criança na pré-escola. Os itens compuseram cinco conjuntos conforme dimensões relevantes e críticas do processo de adaptação> 1- Momento de chegada (3 itens), 2- Rotina (9 itens), 3- Interação com educadora/cuidadora (4 itens), 4- Interação com os colegas (5 itens) e 5- Momento de saída (3 itens) na escola onde o professor avaliador anotava a frequência dos comportamentos listados na ficha de observação durante o período especificado acima. Para cada item, o observador poderia pontuar a frequência em uma escala Likert de três pontos: 2= sempre, 1= às vezes e 0= nunca e na análise, foram considerados pontos de acordo com os comportamentos apresentados pelas crianças, relacionados a cada um dos indicadores, cuja soma indica o nível de dificuldade para a adaptação escolar da criança. A soma total considerando a pontuação máxima dos itens do PROAE é 50, nesse sentido, quanto mais próximo o escore da criança ao valor total da soma dos itens, maior seu nível de dificuldade.

As professoras utilizaram o protocolo para avaliar os comportamentos das crianças ao final da 1º, 2º, 3º, 4º semana, e novamente ao final do 1º, 2º e 3º mês. As etapas de construção do instrumento constam no Apêndice B.

Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares (PKBS-BR). Adaptação brasileira do *Preschool Kindergarten Behavior Scales – 2* (Merrel, 2002), realizada por Dias, Freitas, Del Prette & Del Prette (2011). O PKBS-BR é respondido por pais e professores sobre a criança e contém 34 itens de habilidades sociais e 42 itens de comportamentos problemáticos. Cada item é avaliado em frequência por escala do tipo Likert, de quatro pontos: 0=nunca; 1=raramente; 2=algumas vezes; 3=frequentemente. A escala de habilidades sociais é composta por três fatores: Cooperação Social ($\alpha=0.89$); Interação Social ($\alpha=0.79$) e Independência Social ($\alpha=0.86$); a de comportamentos problemáticos é composta de dois fatores: externalizantes ($\alpha=0.95$) e internalizantes ($\alpha=0.88$). A versão brasileira da escala apresenta boas qualidades

psicométricas, com consistência interna dos fatores e das escalas globais acima de $\alpha=0.75$ e com cargas fatoriais iguais ou acima de 0,40 (Dias, Freitas, Del Prette & Del Prette, 2011).

Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-Prof, Del Prette & Del Prette, 2019). Trata-se de um inventário de autorrelato, com itens que descrevem comportamentos do professor apresentados na relação com os alunos e por ele respondidos em uma escala Likert que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). Os itens foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas (Del Prette & Del Prette, 2008) e a primeira versão da estrutura fatorial, baseada em correlações lineares (Pearson) reteve 64 dos 89 itens originais, com fatores consistentes ($\alpha>0,73$) organizados em duas escalas: a Escala 1, Organizar Atividade Interativa foi composta por três fatores: (F1) Dar instruções sobre a atividade ($\alpha=0,758$); (F2) Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos ($\alpha=0,800$) e (F3) Organizar o ambiente físico ($\alpha=0,730$). A Escala 2, Conduzir atividade interativa, é composta por quatro fatores: (F1) Cultivar afetividade, apoio, bom humor ($\alpha=,895$); (F2) Expor, explicar e avaliar de forma interativa ($\alpha=,891$); (F3) Aprovar, valorizar comportamentos ($\alpha=,847$) e (F4) Reprovar, restringir, corrigir comportamentos ($\alpha=,857$). Dada a consistência obtidas e o potencial discriminativo dos itens, a escala continuou sob estudos e, em 2019, buscando-se reduzir uma escala mais enxuta, com foco exclusivamente nos itens interativos, o que levou à exclusão de itens não interativos da Escala 1 (25, 32, 44, 73 e 79) e aqueles com assimetria maior que 1,4 ou carga fatorial inferior a 0,4. Para as novas análises, a estrutura fatorial foi baseada em correlações policóricas (método *Exploratory Structural Equation Modeling*, ESEM) que, conforme Marsh, Morin, Parker & Kaur (2013) congrega os principais aspectos da Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A Análise Fatorial Exploratória reteve 45 itens que explicaram 49,89 da variância e produziram uma estrutura de três fatores que foram denominados como: (F1) Suporte socioemocional (12 itens; $\alpha=0,758$), (F2) Disciplina indutiva (15 itens, $\alpha=0,758$) e (F3)

Mediação aprendizagem/desenvolvimento (18 itens, $\alpha=0,758$). A Análise Fatorial Confirmatória produziu bons índices de ajuste para a estrutura do instrumento ($\chi^2=1672.568$; $df=858$; $\chi^2/df=1,95$; $p<=0,001$; $CFI=0.955$; $TLI=0.948$; $RMSEA=0.043$; (I.C. 90%=0.040-0.046).

Questionário da Entrada da criança na Pré-Escola. Produzido para este estudo, consta de itens sobre a concepção dos professores e pais acerca da adaptação da criança pequena à escola, a serem respondidos oralmente em presença do pesquisador. Ao todo a versão elaborada para os pais consta de quatro perguntas abertas e duas fechadas e para os professores, seis perguntas abertas e uma fechada (Apêndice C e D).

Procedimento de coleta dos dados

A pesquisa iniciou-se após a autorização das escolas e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos com Seres Humanos e foi aprovado (CAAE: 01008918.9.0000.5504). Após a autorização da Secretaria de Ensino foi feito o contato com as escolas para a realização da pesquisa por meio de uma solicitação de autorização (Anexo A).

A coleta de dados dos dados captados pelos instrumentos foi feita nesta sequência, individualmente nas escolas com exceção do PKBS-BR em que os pais responderam em casa.

As observações feitas por meio do PROAE seguiram um cronograma predeterminado, com um total de sete sessões sempre ao final da 1º, 2º, 3º e 4º primeiras semanas da criança na escola e, depois, após o primeiro, segundo e terceiro mês. A observação das crianças para o preenchimento pelas professoras do PROAE foi feita nos ambientes da escola (salas de aula, refeitório, saída e entrada da instituição). O cronograma de avaliação por meio do PROAE consta na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2.

Cronograma de aplicação do PROAE para as 4 semanas e 3 meses de adaptação escolar

Criança	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	1º mês	2º mês	3º mês
C1	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	04/03	29/03	30/4
C2	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	04/03	29/03	30/4
C3	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	04/03	29/03	30/4
C4	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	04/03	29/03	30/4
C5	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	04/03	29/03	30/4
C6	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	06/03	29/03	30/4
C7	04/02	11/02	18/02	25/02	04/02	04/03	01/04
	08/02	15/02	22/02	01/03	06/03	29/03	30/4
C8	18/03	25/03	01/04	08/04	18/03	08/04	03/05
	22/03	29/03	05/04	11/04	08/04	03/05	31/05
C9	18/03	25/03	01/04	08/04	18/03	08/04	03/05
	22/03	29/03	05/04	11/04	08/04	03/05	31/05
C10	01/04	08/04	15/04	22/04	01/04	02/05	03/06
	05/04	11/04	19/04	26/04	30/04	31/05	28/06

Tabela 3.

Plano de coleta de dados

INSTRUMENTOS	Semanas				Meses		
	1	2	3	4	1º. mês	2º. mês	3º. mês
PROAE	X	X	X	X	X	X	X
IHSE-PROF	X						
PKBS-Prof							X
PKBS-Pais							X
Quest. de Autorrelato							X

A aplicação do PKBS-BR junto aos pais e às professoras foi feita pela pesquisadora, individualmente. Cada professora, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), preenchia um PKBS-BR para cada criança selecionada de sua sala, na presença da pesquisadora na própria escola. No caso dos pais, foi solicitado TCLE e o Termo

de Assentimento (Apêndice F), estes enviados pelos professores. Inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa, buscando-se tranquilizar os pais, destacando-se que não estariam sendo avaliados erros e acertos, mas sim que estes respondessem a todos os itens de forma fidedigna. A aplicação do PKBS-BR (versão pais) foi realizado pela pesquisadora, cada mãe das crianças selecionadas preenchia o instrumento, na própria residência das mesmas, sendo que previamente havia sido agendado dia e horário para aplicação de acordo com a disponibilidade delas por intermédio das professoras.

A aplicação do IHSE-PROF se deu de forma individual e foi aplicado pela pesquisadora com as professoras. Cada professora preencheu o instrumento na presença da pesquisadora em sua própria sala de aula com dia e horário previamente agendados.

O Questionário da Entrada da Criança na Pré-escola versão pais e professores foram preenchidos individualmente na presença da pesquisadora. Dia e horário foram agendados previamente com os pais e com as professoras. A pesquisadora ligava para os pais para agendar um dia mais propício para os mesmos a fim de coletar os dados e realizar a entrevista, a coleta foi realizada em suas residências. As professoras responderam aos questionários em horários de intervalo na própria escola ou em horários de trabalho pedagógico coletivo conforme a disponibilidade das mesmas. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes, e transcritas *ipsis litteris*.

Tratamento dos dados

Os dados obtidos por meio do PROAE foram computados na forma de scores e organizados em planilhas do SPSS 25.0 e no Excel. Para cada criança, foi calculado um escore total referente ao protocolo como um todo para cada semana e ao final do primeiro, segundo e terceiro mês.

Os dados de observação do PROAE, registrados pelas educadoras, foram tabulados em escores considerando-se 0 ponto para NUNCA, 1 para AS VEZES e 2 para SEMPRE. Assim, o escore total de dificuldade poderia variar de 0 a 50. O valor atribuído pelas professoras para cada criança foi somado no conjunto total (ESCORE PROAE) e em cada um dos indicadores, nomeados como:

- Chegada – 03 itens, escore variando de 0 a 6
- Rotina – 09 itens, escore variando de 0 a 18
- Interação com a Educadora – 04 itens, escore variando de 0 a 8
- Interação com colegas – 05 itens, escore variando de 0 a 10
- Saída – 03 itens, escore variando de 0 a 6

Para comparação entre os indicadores foi feita uma média do escore considerando a soma dividida pelo número de itens de modo a se obter um valor de um a três. Foi efetuada a pontuação do escore e dos indicadores em cada um dos momentos de avaliação (semanas 1, 2, 3 e 4 e meses 1, 2, 3 para cada criança), organizando-se os dados em tabelas e figuras ilustrativas. Também foi feita uma avaliação estatística da diferença obtida pelas 10 crianças entre a avaliação da semana 1, 2, 3 e 4, mês 1, 2 e 3. Após essa verificação, a normalidade foi verificada a partir de análise de teste de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov, adotando-se 5% de significância. Como os escores dos conjuntos do PROAE não tiveram uma distribuição normal, foram utilizados testes não paramétricos. Para verificar diferenças significativas entre as semanas adotando o nível de significância no valor de 0,05 ($p \leq 0,05$) foi aplicado o teste não-paramétrico de Wilcoxon pareado.

Os dados obtidos com a *Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares* - PKBS-BR (Dias et al., 2011), foram computados na forma de scores e organizados em planilhas do SPSS 25.0. Com base no estudo de padronização e validação local para o contexto brasileiro do PKBS-BR foram tabulados os escores de cada criança na escala global de habilidades sociais

(CHS). E o mesmo foi feito para a escala global de problemas de comportamento e para suas dimensões externalizantes e internalizantes, bem como, comparações das avaliações feitas pelas mães e professoras. A posição das crianças foi avaliada em termos de posição do percentil: deficitário (P25), abaixo da mediana (entre P26 e P40), mediano (P41 a P60), acima da mediana (P60 a P75), bem elaborado (P acima de 75).

As respostas das professoras em Habilidades Sociais Educativas foram tabulados e convertidos em escores conforme as orientações dos autores (IHSE-Prof, de Del Prette & Del Prette, 2019). Os escores foram comparados com os dados normativos de percentis (P) para do escore geral e para os escores dos fatores considerando a seguinte interpretação: Necessidade de treinamento (P1 a P25), Bom abaixo da média (P26 a P49), Mediano (P50), Bom acima da média (P51 a P75) e Bastante elaborado (P>75).

Os dados qualitativos obtidos pelo Questionário da Entrada da Criança na Pré-Escola versão pais e professores foram objeto de Análise de Conteúdo Temática. Esta, segundo Minayo (2007), desdobra-se em etapas como: pré-análise, exploração do material ou codificação e interpretação dos resultados obtidos. Na primeira etapa é feita a leitura flutuante, onde pode-se formular hipóteses ou pressupostos. Tal análise demanda do pesquisador uma atenção ao objeto de pesquisa intensa, precisando estar atento ao que pode surgir nas relações entre hipóteses iniciais e as emergentes. Na etapa de exploração do material, o pesquisador visa encontrar expressões e palavras que são significativas para a função das quais o conteúdo de uma fala será organizado, nesse sentido, a categorização da fala se resume na redução do texto às palavras e expressões mais significativas para a pesquisa. A análise temática tradicional visa recortar em unidades aspectos das falas dos participantes, e que se pode constituir em palavras, frases, temas, acontecimentos etc., como relevantes para a pré-análise. A partir disso, a análise propõe inferências, interpretações que permitem relacionar os fatos analisados, abrindo também novas dimensões teóricas e interpretativas, através da leitura do material (Minayo, 2007).

As entrevistas com os pais e professoras das crianças foram transcritas *ipsis litteris* contendo 34 páginas ao todo (letra “Times new Roman, tamanho 12, espaçamento duplo) (Bardin, 1977). A princípio, foi feita uma leitura flutuante procurando identificar os elementos principais das falas dos pais e professoras, e em seguida, organizaram-se elementos centrais e os que foram específicos a cada um. Após essa análise, procurou-se categorizar os elementos principais das falas sobre o conceito discutido em cada pergunta (Bardin, 1977). Foram analisadas 14 entrevistas, sendo que, o questionário de autorrelato aplicado nos pais continha 4 perguntas abertas e 2 fechadas e das professoras, continha 6 perguntas abertas e 1 fechada. As categorias criadas foram separadas no que diz respeito às concepções sobre a adaptação escolar, ou seja, o que eles entendem por adaptação à escola, participação dos pais no período de adaptação e o que a família e a escola poderiam fazer para facilitar esse período.

Na sequência, foram elaboradas categorias quanto à fala dos participantes. Portanto, foram realizadas categorizações dos elementos das falas dos participantes sobre a adaptação escolar presentes nos relatos dos pais e professoras. As categorias criadas foram separadas no que diz respeito aos atributos, estado de ânimo (bem-estar, alegria etc.) ou comportamentos esperados referente à adaptação escolar (Baum, 1999). Vale ressaltar que, em algumas questões, as categorias temáticas foram diferentes devido ao assunto investigado nas perguntas. Nesse sentido, as principais categorias temáticas para algumas questões foram geradas a partir de análise de conteúdo e são apresentadas nos resultados e discussão.

As categorias de *atributos* são definidas neste estudo, como substantivos ou adjetivos, ou seja, palavras que expressam uma qualidade ou designam uma característica aos quais os participantes consideram a adaptação escolar. As categorias de *comportamentos esperados* são definidas como aqueles comportamentos que pais ou professoras esperam que as crianças desempenhem no contexto da adaptação à escola. E as categorias *estado de ânimo* são definidas, neste estudo, como as reações afetivas e emocionais que pais e professoras consideram que as

crianças podem expressar durante esse período. Todos os elementos relatados pelos pais e professoras que participaram desta pesquisa, foram agrupados dentro de uma dessas categorias (Baum, 1999). O número de respostas à cada categoria pode ser diferente do número de participantes, pois um participante pode relatar mais de um elemento caracterizado por atributo, comportamento esperado ou estado de ânimo dentro da mesma categoria.

RESULTADOS

Os resultados foram organizados em quatro seções: (1) Caracterizar o repertório de Habilidades sociais das crianças avaliados pelas professoras e mães; (2) Indicadores de adaptação à escola; (3) Habilidades sociais educativas das professoras e (4) Concepção das mães e professoras sobre adaptação escolar.

Habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças de acordo com a avaliação das mães e professoras (PKBS-BR).

De modo geral, foi possível observar que as crianças apresentaram, em média, escores altos para habilidades sociais na avaliação das mães e professoras. Com relação a problemas de comportamento, verificou-se que as crianças foram avaliadas mais negativamente pelas mães se comparado a avaliação feita pelas professoras.

Tabela 4.

Dados descritivos dos escores das crianças na escala PKBS de habilidades sociais e subescalas de problemas de comportamento (PC) Externalizantes e Internalizantes

Escalas do PKBS	Habilidades Sociais		PC Externalizantes		PC Internalizantes	
	Escore total (Perc.)		Escore total (Perc.)		Escore total (Perc.)	
Crianças	Prof	Mãe	Prof	Mãe	Prof	Mãe

C1	76 (41)	83 (40)	3 (30)	14 (30)	21 (85)	14 (50)
C2	70 (28)	70 (11)	13 (62)	13 (29)	7 (44)	7 (15)
C3	95 (90)	68 (11)	2 (25)	28 (65)	3 (25)	16 (65)
C4	91 (81)	93 (70)	0 (15)	30 (67)	5 (35)	17 (70)
C5	66 (18)	84 (41)	9 (51)	5 (5)	7 (44)	3 (3)
C6	81 (56)	91 (60)	7 (44)	19 (40)	11 (60)	28 (96)
C7	79 (46)	79 (26)	23 (72)	23 (51)	19 (82)	19 (80)
C8	98 (96)	80 (30)	22 (71)	23 (51)	10 (55)	15 (60)
C9	102 (99)	83 (40)	27 (79)	25 (56)	4 (30)	21 (85)
C10	90 (80)	77 (24)	2 (25)	21 (46)	0 (5)	25 (94)
Média (D. Padrão)	86(12,2)	82(7,9)	8(9,9)	22(7,5)	7(6,7)	17(7,5)

Os dados da Tabela 4 foram objeto de análise estatística que não mostrou diferença significativa entre mães e professoras em habilidades sociais ($t= 0,8$; $df= 9$; $p= 0,4$). Verificou-se diferença na avaliação das mães e professoras para problemas de comportamentos ($t=-2,6$, $df=9$, $p=0,027$), tanto Internalizantes ($p= 0,05$) como para Externalizantes ($p=0,06$), com as mães avaliando mais negativamente as crianças do que as professoras.

A partir dos escores totais das Habilidades Sociais avaliadas pelas mães e professoras do PKBS-Br, foi possível localizar o percentil das crianças, conforme apresentado na Tabela 9. A posição das crianças foi avaliada em termos de posição do percentil: deficitário (P25), abaixo da mediana (entre P26 e P40), mediano (P41 a P60), acima da mediana (P60 a P75), bem elaborado (P acima de 75). Na avaliação das professoras, o repertório da criança 2 está abaixo da mediana, a criança 5 apresenta um repertório deficitário, as crianças 1, 6 e 7 apresentam repertório mediano de HS e as crianças 3, 4, 8, 9 e 10 apresentam repertório bem elaborado. Na

avaliação das mães, as crianças 2, 3 e 10 apresentam um repertório deficitário de HS, a crianças 1, 7, 8 e 9 abaixo da mediana, a criança 5 mediano e as crianças 4 e 6 acima da mediana.

De forma inversa, também foi possível avaliar a posição das crianças com relação aos problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes na avaliação das mães e professoras. Na avaliação das professoras para PC externalizantes, as crianças que apresentaram mais problemas foram as 2, 7, 9 e 8. Na avaliação das mães foram as crianças 3 e 4, já as outras crianças estiveram abaixo da mediana ou na mediana para PC externalizantes. Com base nos dados, as professoras avaliaram as crianças 1, 6 e 7 para PC internalizantes com repertório muito ruim, indicando mais problemas, e as outras crianças estiveram na faixa mediana ou abaixo da mediana. As mães avaliaram as crianças 3, 4, 6, 7, 9 e 10 como apresentando mais PC internalizantes. Percebe-se que para PC externalizantes e internalizantes as mães e professoras divergem em sua avaliação na maioria das crianças avaliadas, apresentando convergência somente quanto a PC internalizantes na avaliação das crianças 6 e 7.

Indicadores de adaptação à escola (PROAE)

Com base nas pontuações do Protocolo de Observação da Adaptação Escolar, foi possível organizar os indicadores de dificuldade das crianças ao longo das 4 semanas e dos 3 meses avaliados. A Figura 1 apresenta uma síntese da pontuação das crianças nos 25 itens de avaliação pelas educadoras em cada um desses momentos.

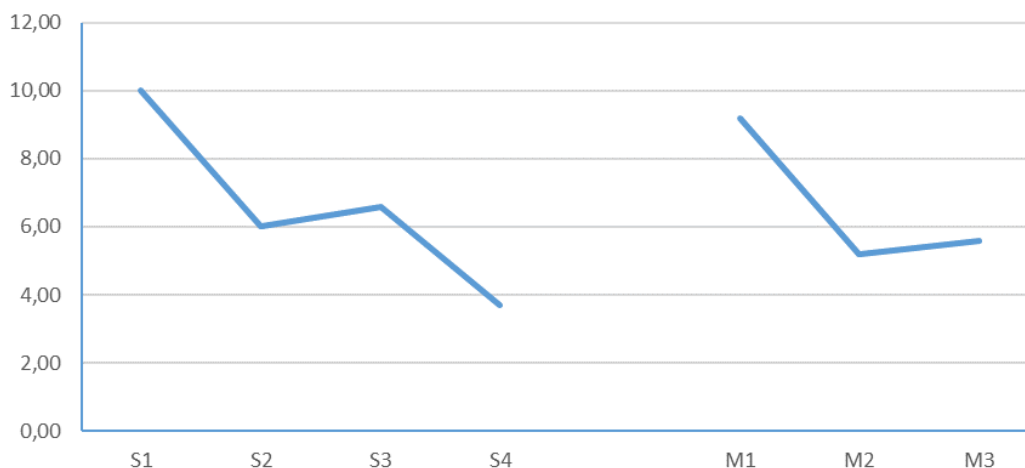


Figura 1. Escore Geral Médio de dificuldade de adaptação das crianças nos 25 itens do PROAE, ao longo das quatro avaliações semanais e das três avaliações mensais.

É possível observar pela Figura 1 que as crianças foram melhorando ao longo das semanas, houve diferença significativa da 1ª para a 4ª semana ($p= 0,007$) e com relação aos meses, percebeu-se diferença significativa apenas do 1º para o 2º mês ($p= 0,02$). As crianças tiveram mais dificuldade na primeira semana, assim como no primeiro mês de adaptação à escola. Vale ressaltar que a avaliação do primeiro mês incluiu as quatro primeiras semanas da criança na escola, tendo sido feito logo em seguida da avaliação da 4ª semana.

Considerando os cinco indicadores do PROAE, a Figura 2 resume os resultados médios em cada um deles nas sucessivas avaliações. Na sequência são apresentados dados estatísticos da diferença entre a primeira e quarta semana, o primeiro e terceiro mês de inserção das crianças na escola.

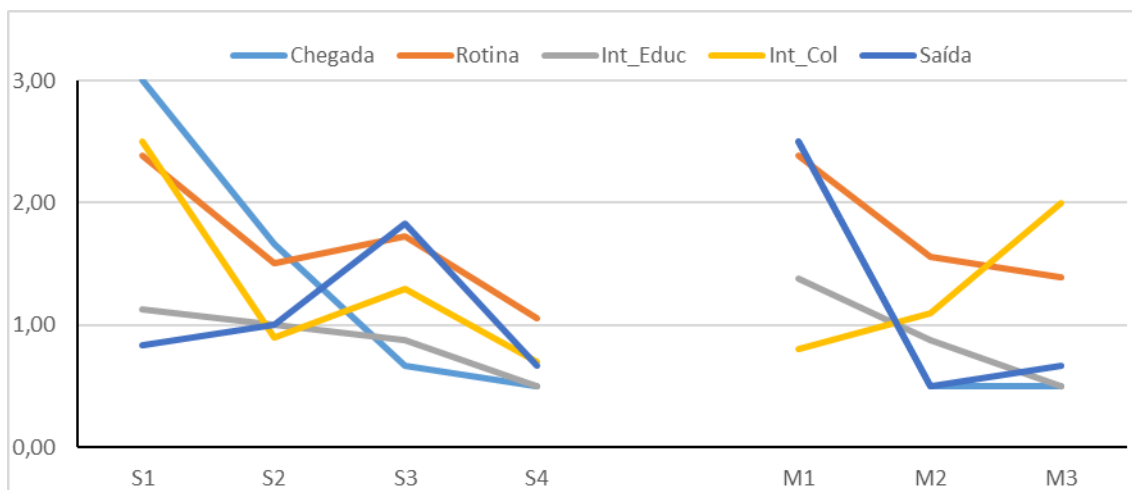


Figura 2. Escores médios de dificuldade de adaptação das crianças em cada um dos indicadores do PROAE ao longo das quatro semanas e dos três meses de avaliação. Cada linha representa um conjunto, S1 a S4= semanas, M1 a M3= meses.

Houve diferença significativa da 1º para a 4º semana com relação a **Rotina na escola** ($p=0,002$), ou seja, as crianças apresentaram mais dificuldade na primeira semana na escola do que comparado a 4º semana. Também foi possível verificar diferença significativa da 1º e a 4º semana na **Interação com a educadora** ($p=0,02$). Com relação à **Interação com os colegas**, houve diferença significativa da 1º para a 2º semana ($0,04$) e da 1º para a 4º semana ($p=0,03$). Não houve diferença estatística para avaliação do momento de **Chegada** ou momento de **Saída** na comparação feita entre a 1º e a 4º semana.

Considerando as diferenças entre o primeiro e o terceiro mês, verificou-se melhora significativa das crianças, com redução das dificuldades para os indicadores de **Momento de Chegada**, ($p= 0,07$), piora com relação a **Interação com colegas** ($p=0,01$) e melhora no **Momento de Saída**, ($0,03$). As oscilações não foram significativas para os indicadores de **Rotina** ($p= 0,1$) e **Interação com a Educadora**.

As dificuldades de adaptação de cada criança, ao longo dos momentos avaliados por meio do PROAE, são apresentadas nas Figuras 3 (Crianças 1 a 5) e 4 (Crianças 6 a 10).

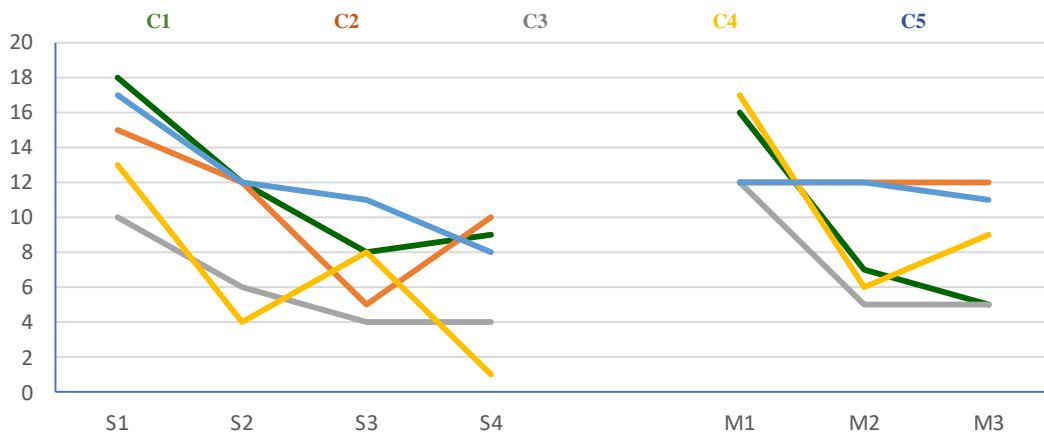


Figura 3. Escore Geral de dificuldade de adaptação de cada criança nos 25 itens do PROAE, ao longo das quatro semanas e dos três meses de avaliação. Cada linha representa uma criança (C1 a C5), S1 a S4 = semanas, M1 a M3 = meses.

Verifica-se pela figura 3 que as crianças que apresentaram mais dificuldade para se adaptar ao longo das semanas, foram as crianças 1, 2 e 5. A criança 2 parece ter tido mais dificuldade para se adaptar, uma vez que apresentou pico de dificuldade na 4ª semana. Com relação aos meses, os dados mostram que da mesma forma, as crianças 2 e 5 parecem ter tido mais dificuldade para se adaptar. A criança 4 parece ter tido um pouco mais de dificuldade após os 3 meses na escola.

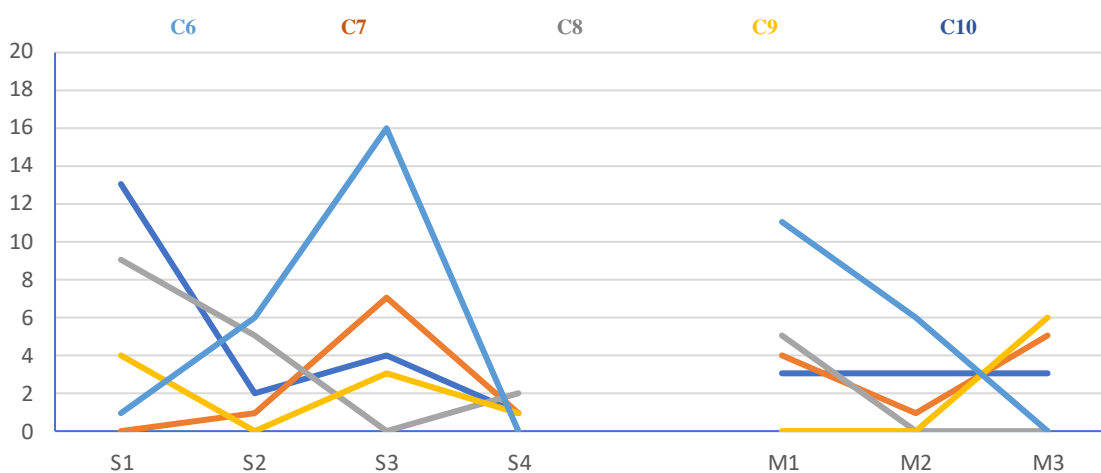


Figura 4. Escore Geral de dificuldade de adaptação de cada criança nos 25 itens do PROAE, ao longo das quatro semanas e dos três meses de avaliação. Cada linha representa uma criança (C6 a C10), S1 a S4 = semanas, M1 a M3 = meses.

As crianças avaliadas, representadas na Figura 4, também apresentaram melhora ao longo das semanas, no entanto, a criança 6 pareceu ter mais dificuldade ao longo das três primeiras semanas, com um pico de dificuldade na terceira semana e depois pareceu melhorar. Em comparação as outras crianças ela também apresentou mais dificuldade ao longo dos três meses, mas seu nível de dificuldade foi reduzindo atingindo menor grau no 3º mês. Verifica-se que as crianças 7 e 9 apresentaram piora na dificuldade ao longo dos meses. A criança 10 manteve baixo grau de dificuldade na avaliação dos três meses.

Foi possível observar também que essas crianças apresentaram piores escores nas avaliações de comparação da 1º para a 4º semana, sendo que, para *Momento de chegada* a criança 5 (1º= 6 e 4º= 3) teve pior pontuação, na *Rotina* a criança 1 (1º= 6 e 4º= 6) e 5 (1º= 6 e 4º= 3) aparecem com maior pontuação em comparação as outras crianças, indicando dificuldade. Para *Interação com a educadora* a criança 2 (1º= 4 e 4º= 4) apresentou mais dificuldade ao longo das semanas, se comparado as outras crianças.

Habilidades sociais educativas das professoras.

Os escores das professoras em Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Prof, de Del Prette & Del Prette, 2019) foram tabulados e convertidos em percentis (P), conforme critério usualmente adotado nesses inventários: Deficitário, indicando necessidade de THS (P1 a P25), Bom abaixo da média (P26 a P49), Mediano (P50), Bom acima da média (P51 a P75) e Bastante elaborado (P>75). Os dados foram analisados e foi possível encontrar escore e posição percentil das habilidades sociais educativas das professoras, conforme consta na Tabela 5.

Tabela 5.

Escore e posição percentil das habilidades sociais educativas das professoras para o Escore Geral do IHSE-Prof e para os escores fatoriais (F1) Suporte socioemocional, (F2) Disciplina indutiva e (F3) Mediação aprendizagem/desenvolvimento.

Professoras	Escore (Percentil)	F1 (Percentil)	F2 (Percentil)	F3 (Percentil)
Odete	137 (39)	52 (49)	41 (10)	41 (65)
Luzia	145 (49)	61 (74)	47 (35)	34 (34)
Fernanda	125 (24)	42 (20)	48 (39)	33 (30)
Renata	125 (24)	49 (40)	40 (15)	34 (34)

O destaque em alguns dos escores representa a identificação das professoras com escores mais baixos de HSE.

Sobre habilidades sociais educativas, conforme avaliados no IHSE-Prof, verificou-se que a Professora Luiza foi a que apresentou melhor repertório geral e também nos fatores. Em segundo lugar, a professora Odete, com déficits nos itens de *Disciplina Indutiva* (F2). As professoras Fernanda e Renata, apresentaram repertório deficitário, com necessidade de treinamento tanto no escore geral como em HSE de Suporte Socioemocional (F1) e a professora Renata também em *Disciplina Indutiva* (F2). Quanto à *Mediação de Aprendizagem/Desenvolvimento* (F3) a Professora Odete se situou acima da mediana e as demais abaixo da mediana.

Concepção de mães e professoras sobre adaptação escolar

O Questionário de Entrada da Criança na Pré-escola, respondido pelas professoras e mães, permitiu identificar algumas categorias de compreensão destes sobre adaptação escolar.

Três categorias foram identificadas nas falas das mães e professoras em resposta à questão 1 (O que você considera como adaptação escolar?). A Tabela 6 apresenta as três categorias.

Tabela 6.

Frequência de comportamentos esperados, estado de ânimo e atributos relatados pelos pais e professores das crianças quando perguntas sobre O que é adaptação escolar.

Respondente	Comportamentos esperados (N=11)	Estado de ânimo (N=10)	Atributos (N=42)
Mães	Brincar (2) Não brigar (2) Não chorar (1)	Sentir-se bem (3) Tranquilidade (3) Desconfiança (1)	Mudança de vida (1), Receber elogios (1), Transição de ambiente (4), Conhecer outras pessoas (1), Aprender coisas novas(3), Lidar com o novo (2), Identificar as pessoas (2), Gostar da professora (1), Gostar dos amigos (1), Saber fazer as tarefas (2), Saber a rotina (1), Seguir novas regras (3), Saber lidar com a escola (2), Se acostumar (4), Se dar bem (2)
Professores	Fica concentrado (1) Crianças choram (1) Dar atenção (1) Apresentar boa conduta (1) Acolher (2)	Não ficar nervoso (1) Criança deve sentir-se querida (1) Não reprimir (1)	Mudança de vida (1), Não é fácil (1). Saber lidar com o período (1). Demonstrar afinidade (1), Pais colaborativos (1), Diminuir tempo de permanência (2), Um processo (1), Ter cuidado (1), Pais devem dar liberdade (1), Criança precisa se sentir livre (1). Criança deve demonstrar interesse pelas atividades (1)

Mães e professoras apresentam uma ou outra semelhança quanto às suas concepções sobre esse período. Aspectos como *mudança de vida e choro* são algumas falas que aparecem em ambas as avaliações. No entanto, verifica-se que, de modo geral, as mães entendem a adaptação escolar como algo mais voltado à capacidade da criança de se ajustar ao novo ambiente, a se comportar bem e demonstrar bem-estar emocional, enquanto que, as professoras incluíram seus próprios desempenhos e capacidades para lidar com esse período.

De maneira geral, as mães associaram a adaptação escolar a comportamentos que esperam dos filhos nesse contexto, de brincar, não brigar e não chorar, a um estado de ânimo de tranquilidade e sentir-se bem, à vontade. Verifica-se uma variabilidade de atributos relacionados a demandas sociais que são novas e exigem das crianças habilidades de enfrentamento e que serão destacados na discussão.

Na perspectiva das professoras para a questão 1, a *adaptação escolar* foi definida tanto por comportamentos da criança (ficar concentrada, chorar, ter boa conduta) como do professor (dar atenção, acolher). E em termos de estado de ânimo, as professoras associaram esse período a sentimentos positivos apresentados pelas crianças. Os atributos incluíram aspectos variados como: *mudança de vida, demonstrar afinidade, ter cuidado, pais precisam dar mais liberdade à criança, a criança precisa se sentir livre, demonstrar interesse pelas atividades e, aparentemente, esse processo não é fácil.*

A questão 2 de autorrelato dos pais, sobre *Você considera que seu/sua filho(a) está adaptado(a)?* foi respondida em escala Likert de 5 pontos (1= Sim, totalmente a 5 = Ainda nada adaptado). Como resultado, uma mãe (da criança 10) respondeu que *Mais ou menos adaptado*, três mães (da criança 5, 8 e 9) responderam que *Quase totalmente* e as demais seis mães responderam que *Sim, totalmente*. Quando indagado às professoras se as mesmas achavam que seus alunos estavam adaptados, todas disseram que sim.

O conteúdo das falas das mães e professoras em resposta à questão *De maneira geral, você considera que seu filho(a) já está adaptado(a)? Por que você avalia dessa maneira?* na versão das professoras *De maneira geral, você considera que as suas crianças já estão adaptadas? Com base em que você faz essa avaliação?* foram analisados gerando os dados organizados na Tabela 7.

Tabela 7.

Frequência de comportamentos esperados, estado de ânimo e atributos relatados em resposta à questão .

Respondente	Comportamentos esperados (N= 14)	Estado de ânimo (N= 9)	Atributos (N= 17)
--------------------	---	-------------------------------	--------------------------

Mães	Se acostumar (1) Não chorar (2) Não reclamar (1) Falar com amigos (1) Questionar muito (1) Conseguir se comunicar (2)	Apresentar birra (1) Ter vergonha (1) Insegurança (1)	Gostar de ir à escola (4). Gostar da professora (2); Aprender coisas novas (1). Saber a rotina (2), Mudança de ambiente (1)
Professoras	Não chorar (2) Não demonstrar resistência (1) Participar das atividades (1) Comer (1) Dormir (1)	Alegria (1) Espontaneidade (1) Motivação (1) Medo de uma pessoa nova (1) Ficar calmo (2)	Aceitar a rotina (1), Pais não ficarem na escola (1), Demonstrar confiança no ambiente (1). Proximidade com o professor (1), Família dar mais abertura (1), Família deixar a criança livre (1), Propor atividades lúdicas (1)

Verificou-se que para as mães, de modo geral, apresentar bons comportamentos e bem-estar emocional é um indicador importante para avaliar se suas crianças estão adaptadas. Além disso, *Gostar de ir à escola* (4) é uma das formas mais indicativas de adaptação ao ambiente escolar. *Não chorar* (2), *saber a rotina* (2) *conseguir se comunicar* (2) e *gostar da professora* (2), também foram elementos que apareceram na avaliação dos pais.

Aparentemente, as professoras avaliam suas crianças como adaptadas pelos comportamentos, como *não chorar* por exemplo, pelo estado de ânimo das crianças e indicaram alguns atributos como *aceitar a rotina* por exemplo. Verifica-se, de modo geral, que as professoras atribuem a avaliação da adaptação de suas crianças ao engajamento nas atividades, vínculo afetivo com o professor, a autonomia promovida pelos pais e ao bem-estar emocional.

Perguntou-se as mães se eles frequentaram o período de adaptação da escola de seus filhos, 5 mães disseram que sim (das crianças 1, 2, 5, 7 e 8) e as outras 4 mães disseram que não (das crianças 3, 4, 6, 9 e 10).

Ao perguntar se os pais frequentavam o período de adaptação, as professoras Renata e Fernanda disseram que os pais nunca frequentam, a professora Luzia disse que os pais frequentam a escola durante os 15 primeiros dias e a professora Odete disse que eles frequentam a escola apenas nos 10 primeiros dias. As professoras que disseram que os pais não frequentavam a escola durante esse período eram uma de escola pública (Fernanda) e outra de escola privada (Renata). Apenas a professora Renata (escola particular) relatou que a escola não permite a permanência dos pais durante o período de adaptação, pois entende que a criança precisa desenvolver mais vínculo com a instituição e professoras.

Em relação à forma como mães e professoras concebem a participação dos pais no período de adaptação escolar, a Tabela 8 resume o conteúdo de suas falas.

Tabela 8.

*Prevalência de considerações positivas e negativas referentes ao **Envolvimento dos pais no período de adaptação escolar** conforme pais e professoras*

Falas dos Pais	(n=24)	Falas das Professoras	(n=13)
Positivas (P) e Negativas (N)		Positivas (P) e Negativas (N)	
Bom (P)	(4)	Importante (P)	(4)
Facilita (P)	(2)	Devem ser acolhidos (P)	(1)
Importante (P)	(4)	Permite conhecê-los (P)	(1)
Dificulta um pouco (N)	(1)	No início, não é ruim (P)	(1)
Crianças ficam mais à vontade (P)	(1)	Pode fazer a criança chorar (N)	(1)
Legal (P)	(1)	Precisam dar mais espaço (N)	(1)
Transmite segurança (P)	(1)	Atrapalha um pouco (N)	(1)
Participa da rotina da criança (P)	(2)	Somente por um tempo (N)	(1)
Permite conhecer o ambiente (P)	(1)	Alivia o processo de separação (P)	(1)
Não precisou participar (P)	(1)	Pais precisam ser orientados (P)	(1)
Pode verificar se há problema (P)	(1)		
Pode conversar com professor (P)	(1)		
Participar por mais tempo (P)	(3)		
Fornece mediação (P)	(1)		
Modela comportamento (P)	(1)		

De maneira geral, conforme a Tabela 8, os resultados indicam considerações positivas e negativas no contexto da participação dos pais na adaptação escolar. Observa-se que os pais avaliaram sua participação como algo *importante* (n=4) e *bom* (n=4). Da mesma forma, as professoras também avaliaram que a participação dos pais é *importante* (n=4) durante esse período. No entanto, uma professora indicou mais de um aspecto negativo. A professora Renata apontou que a participação destes *pode fazer a criança chorar*, que os pais *precisam dar mais espaço* e a participação deve se dar *somente por um tempo*.

Em relação a questão: *Quando a criança apresenta dificuldades para se adaptar, o que você costuma fazer? O que a escola costuma fazer?* a prevalência de respostas das professoras é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9.

Prevalência de respostas das professoras e pais sobre o que fazem e o que a escola faz em caso de dificuldade de adaptação da criança.

Escola	N=5	Professora	N=11
Retira da sala	(1)	Oferece brincadeiras	(2)
Entrega a criança para a monitora	(1)	Acolhe	(2)
Não sabe o que a escola faz	(1)	Oferece segurança	(1)
Chama os pais	(2)	Oferece brinquedos	(1)
		Propõe atividade diferenciada	(1)
		Leva para a coordenação	(2)

Verifica-se que as professoras apontaram mais ações pessoais interventivas frente as dificuldades das crianças para se adaptar à escola (n=11) do que comparado ao que a escola costuma fazer (n=5). Elas também apontaram que as escolas costumam retirar as crianças da sala, entregar a outro funcionário que não o educador principal, e apenas uma professora disse não saber o que a escola costuma fazer. Aparentemente, as professoras buscam entreter as crianças e oferecer acolhimento para aliviar reações negativas ao ambiente escolar.

Uma questão semelhante foi feita aos pais: *O que você acha que vocês da família poderiam facilitar nesse período de adaptação? O que você acha que a escola poderia fazer para facilitar esse processo?* A Tabela 10 apresenta de forma sintetizada, a prevalência de respostas dos pais.

Tabela 10.

Prevalência de diálogo, acolhimento, tempo de permanência, participação na rotina, valorização da criança e atividades diferenciadas relatado pelos pais sobre o que acham que eles e a escola podem fazer para facilitar o período de adaptação.

O que a família e a escola podem fazer para facilitar o processo de adaptação		
	Diálogo	(n=6)
<i>Família</i>	<i>Bastante conversa</i>	(1)
<i>Família e Escola</i>	<i>Diálogo aberto entre pais e escola</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Conversar ainda mais</i>	(2)
<i>Família</i>	<i>Preparar a criança para a escola.</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Conversar com a criança sobre a escola.</i>	(1)
	Acolhimento	(n=7)
<i>Escola</i>	<i>Promover conforto à criança</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Dar mais atenção</i>	(2)
<i>Família</i>	<i>Compreender as dificuldades</i>	(2)
<i>Família e Escola</i>	<i>Entender que cada criança reage de um jeito.</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Professora precisa ter paciência</i>	(1)
	Tempo de permanência	(n=3)
<i>Escola</i>	<i>Prolongar o tempo dos pais na escola.</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Ficar poucas horas na escola.</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Retirar da escola se chorar muito.</i>	(1)
	Participação na rotina	(n=6)
<i>Família</i>	<i>Frequentar a escola desde o início</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Participar da rotina inteira</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Conhecer o ambiente escolar</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Participação ativa dos pais na escola</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Escola pode deixar os pais participarem mais</i>	(1)
<i>Família</i>	<i>Seria legal participar</i>	(1)
	Valorização da criança	(n=3)
<i>Escola</i>	<i>Demonstrar interesse pelas atividades da criança.</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Perguntar sobre o que a criança gosta;</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Fazer algo que a criança goste;</i>	(1)

	Atividades diferenciadas	(n=4)
<i>Escola</i>	<i>Elaborar atividades que favoreçam a adaptação</i>	(1)
<i>Escola</i>	<i>Desenvolver atividades que envolvam os pais</i>	(2)
<i>Família</i>	<i>Rotatividade de pessoas facilita o processo de adaptação</i>	(1)

Pode-se observar que as categorias de maior prevalência foram: *Diálogo* (n=6), *Acolhimento* (n=7) e *Participação na Rotina* (n=6), sendo que *Acolhimento* (n=7) foi o aspecto mais abordado pelos pais.

Foi feita uma questão às professoras sobre o que poderia ser modificado na forma como elas e a escola estava lidando com a adaptação, as respostas são sintetizadas na Tabela 11.

Tabela 11.

O que poderia ser modificado na forma como escola e professoras lidam com a adaptação escolar na concepção das professoras.

Professoras	O que poderia ser modificado na forma como professores e escola lidam com a adaptação	Temas centrais
Odete	Acolher pais e alunos; Amenizar a dificuldade de pais e crianças; Professores devem ter disposição para acolher as famílias; Acolhimento precisa ser valorizado.	Acolhimento
Luzia	Participação dos pais; Pais devem ter interesse pelas atividades acadêmicas dos filhos.	Participação dos pais
Fernanda	Recursos instrumentais; Recursos humanos; Mais espaço; Brinquedoteca.	Recursos materiais e humanos
Renata	Professor deve ficar próximo da criança.	Aproximação do educador

Verifica-se pela tabela 11, que as quatro professoras apontaram aspectos diferentes quanto ao que acham que poderia ser modificado na forma como elas e a escola lida com o período de adaptação escolar. Aparentemente, *acolhimento*, *participação dos pais*, necessidade de *recursos humanos e materiais* e maior *aproximação do educador* com a criança são questões

que as professoras sentem que ainda precisa ser modificado e melhorado quanto ao que elas e escola tem oferecido às crianças e familiares durante o período de adaptação.

DISCUSSÃO

Os dados são discutidos a seguir considerando os objetivos do presente estudo. Inicialmente serão discutidas as habilidades sociais das crianças e problemas de comportamento, depois os indicadores de adaptação escolar, em seguida, os dados referentes as habilidades sociais educativas das professoras, e, por fim, as concepções de pais e professores sobre adaptação escolar

Habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças

Os dados encontrados sobre habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças indicaram que as crianças apresentaram repertório diferenciado na avaliação das mães e professoras quanto às suas habilidades sociais, principalmente com relação a problemas de comportamento. Esse dado corrobora com os achados de Vaz (2018), em que foi possível observar diferença na percepção dos responsáveis em comparação aos professores para problemas de comportamento em pré-escolares apresentando média superior em Problemas de Comportamento Internalizantes ($p= 0,007$) e Problemas de Comportamento Externalizantes ($p=0,009$). Alguns estudos mostram que as mães tendem a realizar avaliações mais superestimadas para problemas de comportamento de seus filhos, e consideram que pode ter relação ao fato das crianças se expressarem mais nos ambientes familiares do que nas escolas, considerando que na escola há algumas restrições de comportamento que são mais toleráveis no ambiente familiar (Bolsoni-Silva et al., 2006; Major & Santos, 2014; Vaz, 2018). Esses autores apontam que não há parâmetro de comparação na avaliação feita por mães e professores, podendo estar relacionado ao fato de que as diferenças de ambiente no qual as crianças são

avaliadas, assim como os informantes, tem influência sobre as concepções e expectativas que cada informante tem sobre os comportamentos das crianças, e nesse sentido, na avaliação comportamental infantil, deve-se considerar a inclusão de múltiplas fontes de informação da criança.

As professoras avaliaram suas crianças com menos problemas de comportamento externalizante e internalizante se comparado a avaliação das mães, acredita-se que o ambiente escolar pode ter contribuído para esta avaliação mais positiva, uma vez que na escola a criança precisa seguir algumas regras de conduta e restrições comportamentais a fim de se ajustar as demandas do ambiente.

Também foi possível observar, conforme a Tabela 4, que as crianças foram avaliadas, em média, com mais problemas de comportamento externalizantes. Esse dado vai de encontro ao estudo de Bolsoni-Silva, Levatti, Guidugli e Marim (2015). A detecção mais elevada para comportamentos externalizantes (e.g. agressão física) na avaliação de responsáveis e professores pode estar relacionada ao fato desses comportamentos serem mais visíveis no ambiente, causando problemas e conflitos em diferentes contextos em que a criança está inserida, do que comparado aos internalizantes (e.g. ansiedade, depressão etc.) que podem ser confundidos com timidez ou retraimento, por exemplo (Nixon, 2002). Outro aspecto que não pode ser descartado é que as crianças nessa faixa-etária ainda estão desenvolvendo suas habilidades voltadas para o autocontrole e de autorregulação emocional (Bolsoni-Silva, Marturano & Freira, 2010). Considera-se a pré-escola uma fase difícil, uma vez que a criança ainda está aprendendo a coordenar atividades relacionadas à escola que envolvem regras, tarefas, desafios de convivência em ambiente coletivo, etc. A escola de educação infantil configura assim um contexto onde essas crianças podem ser mobilizadas a expressar emoções e comportamento de forma intensa, como excitação e medo (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

Indicadores de adaptação escolar das crianças

De modo geral, as crianças foram melhorando ao longo das semanas, houve diferença significativa da 1º para a 4º semana e com relação aos meses, percebeu-se diferença significativa apenas entre o 1º e 2º mês. Supõe-se que a avaliação geral das professoras referente ao 3º mês tenha sido mais difícil de julgar, uma vez que se percebeu diferença na avaliação da 1º para a 4º semana e que, portanto, eram avaliações mais frequentes em termos de tempo para que elas pudessem julgar o comportamento das crianças.

Verificou-se que as crianças com repertório baixo ou deficitário em Habilidades Sociais, tiveram mais dificuldade de adaptação à escola. A criança 2 apresentou repertório abaixo da mediana e a 5 um repertório deficitário na avaliação das professoras. A criança 2 apresentou repertório deficitário na avaliação da mãe e a 5 mediano. Da mesma forma, os dados coletados pelo PROAE mostraram que as crianças 2 e 5 tiveram mais dificuldade para se adaptar ao longo das semanas, sendo que a criança 2 teve um pico de dificuldade na 4º semana. Com relação aos meses, os dados mostraram que da mesma forma, as crianças 2 e 5 parecem ter tido mais dificuldade para se adaptar.

A avaliação do PROAE permitiu verificar que as crianças apresentaram menos dificuldade nos momentos de chegada na escola, com exceção da criança 5 que parece ter tido dificuldade ao longo das quatro semanas. Esses dados corroboram com o estudo de Feeburg (2014) que avaliou a reação de bebês na entrada da creche a fim de verificar a qualidade da adaptação dos mesmos nesse ambiente ao longo de 4 semanas, sendo possível observar melhora nos comportamentos nessa categoria. Outro dado possível de ser observado é que a reação mais negativa das crianças à rotina da escola na primeira semana, conforme Figura 3, aponta a necessidade de maior investigação, uma vez que a forma como é estruturado o período de adaptação nas escolas e o tempo de permanência das crianças nesse ambiente pode ser uma variável significativa nesse sentido, o que já vem sendo apontado pela literatura (Feeburg,

2014). Com relação a interação com os colegas, as crianças apresentaram dificuldade para desenvolver vínculo com os pares ao longo dos meses.

Não houve diferença estatística para avaliação do momento de **Chegada** e momento de **Saída** na comparação feita entre a 1º e 4º semana. Esse dado pode sugerir que as crianças reagem bem ao chegar na escola e ao sair da escola.

Com relação ao conjunto *Rotina*, observou-se que não houve diferença na avaliação das professoras do 1º para o 3º mês, esse dado sugere que possivelmente, a avaliação feita pelas professoras considerando o comportamento das crianças ao longo dos meses, pode ter sido mais difícil de julgar se comparado à avaliação semanal, uma vez que as crianças haviam melhorado no primeiro mês, da 1º para a 4º semana. E o conjunto *Momento de Saída*, do 1º para o 3º mês também apresentou diferença significativa. Esse dado também pode sugerir que as crianças passaram a gostar de frequentar a escola, e reagem de forma negativa por terem que deixar o ambiente. A criança 6 pareceu ter mais dificuldade ao longo das três primeiras semanas, com um pico de dificuldade na terceira semana. Em comparação as outras crianças, ela também apresentou mais dificuldade ao longo dos três meses. E a criança 8 apresentou piora na dificuldade ao longo dos meses, conforme aponta a Figura 4. Oferecer suporte emocional implica em cultivar afetividade, demonstrar apoio e manter bom humor, o que permite a formação de um vínculo de apego da criança com o professor, e oferece subsídios para que a criança se sinta acolhida e segura (Bowlby, 1988). Também foi possível observar que a mãe da criança 6 apontou que seu filho estava adaptado, ou seja, percebe-se que há uma divergência entre o que a professora observou da adaptação dessa criança e o que a mãe observou, e quase totalmente adaptados (Crianças 5, 8, e 9) ao final dos três meses de entrada na escola. Enquanto que, as professoras disseram que consideravam que todos os seus alunos já estavam adaptados. Verifica-se uma divergência na avaliação das professoras quando indagadas se as consideravam adaptadas e na avaliação feita por meio do PROAE, uma vez que os dados do PROAE

mostraram que algumas de suas crianças apresentaram dificuldade ou piora da adaptação ao final do 3º mês na escola.

Habilidades Sociais Educativas das Professoras

Considerando as HSE das professoras, verificou-se que das quatro professoras participantes desta pesquisa, duas apresentaram repertório bom abaixo da média (Odete e Luzia) e as outras duas (Fernanda e Renata) apresentam necessidade de treinamento, ou seja, um repertório deficitário de HSE. As professoras Odete e Renata, necessitam de treinamento quanto à capacidade para aplicar *disciplina indutiva* (F2), ou seja, para expor, explicar, avaliar de forma interativa, reprovar, restringir e corrigir comportamentos, enquanto que as professoras Luzia e Fernanda apresentam um repertório bom abaixo da média.

As professoras Luzia, Fernanda e Renata apresentam um repertório bom abaixo da média e a professora Odete bom acima da média para *Mediação de aprendizagem e desenvolvimento* (F3), isso significa que algumas professoras podem ainda melhorar o repertório para saber aprovar e valorizar os comportamentos das crianças, dar instruções claras sobre a atividade, buscar selecionar, disponibilizar materiais, conteúdos e organizar o ambiente físico adequadamente. Observando a Tabela 1, verificou-se que as crianças 2 e 5 com repertório deficitário e abaixo da mediana em HS na avaliação das mães e professoras eram alunos da professora Odete, e a criança 8 era aluno da professora com repertório deficitário de HSE. Essas crianças tiveram mais dificuldade de adaptação e foram avaliadas por seus pais como quase ou mais ou menos adaptadas, enquanto que suas professoras as consideraram adaptadas.

Concepções de pais e educadores sobre a adaptação escolar

Em relação às concepções sobre adaptação escolar, os dados deste estudo evidenciaram que os pais concebem a adaptação escolar com a ausência de comportamentos considerados socialmente indesejáveis (p.ex. brigar) ou que indicam desconforto (p.ex. chorar), a sentir-se

bem, fazer novas amizades ou conhecer pessoas novas e conseguir cumprir as regras da escola. Os resultados corroboram com os resultados do estudo de Correia e Marques-Pinto (2016), no qual também puderam verificar que os pais associam a adaptação escolar ao bom comportamento da criança (p.ex. não brigar), bem-estar emocional, às relações novas que são estabelecidas nesse contexto e ao ajustamento da criança para seguir regras. Supõem-se que os pais entendem que uma boa adaptação significaria que a criança não apresenta conflitos interpessoais com os colegas e se sente confortável para se expressar por meio de brincadeiras. Com relação ao estado de ânimo, alguns pais consideram que os sinais apresentados pelas crianças de tranquilidade e bem-estar emocional são indicadores de adaptação, estes dados corroboram com os achados de Correia e Marques-Pinto (2016), onde foi possível identificar que os pais atribuem a adaptação dos filhos a expressão de sentimentos positivos. Nos atributos indicados pelos pais, foi possível observar que estes entendem esse período como um período de transição ecológica, característica também apontada pela literatura (Bronfenbrenner, 1996), e que a criança deve *se acostumar* ao ambiente escolar. Percebe-se ainda, uma sensibilidade dos pais ao associarem essa experiência nova, que é a entrada na escola, a diversas demandas sociais (e.g. conhecer outras pessoas, saber a rotina, saber fazer tarefas), esse dado é interessante uma vez que vai de encontro à literatura que aponta para o fato de que a medida que a criança passa a frequentar novos ambientes, amplia-se a quantidade de novas interações sociais e de oportunidades para adquirir novas habilidades, sejam elas sociais, cognitivas ou físicas implicando ter que lidar com novas demandas sociais (Del Prette & Del Prette, 2005).

As professoras deram mais ênfase às suas próprias capacidades para lidar com esse período (Tabela 6) associando a adaptação escolar ao acolhimento à criança, estabelecimento de vínculo afetivo de modo a fazer com que elas se sintam queridas. Percebe-se semelhança dos dados encontrados no presente estudo com os resultados do estudo de Reda e Uije (2009), as autoras verificaram que sete educadoras de educação infantil e uma coordenadora concebem

o período de adaptação como um processo que demanda oferta de mais acolhimento, carinho e atenção.

Aparentemente, no presente estudo, as mães entendem que suas crianças estão adaptadas se elas conseguem obter informações importantes para se ajustar à rotina da escola, e evitar possível angústia ou sofrimento. Parece que as mães das crianças avaliadas nesta pesquisa visam priorizar os sentimentos dos filhos ou suas reações comportamentais, mais positivas, ao terem que ir à escola durante esse processo de transição. De fato, alguns estudos já apontaram que a satisfação da criança em ter que ir à escola é um indicador de bom ajuste ao ambiente e de que há boas trocas afetivas no estabelecimento de novas relações sociais (Alvão & Cavalcante, 2015). Em contrapartida, as professoras entendem as crianças como adaptadas se suas crianças se engajam nas atividades, conseguem estabelecer vínculo afetivo com o professor, se os pais promovem autonomia e se a criança apresenta bem-estar emocional. Aparentemente, há uma tendência entre pais e professores em avaliar a adaptação de crianças na pré-escola considerando as reações comportamentais e emocionais delas (Silva, Veríssimo & Santos, 2004; Correia & Marques-Pinto, 2016).

No estudo de Correia e Marques-Pinto (2016), foi possível observar que pais e professores avaliam a criança como adaptada à escola e pré-escola se esta apresenta interesse pelo ambiente, demonstra bem-estar emocional (p.ex. ficar calma, se sentir confortável), consegue dormir, se alimentar normalmente e se estabelece relações positivas com os colegas. No presente estudo, verificou-se certa semelhança dos resultados, de modo geral, em que as mães consideraram seus filhos como adaptados se estes apresentavam interesse pelas atividades da escola, se gostavam de ir à escola e não choravam, e as professoras avaliaram suas crianças como adaptadas se elas não choravam, se se engajavam nas atividades, conseguiam dormir, comer, apresentavam mais autonomia e se era estabelecido vínculo afetivo com a professora (Tabela 7).

As mães, participantes desta pesquisa, das crianças 8 e 10 não frequentaram a escola durante o período de adaptação, como apontado por suas respectivas professoras. Vale ressaltar ainda, que apenas a professora da criança 10 (Renata) apontou que a escola não permitia a presença dos pais na escola. Embora a entrada do familiar junto com a criança possa tranquilizar o adulto que provavelmente quer ver como a criança será tratada e como ela está reagindo ao novo ambiente e permita que a criança se sinta mais segura, muitas vezes as educadoras sentem-se vigiadas e receosas das críticas que estes podem fazer ao seu trabalho. Por isso, talvez este procedimento não tenha sido adotado nessa escola.

Com relação ao que as professoras achavam que poderia ser modificado na forma como elas lidavam com a adaptação escolar, as professoras identificaram necessidades essenciais no que tange ao serviço oferecido em escolas de educação infantil, como acolhimento, ambientes adequados com recursos humanos que supram as necessidades das crianças, participação ativa dos pais e afetividade demonstrada por parte do professor. Essas são algumas propostas que já vem sendo apontadas pela literatura (Reda & Uije, 2009; Brasil, 2017).

Reda e Uije (2009) também identificaram em sua pesquisa que professoras de Educação Infantil consideraram a parceria entre a família e a escola de forma limitada, ou seja, havia pouco contato dos pais com a escola ao longo do período de adaptação, e que a afetividade era um dos recursos mais usados pelas professoras para tranquilizar as crianças nesse período. Construir laços entre escola e família no processo escolarização da criança, tem sido apontado pela literatura como uma ferramenta importante que viabiliza a construção de vínculos saudáveis da criança pequena com a escola, professores e pares (Ingberman, 2001). Esse envolvimento afetivo e a qualidade das relações estabelecidas, bem como da estrutura do ambiente em que ela está inserida, contribuem para seu bem-estar emocional (Alvão & Cavalcante, 2015), prevenindo reações negativas como ansiedade, apego inseguro, medo e

diminuem os riscos para o surgimento de problemas de saúde mental e comportamento (Leitzke, 2015; Erly et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo atingiu ao seu objetivo de caracterizar o repertório de habilidades sociais de crianças em fase pré-escolar e estabelecer a relação com indicadores de adaptação à escola, identificar indicadores favoráveis e desfavoráveis à adaptação escolar com ênfase nas concepções e habilidades sociais educativas dos professores, entendidos como mediadores fundamentais nesse processo.

Além disso, demonstrou a importância e viabilidade da avaliação da adaptação de crianças na pré-escola e das habilidades sociais com múltiplos informantes ao produzir dados com implicações metodológicas e educacionais que carecem de mais investigação, além de trazer dados preliminares que podem servir de base para novas investigações. Algumas limitações podem ser descritas no presente estudo, como o pequeno tamanho amostral, limitando análises mais complexas. Além disso, considerando que o desenvolvimento socioemocional se constitui em bases interacionais bidirecionais, o conhecimento sobre características da criança, como o temperamento, bem como de seus responsáveis e professores, poderia ampliar a compreensão sobre os desfechos desenvolvimentais representados nos índices de problemas comportamentais, adaptação escolar, habilidades sociais e nas relações entre eles.

Entende-se que o ingresso da criança na escola é um processo de desenvolvimento de habilidades sociais, enfrentamento de novos desafios e exposição a conflitos interpessoais com maior frequência, nesse sentido, torna-se compreensível a dificuldade das crianças para interagir com seus colegas. É possível supor que as reações das crianças na primeira semana

foram mais difíceis devido à possível insegurança e desconfiança para com o novo ambiente, inclusive com a professora e colegas, que se configura como um novo contexto que exigiu delas mais habilidades para interação e ajuste social.

Santos (2012) observou que o processo de adaptação que visa proporcionar aos educadores, maior segurança e objetividade quanto ao trabalho voltado para as crianças durante esse período tem impacto positivo na adaptação escolar. A autora observou crianças de 0 a 3 anos e as professoras das respectivas crianças numa escola de Educação Infantil. Percebeu-se que as professoras demonstravam experiência para lidar com esse período. Em momentos em que as crianças apresentavam mais dificuldade para se adaptar, as professoras acionavam a pedagoga da escola e iniciava-se um trabalho em conjunto com os pais para averiguar os motivos da dificuldade. Aparentemente, a escola exigia que o período de adaptação fosse trabalho em cada sala de aula por apenas uma professora, a fim de reduzir a rotatividade. Além disso, as professoras eram carinhosas com as crianças e atenciosas e as reações das crianças pareceram melhorar a partir do 5º dia na escola. Verifica-se a importância da escola e dos funcionários desenvolverem um preparo, principalmente do educador principal, para receber a criança na escola.

Considerando que a entrada na escola envolve uma grande quantidade de mudanças para a criança e sua família, é desejável que, no período de adaptação, a mãe/pai ou familiar fique junto à criança para auxiliar na exploração deste ambiente novo e no estabelecimento de novas relações com as professoras e outras crianças (Bloom-Feshbach, Bloom-Feshbach & Gaughran, 1980; Del Prette & Del Prette, 2005).

Acolher a criança durante o processo de entrada na escola envolve uma série de investimentos por parte dos educadores, conforme apontado no documento *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica* (Brasil, 2009). O professor precisa acolher as necessidades da criança, sejam elas afetivas, instrumentais ou sociais. Dessa

forma, ele deve organizar espaços acolhedores de modo a possibilitar e facilitar a curiosidade e exploração pelo ambiente, cultura ou natureza, trazendo conforto e aconchego, elaborar atividades que permitam o desenvolvimento e aquisição de capacidades cognitivas, físicas e sociais.

Cuidar e educar na educação infantil envolvem aspectos que vão além do mero cuidado quanto à higiene, cuidados com a saúde ou alimentação de crianças, eles devem ser oferecidos de forma a abarcar uma dimensão afetiva e relacional, favorecendo o desenvolvimento da construção de valores importantes para a saúde psíquica, física e social da criança, como autoestima, autopreservação, autoconhecimento e autonomia por exemplo (Brasil, 1998; Motta, 2014).

Verificou-se a necessidade de treinamento de habilidades sociais educativas nas professoras avaliadas no presente estudo. As HSE podem ser desenvolvidas e aprimoradas em professores, o investimento na promoção de habilidades sociais em agentes educativos favorece o desempenho escolar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Programas de Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para professores tem apresentado eficácia, apontando para um aumento no repertório dessas habilidades nos mesmos (Rosin-Pinola, Marturano, Elias e Del Prette, 2017).

Verifica-se a necessidade da promoção de HSE em professores no estudo realizado por Manolio (2009), que teve como objetivo verificar quais classes de HSE os professores apresentavam com maior e menor frequência na interação com seus alunos e diante de quais demandas, buscando caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores e analisar a frequência e a qualidade da interação professor e alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico. Foram selecionados 22 professores do Ensino Fundamental 1 com idade média de 36 anos, sendo 20 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Os resultados apontaram que os professores tinham pouca flexibilidade e

variabilidade de comportamentos e que seus comportamentos não estavam sob controle das características das demandas observadas. A autora verificou influência da idade e escolaridade do professor e do nível escolar da turma sobre algumas HSE pelo professor, com uma tendência (ainda que não significativa) de consequenciar mais positivamente respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico, sugerindo a necessidade de programas de promoção de HSE para professores.

Entende-se que o professor é mediador das novas interações sociais que ocorrem no ambiente escolar, da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais, físicas e cognitivas, auxiliando a criança na aquisição dessas capacidades, e por tanto, precisa desenvolver e aprimorar suas próprias habilidades profissionais e emocionais.

Pesquisas futuras, com amostras maiores, poderiam incluir as variáveis supracitadas para análises mais robustas sobre a variação de problemas de comportamento, adaptação escolar, habilidades sociais educativas e habilidades sociais, em diferentes condições. Além disso, devido à ausência de instrumentos para avaliar a adaptação em crianças na fase pré-escolar no contexto brasileiro, esse estudo optou por utilizar um instrumento ainda não validado. De todo o modo, essa pesquisa apresenta uma análise preliminar de um instrumento de medida relevante para a avaliação da adaptação à pré-escola, sugerindo que o instrumento é propício para o desenvolvimento de futuras investigações que visem sua validação, principalmente com amostras maiores na avaliação da adaptação escolar.

Como contribuições, o estudo confirma a importância da avaliação da adaptação escolar e a obtenção de dados a partir de múltiplos e significativos informantes. Os instrumentos adotados para a medida de problemas comportamentais, habilidades sociais, habilidades sociais educativas do professor e adaptação escolar fornecem informações sobre os prejuízos, mas também sobre as competências das crianças e professores, o que se mostra apropriado para a proposição de intervenções que considerem as particularidades do grupo e de casos particulares.

A partir dos dados coletados neste estudo, acredita-se que um Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para pais e professores poderia ampliar o repertório de habilidades sociais significativas para o desenvolvimento integral de crianças no período de adaptação à escola. A partir disso, reduzir possíveis impactos emocionais negativos nesse processo transicional ou problemas de comportamento, considerando a eficácia de alguns programas de intervenção em habilidades sociais educativas nos estudos previamente apontados. Além disso, a participação dos pais no período de adaptação escolar é fundamental para que a criança se sinta segura, como apontado pela literatura e pelas mães e professoras participantes deste estudo. Uma alternativa a este apontamento, talvez seja a implementação de atividades extracurriculares que pudessem trazer maior parceria entre escola e família dentro da comunidade, como feiras escolares com exposição de trabalhos dos alunos e aberto ao público, atividades lúdicas que envolvessem pais e professores antes, durante e mesmo após o período de adaptação escolar (p.ex. dia de fazer pão, dia do trânsito). Nesse sentido, pais e professores podem elaborar com criatividade atividades interativas com as crianças e promover a integração e adaptação escolar.

Futuros estudos são fundamentais dada a importância, reforçada no presente estudo, da adaptação psicossocial da criança à pré-escola e conseqüentemente no seu desenvolvimento social. Uma melhor compreensão dos processos que mediam tais variáveis poderá contribuir para a implementação de estratégias preventivas mais eficazes que visam melhorar as competências pessoais e sociais da criança, essenciais para o desenvolvimento de um percurso socialmente adaptado.

Referências

- Aloa, V. (2008). *Infants settled in to care: more than attachment*. Adelaide: Flinders University of South Australia.
- Alvão, C. M. (2013). *Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades relações e papéis*. Dissertação de Mestrado, Belém – PA. Universidade Federal do Pará. Url: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Maureanna%20Alv%C3%A3o%202013.pdf>.
- Alvão, C. M. & Cavalcante, C. I. L. (2015). Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), p. 631-651. Url: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/17662/13149>.
- Andrade, C. A. M. & Rodrigues, P. M. M. (2005). Indicadores de adoecimento antes e após o ingresso da criança na creche. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15(2), 13-21. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v15n2/03.pdf>.
- Andrade, R. L. A. (2015). O brincar na Educação Infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, 6(4), p. 34-43. Url: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2011>.
- Amorim, S. K., Vitoria, T. & Rosseti-Ferreira, C. M. (2000). Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de pesquisa*, 109, 115-144. Url: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf>.
- Amerijckx, G. & Humblet, C. P. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a ‘split system’.

- European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), p. 99-111. Url: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.991098>.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Balaban, N. (1988). *O início da vida escolar: da separação à independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barros, S. K. S. N. & Del Prette, A. (2007). Um treinamento de habilidades sociais para pais pode beneficiar os filhos na escola? *Revista da SPTM*, 11(1), 107-123. Url: http://www.rihs.ufscar.br/wpcontent/uploads/2015/02/Sibely_Almir_treinamento_hs.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998. Url: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>
- Brasil. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. V1.1. Brasília, 2006. Url: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Brasil. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da Educação Básica*. Brasília, 2009. Url: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013. Url: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.
- Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2017. Url:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

Brasil. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Moderna, 2018. Url: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

Becker, S. M. S. (2014). *Impacto da interação mãe-criança e da experiência de creche para o desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos de vida da criança*. Tese de Doutorado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Url: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130487/000978047.pdf?sequence=1>

Bowlby, J. (1988). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.

Bloom-Feshbach, S., Bloom-Feshbach, J. & Gaughran, J. (1980). The child's tie to both parentes: separation patterns and nursery school adjustment. *Am J Orthopsychiatry*, 50(3), p. 505-521. Url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7406034>.

Bolsoni-Silva, T. A., Marturano, M. E., Pereira, A. V. & Manfrinato, S. W. J. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), p.460-469. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a15v19n3.pdf>.

Bolsoni-Silva, T. A., Marturano, M. E. & Freiria, B. R. L. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), p. 506-5015. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n3/11.pdf>.

- Bolsoni-Silva, T. A. & Loureiro, R. S. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: comparando crianças diferenciadas pelo comportamento. *Revista Paidéia*, 21(48), 61-71. Url: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a08v21n48.pdf>.
- Bolsoni-Silva, T. A. & Mariano L. M. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do ensino fundamental. *Estudos e Psicologia em Pesquisa*, 14(3), p. 814-833. Url: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/13912>.
- Bolsoni-Silva, T. A., Levatti, E. G., Guidugli, M. P. & Marim, M. C. V. (2015). Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. *Revista Interamericana de Psicologia*, 49(3), p. 3541-364. Url: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446020007.pdf>.
- Bolsoni-Silva, T. A. & Mariano, L. M. (2016). Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. *Estudos e pesquisas em psicologia [online]*. 2016, (16)1, pp. 140-160. Url: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S18084281201600010009&lng=pt&nrm=iso
- Bossi, J. T., Soares, E., Lopes, S. C. R. & Piccinini, A. C. (2014). Adaptação à creche e o processo de separação-individuação: reações dos bebês e sentimentos parentais. *Psico*, 45(2), 250-260. Url: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16283>.

- Bossi, J. T., Brites, D. N. A. S. & Piccinini, A. C. (2017). Adaptação de bebês à creche: Aspectos que facilitam ou não esse período. *Paidéia*, 27(1), p. 448-456. Url: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v27s1/1982-4327-paideia-27-s1-448.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44).
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos*. Artmed: Porto Alegre.
- Cadima, J., Leal, T. & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. *Revista Análise Psicológica*, 4(30), 373-386. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000300002.
- Carvalho, A. M. A., Império Hamburger, A. & Pedrosa, M. I. (1996). Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *SP: Publicações, IFUSP/P* n.1196, p. 1-34. Recuperado de <http://web.if.usp.br/bib/sites/web.if.usp.br.bib/files/PDFs/pd1196.pdf>

- Cadima, J. Peixoto C. & Leal, T. (2014). *Observed classroom quality in first grade: associations with teacher, classroom, and school characteristics*. *European Journal Psychological Education*, 29, 139-158.
- Cristofeli, C. R. & Campos, P. (2016). O processo de adaptação da criança na creche: seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. *Pesquisa em ensino*, 1, (s.p.). Url: <http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/14427>.
- Coelho, L., Torres, N. & Santos, J. A. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*. Url: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879>.
- Correia, K. & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), p. 247-264. Url: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2016.1200255?journalCode=rere20>.
- Curby, W. T., Rimm-Kaufman, E.S. & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. Url: <http://psycnet.apa.org/fulltext/2009-19591-011.html>.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001a). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette A. (2006c). Avaliação multimodal de habilidades sociais em crianças: procedimentos, instrumentos e indicadores. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008d). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18, 41, 517-530. Url: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010e). Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 1(2), 104-115. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v1n2/v1n2a04.pdf>.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette A. (2012f). *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes (9º edição).
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2017g). *Competência social e habilidades sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette A. & Del Prette, Z. A. P. (2019h). *Inventário De Habilidades Sociais Educativas do Professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Dias, P. T., Freitas, C. L., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2011). Validação da escala de comportamentos sociais de pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em estudo*, 16(3), 447-457.

- Dias, T. P., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2018). Construção de um recurso para avaliar e promover automonitoria visando à competência social na infância. *PSICO (RS)*, 49(3), 222-230. Url: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/26355/pdf>
- Escaraboto, M. K. (2007). Sobre a importância de conhecer e ensinar. *Psicologia USP*, 18(4), p. 133-146. Url: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n4/v18n4a09.pdf>.
- Erly, M. D., Maxwell, L. K., Ponder, B. B. & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: a randomized control trial of making the most of classroom interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38(2017), p. 1-14. Url: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>.
- Feeburg, L. N. *Percepção das educadoras sobre o processo de adaptação do bebê à creche*. Trabalho de conclusão de curso (não publicado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- Ferreira, A. J., Almeida, S. L. & Soares, C. P. A. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), p. 01-10. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v6n1/v6n1a02.pdf>.
- Falcone, E.M.O., Ferreira, M.C., Luz, R.C.M., Fernandes, C.S., Faria, C.A., D'Augustin, J.F., Sardinha, A. & Pinho, V.D. (2008). Inventário de Empatia (I.E.): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a06.pdf>.
- Ferrão, S. E., Breder, L. L., Assis, C. J., Christ, I. E. L. & Caetano, C. (2017). Família e escola de crianças pré-escolares: experiência em atenção básica. *Temas em Educação e Saúde*, 13(2), p. 224-241. Url: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9538>.

- Garcia, A. (2006). *Aspectos psicológicos da amizade na infância*. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento interpessoal* (pp. 47-68). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The Role of Emotion Regulation in Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19. Url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004175/>.
- Graminha, S. S. V. & Coelho, W. F. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em crianças que necessitam ou não de atendimento psicológico ou psiquiátrico. In: *XXIV Reunião Anual de Psicologia*.
- Hay, F. D., Caplan, M. & Nash, A. (2009). *The beginnings of peer relations*. In Rubin, H. K., Bukowski, M. W. & Laursen, B. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-142). London: The Guilford Press.
- Hock, E., Mckenry, C. P. Hock, D. M., Triolo, S. & Stewart, L. (1980). Child's School Entry: A Stressful Event in the Lives of Fathers. *Family Relations*, 29(4), p. 467-472. Url: <https://www.jstor.org/stable/584460?seq=1>.
- Ingberman, Y. K. (2001). *O Estudo de Padrões de Interação entre Pais e Filhos: Prevenção da Aquisição de Comportamentos Desadaptados, Embasamento para a Prática Clínica*. In Guilhardi, H., Madi, M. B. B. P., Queiroz, P. P., Scoz, M. C. (org.) *Sobre Comportamento e Cognição – Vol. 8* (p. 227-233).
- Leitzke, L. K. *Adaptação e inserção escolar: uma pesquisa com crianças*. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Url: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139569>.

- Lopes, R. W. L., Magalhães, C. M. C. & Mauro, I. P. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades e análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), p.88-97. Url: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf>.
- Luís, F. J. Andrade, S. & Santos, C. P. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista brasileira de educação*, 20, 61, 521-541. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>.
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Madaschi V., Macedo, C. E., Mecca, P. T. & Paula, S. C. (2016). Bayley-III Scales of infant toddler development: transcultural adaptation and psychometric properties. *Paidéia*, 26(64), p. 189-197. Url: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v26n64/1982-4327-paideia-26-64-0189.pdf>.
- Major, S. & Seabra-Santos, J. M. (2014). Pais e/ou professores?Acordo entre informadores na avaliação socioemocional de pré-escolares. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 30(4), p. 373-383. Url: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n4/v30n4a02.pdf>.
- Manly, T. J., Lynch, M., Oshri, A., Herzog, M. & Wortel, N. S. (2013). The impact of neglect on initial adaptation school. *Child Maltreatment*, 18(3), 155-170. Url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3775317/>.
- Martins, F. D. G., Leão, S. C. L., Becker, S. M. S. & Lopes, S. C. R. (2014). Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 30(3), 241-250. Url: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n3/01.pdf>.

- Marturano, M. E. & Pizato, G. C. E. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental. *Psico*, 46(1), p. 16-24. Url: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/14850>.
- Marturano, M. E. & Elias, S. C. L. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, 59, p. 123-139. Url: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00123.pdf>.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second edition*. Austin, TX: PRO-ED.
- Meireles, M. R. (2009). *As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula*. *Revista Visões*, 1(6), s.p. Url: http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao_6_artigo_3.pdf.
- Minayo M.C.S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. (10 ed.) São Paulo: Hucitec.
- Motta, N. F. (2014). Notas sobre acolhimento. *Educação em revista*, 30(4), 205-228. Url: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/10.pdf>.
- Novaes, M. H. (1975). *Adaptação escolar*. Ed. Vozes, Petrópolis.
- Nixon, V. D. R. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: a review of parent training programs. *Clinical Psychology Review*, 22(2002), 525-546. Url: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12094510>.
- Nylander, A. I. P., Santos, B. C. R., Magalhães, S. L., Afonso, T. & Cavalcante, C. I. L. (2012). Educadores infantis: Aspectos da formação profissional e do trabalho em creche. *Temas*

em *Psicologia*, 20, 2, 571- 584. Url:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a21.pdf>.

Oliveira, G. R. P. (2011). *O período de adaptação no processo educativo: um levantamento bibliográfico e metodológico*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

Oliveira, M. C. S. (2018). *O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente.

Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, I. A. & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), p. 427-436. Url: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-427.pdf>.

Pereira, T. M., Marturano, M. E., Gardinal-Pizato, C. E. & Fontaine, G. M. A. (2011). Possíveis contribuições da educação infantil para o desempenho e a competência social de escolares. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 101-109. Url: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/11.pdf>.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System—K-3*. Baltimore: Brookes Publishing.

Picado, R. J. & Rose, S. M. T. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), p. 132-145. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v29n1/v29n1a11.pdf>.

- Pizato, G. C. E., Marturano, M. E., Germaine, M. A. & Fontaine, V. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), p. 189-197. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v27n1/21.pdf>
- Pinheiro, S. I. M., Haase, G. V., Del Prette, A., Amarante, D. L. C. & Del Prette, P. A. Z. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), p. 407-414. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a09v19n3.pdf>.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), p. 631-643. Url: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>.
- Rapoport, A. & Piccinini, A. C. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(1), s.n., 81-95. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>.
- Rapoport, A. & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), p. 81-95. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>.
- Rapoport, A., Sarmiento, D. F., Nörnberg, M., & Pacheco, S. M. (2008). Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. *Educação*, 31, 268-273. Url: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/484/3400>.
- Rapoport, A. Bossi, J. T. & Piccinini, A. C. (2018). Adaptação de bebês à creche aos 4-5 meses de idade: as 10 primeiras semanas. *Psico*, 49(1), p. 81-93. Url: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/25750/pdf>.
- Reda, M. G. & Ujie, T. N. (2009). *A educação infantil e o processo de adaptação: as concepções de educadoras da infância*. IX Congresso Nacional de Educação –

- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Url: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf
- Reis, S. M. L. (2013). *Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?* 36º Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO. Url: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2944_texto.pdf.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1996). *Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche*. Coletâneas da Anpepp (Brasil), n. 4, pp. 111-143.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Oliveira, R. M. Z. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), p. 437-464. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a08.pdf>.
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Rosin-Pinola, A. R. & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20, n.3, p.341-356. Url: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>.
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette (2017). Ensinando habilidades sociais e educativas para professores no contexto da inclusão

- social. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. Url: <http://www.rihs.ufscar.br/artigos-em-periodicos/>.
- Salvo, C. G., Mazzarotto, I. H. K., & Löhr, S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 15(1), 46-55. Url: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v15n1/06.pdf>.
- Santos, E. P. (2012). Adaptação de crianças na educação infantil. *Revista – P e D – FACOS/CN e C, Osorio*, 02(1), p.30-39. Url: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/adaptacao_de_crianças_na_educacao_infantil.pdf.
- Santos, J. A., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N. & Vaughn, B. (2015). O reduzido envolvimento social: implicações para o ajustamento psicossocial de crianças em contexto pré-escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(1), p. 186-193. Url: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n1/0102-7972-prc-28-01-00186.pdf>
- Silva, V. R., Veríssimo, M. & Santos, J. A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise psicológica*, 1(22), s.n., 109-110. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a11.pdf>.
- Vaz, C. F. A. (2018). *Ansiedade e competência socioemocional de pré-escolares: compreendendo os efeitos de um programa de intervenção*. Tese de Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – Espírito Santo, Brasil.
- Vale, M. G. T. & Garnica, H. R. K. (2009). *Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar*. T. G. M. do Valle (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (1º ed., pp. 49-75). São Paulo: Cultura Acadêmica. Url: <http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-04.pdf>.

- Veríssimo, M., Alves, S., Monteiro, L. & Oliveira, C. (2003). Ansiedade de separação materna e adaptação psicossocial ao pré-escolar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 4(2), p. 221-229. Url: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v4n2/v4n2a04.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Paraná: Livraria Martins Fontes, Editora Ltda.
- Vitória, T. & Rosseti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de pesquisa*, s.v., 86, 55-64. Url: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/939>.
- Vieira-Santos, J., Del Prette, A., Del Prette, Z., & Almeida, L. (2019). Relación professor-estudiante en la educación superior: soporte social y habilidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 1-14. Url: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2019.6.1.4596>.
- Williams, L. & Aiello, A. (2001). *O inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon.

APÊNDICE A - Protocolo de observação da adaptação escolar

Alho & Del Prette (2020)

Nome da criança: _____	Data de nascimento: _____		
Escola: _____	Prof.: _____		
Data: _____	Início: _____	Término: _____	Realizada por: _____

Este protocolo de observação foi desenvolvido com o intuito de analisar, de forma sistemática, a adaptação escolar da criança de 4 a 5 anos de idade que ingressa pela primeira vez num Centro de Educação Infantil. Trata-se de um checklist de 25 itens de comportamentos cuja frequência deve ser registrada ao final de cada semana durante as 4 primeiras semanas da criança na Escola, na Ficha a seguir.

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS	FREQUÊNCIA		
	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
1. Chora ao chegar na escola.			
2. Ao chegar na escola, agarra-se à(o) responsável chorando ou protestando.			
3. Sorri para a educadora/cuidadora.			
4. Ao chegar na escola, aceita entrar na sala.			
5. Brinca com outras crianças quando solicitado.			
6. A criança se levanta e vai até o colega para ver do que está brincando, demonstrando interesse.			
7. Consegue dormir durante a estadia na escola.			
8. Pede ajuda à educadora/cuidadora quando necessita.			
9. Se aproxima da educadora/cuidadora.			
10. Brinca ao ar livre durante a estadia na escola.			
11. Fica em silêncio durante a estadia na escola.			
12. Brinca com as outras crianças espontaneamente.			
13. Deixa-se ser tocada pela educadora/cuidadora.			
14. Brinca com brinquedos durante a estadia na escola.			
15. Observa a porta de saída da sala durante a estadia na escola.			
16. Ri com os colegas.			
17. Protesta se há mudança de rotina.			
18. Demonstra irritabilidade para com outras crianças.			
19. Chama pelo(a) responsável durante a estadia na escola.			
20. Chora ao sair da escola.			
21. Sai da escola sorrindo.			
22. No momento de saída, não quer ir embora.			
23. Explora a sala durante a estadia na escola.			
24. Resmunga durante a estadia na escola.			
25. Chora sem motivo aparente durante a estadia na escola.			

APÊNDICE B - Etapas de construção do Protocolo de Observação da Adaptação

Escolar

Inicialmente foi efetuada uma testagem de validação e compreensão semântica do instrumento, por meio de uma juíza psicóloga e doutora na área de educação infantil. Após a sua avaliação, o instrumento foi avaliado por outras quatro juízas psicólogas, sendo duas doutoras, uma em avaliação psicológica e outra também em educação infantil, e duas profissionais que atuam em clínica com crianças e adolescentes há mais de 8 anos. Solicitou-se o parecer de cada uma delas sobre a pertinência dos itens abrangidos pelo protocolo para avaliar a qualidade da adaptação à escola.

O procedimento inicial foi realizado visando a seleção dos indicadores que comporiam o Protocolo, bem como a verificação de sua viabilidade e o levantamento de possíveis dúvidas ou dificuldades durante sua aplicação e/ou análise dos dados.

As especialistas receberam uma carta convite para avaliar o instrumento contendo informações sobre o objetivo do instrumento, a população alvo, a composição do mesmo contendo a forma como os itens e o agrupamento de conjuntos de avaliação da adaptação deveriam ser analisados, a definição do construto sendo investigado por meio do protocolo e as definições com relação a cada conjunto.

Primeiramente, as especialistas deveriam avaliar a adequação semântica dos itens podendo indicar exclusão ou permanência do item ou sugestões de adequação, além de analisar em qual dos conjuntos cada item pertenceria. Verificou-se a ocorrência de acordos e desacordos entre as juízas quanto à indicação de adequação semântica dos itens do PROAE.

A avaliação inicial permitiu modificar os conjuntos de avaliação da adaptação que dificultavam a interpretação de quais itens poderiam ser avaliados dentro deles. Nesse sentido, a juíza 1 indicou 2 conjuntos avaliados pelos itens que precisariam sofrer alteração para que pudessem avaliar adequadamente alguns itens. Nesse sentido, o protocolo continha, inicialmente, 6 conjuntos principais: 1- Momento de chegada; 2 – Durante a estadia na escola; 3 – Interação com educadora/cuidadora; 4- Reação ao ambiente; 5 – Reações afetivas e 6 – Momento de saída. Os conjuntos 4 e 5 foram apontados como os que deveriam sofrer alteração devido ao fato de não permitirem distinguí-los dos demais, ou seja, eles englobavam aspectos relacionados aos outros conjuntos que envolviam a relação da criança com educadora/cuidadora, momentos de chegada e saída e situações vivenciadas durante a estadia da criança na escola.

Nesse sentido, e considerando esse apontamento, foram feitas novas reformulações quanto aos conjuntos e itens a serem avaliados. Para exemplo, uma observação feita pela juíza 1 sobre o item 1 (“Chora ao entrar na sala de aula”), do PROAE: *“A dificuldade em relação ao item 1 não está na redação do item que é clara e precisa. A dúvida vem da ambiguidade pois o item descreve uma reação afetiva (5) que pode ocorrer ao entrar na sala de aula (1)”*, permitiu que a pesquisadora reavaliasse os conjuntos, pois o item poderia ser avaliado tanto pelo conjunto 1 como pelo 5.

Percebeu-se que os conjuntos 4 e 5 foram os que mais dificultavam a avaliação dos itens com relação aos outros. Dessa forma o PROAE passou por uma nova revisão da pesquisadora, onde foram ajustados itens e conjuntos considerando os apontamentos feitos pela primeira avaliação.

Análise de conteúdo dos itens e concordância entre juízes

A segunda avaliação feita pelas outras 4 juízas já com a primeira revisão, mostra a concordância entre as juízas para cada conjunto do PROAE; cada item do conjunto foi avaliado de forma que elas deveriam avaliar se ele realmente expressava seu conteúdo, e se os itens do conjunto deveriam permanecer dentro daquele conjunto. Feitas essas análises, o índice de concordância (IC) era calculado pela pesquisadora. Esse procedimento foi realizado até que o IC chegasse a 85% ou mais. Para que as análises pudessem ser encerradas o IC maior que 85% deveria ser atingido. A tabela 1 mostra a concordância entre as juízas para os conjuntos do PROAE.

Tabela 1.

Concordância entre juízas para os conjuntos do PROAE e a avaliação de cada item do conjunto sobre a permanência do item para os conjuntos avaliados.

Concordância entre juízes para os conjuntos do PROAE. (Cada item do Conjunto realmente expressa seu conteúdo; os itens do conjunto devem permanecer nesse conjunto)						Total (%)
Juízes	Conjunto 1	Conjunto 2	Conjunto 3	Conjunto 4	Conjunto 5	
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Total	4	4	4	4	4	20 (100%)
Concordância entre juízes para os itens do PROAE. (O item do instrumento é claro, está compreensível)						Total (%)
Juízes	Itens do Conjunto 1	Itens do conjunto 2	Itens do conjunto 3	Itens do conjunto 4	Itens do conjunto 5	
1	Sim	Não	Sim	Sim	Não	
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
3	Sim	Não	Sim	Sim	Não	
4	Sim	Não	Sim	Sim	Não	
Total	4	1	4	4	1	10 (50%)

Essa segunda análise de concordância entre as juízas fez com que caíssem 9 itens porque os itens poderiam oferecer diferentes interpretações, como exemplo o item 3 *Ao chegar na escola, agarra-se à(o) responsável chorando ou protestando* uma juíza comentou que a reação da criança poderia estar relacionada ao responsável, e não necessariamente estaria relacionada a sua experiência na escola. De 36 itens, o instrumento ficou organizado, então, em 25 itens no total e passou pela terceira avaliação das juízas. Nesse sentido, o protocolo ficou organizado com 5 conjuntos principais: 1- Momento de chegada, 2- Rotina, 3- Interação com educadora/cuidadora, 4- Momento de saída e 5- Interação com os colegas, com um total de 25 itens. Portanto, a redação dos itens foi revisada para evitar equívocos, modificando a estrutura da frase e/ou substituindo as palavras por termos equivalentes, respeitando os objetivos de avaliação de cada conjunto. A Tabela 2 mostra a caracterização dos conjuntos do PROAE e os objetivos de avaliação da dimensão.

Tabela 2.

Caracterização dos conjuntos da adaptação escolar e objetivos de avaliação das dimensões.

<i>Conjuntos e itens</i>	<i>Descrição</i>	<i>Objetivo da Avaliação da dimensão.</i>
1- Momento de chegada (Itens 1, 2 e 4).	Ações publicamente observáveis de reações positivas ou negativas quando a criança é recebida na escola.	Analisar as reações da criança quando é inserida a cada dia no ambiente escolar. O ingresso da criança na escola pode gerar reações negativas e positivas, dependendo da forma como ela é recebida por educadores e pares, e a maneira como ela é inserida traz indícios sobre a qualidade dessas interações.
2- Rotina (Itens 7, 10, 11, 14, 17, 19, 23, 24, 25).	Ações publicamente observáveis de reações positivas ou negativas decorrentes das atividades no ambiente escolar.	Analisar possíveis reações negativas e positivas apresentadas pelas crianças diante das atividades escolares que acontecem na rotina da escola.
3- Interação com educadora/cuidadora (Itens 3, 8, 9, 13).	Respostas de mobilização de afeto e sentimentos decorrentes das interações com a educadora/cuidadora.	Analisar as reações das crianças aos cuidados ofertados pelos agentes educativos, podendo demonstrar se as mesmas se sentem confortáveis ou não, seguras, acolhidas etc., fator determinante para uma boa ou má inserção escolar.
4- Interação com colegas (Itens 5, 6, 12, 16, 18).	Respostas de mobilização de afeto e sentimentos decorrentes das interações com outras crianças.	Analisar a qualidade da relação que a criança estabelece com seus pares e fornecer indicadores comportamentais sobre suas reações frente a essa nova demanda, que podem ser favoráveis a adaptação ou não.
5- Momento de saída (Itens 20, 21 e 22).	Ações publicamente observáveis de reações positivas ou negativas quando a criança sai da escola.	Analisar as reações comportamentais da criança ao sair do ambiente escolar, podendo indicar que a mesma usufruiu de um bom tempo no ambiente em que estava, ou não.

Dando sequência as análises, as juízas avaliaram então pela terceira vez o instrumento após estes ajustes. A tabela 3 mostra a concordância entre as juízas para o PROAE quanto aos conjuntos e itens.

Tabela 3.

Concordância entre juízas para os conjuntos e itens do PROAE

Concordância entre juízas para os conjuntos do PROAE. (Cada item do Conjunto realmente expressa seu conteúdo; os itens do conjunto devem permanecer nesse conjunto)						Total (%)
Juízas	Conjunto 1	Conjunto 2	Conjunto 3	Conjunto 4	Conjunto 5	
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Total	4	4	4	4	4	20 (100%)
Concordância entre juízas para os itens do PROAE. (O item do instrumento é claro, está compreensível)						Total (%)
Juízas	Itens do Conjunto 1	Itens do conjunto 2	Itens do conjunto 3	Itens do conjunto 4	Itens do conjunto 5	
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
4	Sim	Não (Item 23)	Sim	Sim	Sim	
Total	4	3	4	4	4	19 (95%)

O item do conjunto 2 em que uma das juízas apontou discordância dizia: *Explora a sala durante a estadia na escola*. A juíza questionou se o item tinha intenção de avaliar a criança no sentido de andar pela sala ou de aproveitar adequadamente os recursos que a sala oferecia. A intenção quanto ao item era de avaliar, de modo geral, a curiosidade e interesse da criança pela sala, como as outras juízas não apontaram dificuldade quanto a interpretação do item, optou-se por mantê-lo no instrumento dessa forma. Destaca-se que na aplicação com as professoras, não houve apontamento de dificuldade de interpretação do item.

APÊNDICE D - Questionário da Entrada da criança na Pré-Escola - versão professor

Nome:	Ano de formação:
Data de Nascimento:	Tempo de atuação na escola:
Sexo: () feminino () masculino	Curso de formação:
Filhos: () sim () não. Quantos? _____.	Tempo de atuação profissional:
Estado civil:	Nível de ensino em que trabalha:
Escola de: () período integral () meio período	Tipo de escola: () pública () privada

Questões específicas.

1) O que você considera como adaptação escolar?

2) De maneira geral, você considera que as suas crianças já estão adaptadas?

- | | |
|-------------------------------|----------|
| Sim, totalmente | 1 |
| Quase totalmente | 2 |
| Mais ou menos adaptado | 3 |
| Pouco adaptado | 4 |
| Nada ainda adaptado | 5 |

3) Com base em que você faz essa avaliação?

4) Os pais frequentam a escola durante o período de adaptação?

() Nunca.

() Alguns dias, quantos? _____

Quanto tempo cada dia? _____

O que fazem ou são solicitados a fazer enquanto estão na escola?

() Algumas semanas, quantas? O que fazem ou são solicitados a fazer durante essas semanas?

5) Quando a criança apresenta dificuldades para se adaptar, o que você costuma fazer? O que a escola costuma fazer?

6) O que você acha da participação dos pais nas escolas durante o período de adaptação escolar?

7) O que você, pessoalmente, acha que deveria ser modificado na forma como a escola está lidando com a adaptação ou como você está lidando?

APÊNDICE E

Termo de consentimento livre e esclarecido para professores (De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/12)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), da pesquisa “A adaptação da criança à pré-escola, suas habilidades sociais e as habilidades sociais educativas do professor”, que tem como objetivo “avaliar a adaptação da criança ao ser inserida na escola e o papel mediacional do professor nesse processo”. A pesquisa consistirá do preenchimento de quatro instrumentos, um Protocolo de Observação da Adaptação Escola, uma Escala de Comportamentos Sociais de Pré-Escolares, um Questionário sobre a concepção dos professores a respeito da adaptação escolar e um Inventário de Habilidades Sociais Educativas. Você responderá aos instrumentos com auxílio do(a) pesquisador(a), podendo tirar dúvidas a qualquer momento, em um local onde você possa responder com tranquilidade. O sigilo do seu nome está garantido. Os resultados finais deste estudo serão apresentados na forma de artigos e/ou apresentações em congressos. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Ressalta-se ainda que a pesquisa apresenta risco mínimo a você, entretanto, caso você se sinta desconfortável ou incomodado, por qualquer motivo, poderá interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou penalidade. Os benefícios deste trabalho envolvem a ampliação científica quanto à compreensão dos processos de inserção da criança na escola. Pela participação no estudo não será recebido qualquer valor em dinheiro. Este é um estudo de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa incluindo os seus aspectos éticos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail naaralho@gmail.com ou telefone (19)99613-6015. Se você não tiver interesse ou disponibilidade para participar da pesquisa não sofrerá nenhuma punição. Caso você concorde em colaborar, deverá assinar e rubricar as duas vias deste documento. Uma delas ficará com você e a outra será do pesquisador responsável.

São Carlos/SP, ____ de _____ de 2019.

Naara de Oliveira Gonçalves Alho
Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Participante Voluntário(a)

APÊNDICE F

Termo de consentimento livre e esclarecido (para pais)

Título do estudo: Adaptação da criança à pré-escola, suas habilidades sociais e as habilidades sociais educativas do professor.

Pesquisadora: Naara de Oliveira Gonçalves Alho

Endereço da pesquisadora: Rua H, 136. Bairro: Jardim Santana, Analândia-SP.

Telefone da pesquisadora para contato: (19) 99613-6015.

Prezado(a) Senhor(a):

- Seu filho(a) está sendo convidado(a) a colaborar à aplicação desta escala de observação de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar que ele(ela) participe desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a autorizar a participação de seu filho(a).
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Tal pesquisa tem como objetivo caracterizar os comportamentos sociais de crianças pequenas durante o período de inserção à escola e indicadores favoráveis e desfavoráveis a essa adaptação, com ênfase nas concepções e habilidades sociais educativas dos professores, entendidos como mediadores fundamentais nesse processo.

Justificativa: de acordo com a literatura, existem poucos estudos sobre o período de adaptação da criança a escola que envolva crianças entre 4 e 5 anos de idade, tornando-se necessário investigar mais sobre como se dá esse processo para esta faixa-etária, realçando ainda a relevância de um olhar psicológico sobre os aspectos emocionais e psíquicos e sociais que englobam essas experiências, e que necessitam de maior compreensão, cuidado e atenção - não somente dos familiares, mas dos cuidadores das crianças que ingressam na escola. Frente a isso, os dados obtidos com a presente pesquisa podem contribuir para o planejamento de intervenções a serem feitas com cuidadores e professores que trabalham com esta faixa etária, visando contribuir para o processo de ingresso da criança no contexto educacional, bem como para o desenvolvimento integral da criança e, particularmente, no que diz respeito a questão emocional.

Procedimentos: Através de um Protocolo de Observação da Adaptação Escolar e uma Escala de Comportamento Sociais de Pré-Escolares, serão observados aspectos do comportamento da criança como habilidades sociais (ex: empatia, assertividade) e comportamentos indicativos de má adaptação escolar (ex: choro, insônia).

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para seu filho(a).

Riscos: A participação nesta pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para seu filho(a).

Acompanhamento e Assistência: Caso seja detectada qualquer situação de sofrimento emocional ao longo da atividade será feito encaminhamento para atendimento psicológico se desejar. Além disso, caso você deseje, enquanto responsável pelo participante, poderá ter acesso aos resultados finais da pesquisa por meio de uma entrevista de devolutiva com a psicóloga responsável por essa pesquisa.

Sigilo: O nome de seu filho(a) será mantido em sigilo, assim como outras informações pessoais. Os resultados deste trabalho científico estarão sob o cuidado dos pesquisadores, podendo ser divulgados em congressos e artigos, resguardando-se o sigilo quanto a qualquer informação pessoal a seu respeito.

Indenização e ressarcimento: É garantida indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da sua participação na pesquisa, por meio de decisão judicial ou extrajudicial. Não há qualquer valor econômico, a receber ou a pagar, pela sua participação.

Em caso de dúvida: Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR situado na Pró-Reitoria de Pesquisa – ProPq, Rodovia Whashington Luis, s/n, km 235, CEP: 13565-905 – São Carlos – SP. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa):

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto pelo(a) pesquisador(a), eu _____, RG: _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento **em duas vias**, ficando com a posse de uma delas.

São Carlos, ____/____/____

Nome completo do sujeito de pesquisa ou Representante legal

Assinatura do sujeito de pesquisa ou
Representante legal

Ciência e de acordo do pesquisador responsável:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Declaro que assinei 2 vias deste termo, ficando com 1 via em meu poder.

Assinatura do responsável pelo projeto

TERMO DE ASSENTIMENTO

Olá, meu nome é Naara!

Eu sou aluna de pós-graduação em Psicologia, na Universidade Federal de São Carlos e estou fazendo um estudo sobre a adaptação escolar. Gostaria de saber como é essa experiência para você, de entrar na escola pela primeira vez. Você gostaria de participar do meu estudo? Seus pais também concordaram com a sua participação e se você aceitar, pedirei à sua professora para me falar sobre essa sua nova experiência na escola.

Se, em qualquer momento ou qualquer hora, você não quiser participar, tudo bem! É só contar para a professora que ela irá me avisar. A professora irá apenas me contar como tem sido seu dia na escola, se tem gostado ou não, por exemplo.

Você não é obrigado (a) a participar. Essa pesquisa poderá me ajudar a entender melhor a maneira como crianças lidam com o ingresso na escola. Sua ajuda é muito importante! Eu vou pedir à professora que faça anotações sobre o seu dia. Você não precisa se preocupar porque ninguém mais saberá o que ela me informar sobre você!

E aí, você gostaria de participar?

SIM

NÃO

Assinatura do participante ou responsável

Nome do participante:

Idade:

Turma:

ANEXO A – Solicitação de autorização às Secretarias de Educação

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cara Sr(a). Dirigente Municipal de Ensino

Eu, Naara de Oliveira Gonçalves Alho, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR, RA 14011654, portadora do RG: 35.675.170-3 e CPF: 406.409.248-16, sob orientação da professora Dr^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette, vimos mui respeitosamente, por meio desta solicitar a Vossa Senhoria as nossas intenções de pesquisa e a apreciação do nosso trabalho para aprovação por esta Secretaria.

A pesquisa intitulada “O processo de inserção da criança na escola e as habilidades sociais educativas do professor” será desenvolvida como trabalho de Dissertação para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa será realizada em alunos ingressantes na Educação Infantil entre 4 e 5 anos de idade.

Para realizar a referida pesquisa, adotaremos um roteiro de Observação da Adaptação Escolar num período de 4 semanas e a aplicação de uma Escala de Habilidades Sociais Infantis junto aos professores com os quais também será efetuada uma entrevista sobre a concepção deles a respeito do período de adaptação escolar. Além disso, pretende-se aplicar um Inventário a fim de verificar o repertório de habilidades sociais educativas dos professores. Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, não tendo finalidade de avaliar a escola na qual os alunos estudam, mas sim de identificar possíveis dificuldades enfrentadas por eles e professores quanto a este período adaptativo.

Salientamos que os alunos e professores não serão identificados na pesquisa. Asseguramos o sigilo quanto às pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas identidades, bem como garantimos que não utilizaremos as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais

estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV. Ao final desta pesquisa será feita uma devolutiva sobre os dados obtidos a partir da realização da mesma.


Os dados obtidos na pesquisa serão de relevância para uma melhor compreensão do processo de inserção da criança na escola. Havendo a constatação de qualquer dificuldade relacionadas a este momento, o estudo poderá apontar tanto a necessidade de se, combater e minimizar tais dificuldades, como possíveis alternativas para proporcionar aos alunos e professores uma melhor qualidade de vida nessa fase.

Contando com a cooperação desta Secretaria para a implementação desse estudo, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

_____ de _____ de 2019.

Naara de O. G. Alho.
Naara de Oliveira Gonçalves Alho.
Pesquisadora Responsável
Telefone para contato: (19)99613-6015.



Zilda Aparecida Pereira Del Prette.
Orientadora Responsável

ANEXO B - Análise de conteúdo das entrevistas com os pais e professoras

As entrevistas com os pais e professoras das crianças foram transcritas *ipsis litteris*. A princípio, foi feita uma leitura flutuante procurando identificar os elementos principais das falas dos pais e professoras, e em seguida, organizou-se elementos centrais e comuns a quase todos e os que foram específicos a e/ou cada um para cada questão. Após essa análise, procurou-se categorizar os elementos principais das falas sobre o conceito discutido em cada pergunta (Bardin, 1977). Foram analisadas 14 entrevistas, sendo que, o questionário de autorrelato aplicado nos pais continha 4 perguntas abertas e 2 fechadas e das professoras, continha 6 perguntas abertas e 1 fechada. As categorias criadas foram separadas no que diz respeito às concepções sobre a adaptação escolar, ou seja, o que eles entendem por adaptação à escola, participação dos pais no período de adaptação e o que a família e a escola poderiam fazer para facilitar esse período. Na sequência, foram elaboradas categorias quanto à fala dos participantes. Portanto, foram realizadas categorizações dos elementos das falas dos participantes sobre a adaptação escolar presentes nos relatos dos pais e professoras. As categorias criadas foram separadas no que diz respeito aos atributos, estado de ânimo (bem-estar, alegria etc.) ou comportamentos esperados referente à adaptação escolar (Baum, 1999). Vale ressaltar que, em algumas questões, as categorias temáticas foram diferentes devido ao assunto investigado nas perguntas. Nesse sentido, as principais categorias temáticas para algumas questões foram geradas a partir de análise de conteúdo e são apresentadas nos resultados e discussão.

As categorias de *atributos* são definidas neste estudo, como substantivos ou adjetivos, ou seja, palavras que expressam uma qualidade ou designam uma característica aos quais os participantes consideram a adaptação escolar. As categorias de *comportamentos esperados* são definidas como aqueles comportamentos que pais ou professoras esperam que as crianças desempenhem no contexto da adaptação à escola. E as categorias *estado de ânimo* são definidas, neste estudo, como as reações afetivas e emocionais que pais e professoras consideram que as crianças podem expressar durante esse período. Todos os elementos relatados pelos pais e professoras que participaram desta pesquisa, foram agrupados dentro de uma dessas categorias (Baum, 1999). O número de respostas à cada categoria pode ser diferente do número de participantes, pois um participante pode relatar mais de um elemento caracterizado por atributo, comportamento esperado ou estado de ânimo dentro da mesma categoria. Serão apresentadas as respostas e categorias das falas dos pais quanto ao questionário e em seguida, as respostas e categorias das falas das professoras.

**RESPOSTAS DOS PAIS AO QUESTIONÁRIO DA ENTRADA DA CRIANÇA
À PRÉ-ESCOLA**

Adaptação escolar na concepção dos pais		
Respostas dos pais	Categorias para cada fala	Categorias
1- Eu achei bom, eu achei que ia ter mais dificuldade, mas ele se acostumou rapidinho também, achei que foi bom. Por ele ser mais apegado comigo achei que ele não ia se acostumar, mas foi tranquilo. A adaptação pra mim é ele se sentir bem.	Bom; Acostumar-se; Sentir-se bem.	Estado de ânimo.
2- Foi boa a adaptação dela, ela queria muito ir pra escola, porque a gente já foi conversando com ela antes néh, então foi boa. Porque ela sempre gostou de brincar e ela ficava ali com os cadernos e já pegava a mochilinha e já queria logo ir pra escola. Não via a hora de ir pra escola. Então ela se deu bem, ela ficou bem e isso pra mim é porque ela ta adaptada.	Querer ir para a escola; Gostar de brincar; Se dar bem; Ficar bem.	Atributos Estado de ânimo
3- Eu acho que é ela ter se dado bem na escola, porque tem criança que briga e tal, diz que não quer ir. Ela ficou meio assim, queria, não queria, as crianças eram meio agitadas e ela meio calma porque só é ela e a gente, mas aí ela se adaptou até que bem. Ela ficou meio a espreita, vigiando. Como era só ela, e muita criança, acho que é 14 criancinhas, só que pra ela é bastante pra quem fica sozinha, então acho eu pra ela até que foi boa a adaptação. Tipo, ela não brigou com ninguém, a professora falou super bem dela, e a adaptação é isso néh, a criança tá bem. Não brigar, não chorar, então acho que é mais ou menos isso.	Querer ir para a escola; Gostar de brincar; Se dar bem; Ficar bem; Não brigar; Professora falar bem; Não chorar.	Comportamento esperado Estado de ânimo Atributos
4- A adaptação seria essa transição dela perceber que as coisas mudaram, adaptação pra mim e pra ela, perceber umas coisinhas que acabam incomodando ou não. Acho que adaptação é isso, até a gente estar ok até mentalmente pra lidar com a escola acho que pra ela também.	Transição; Mudança; Perceber o que incomoda ou não; Estar bem mentalmente.	Atributos Estado de ânimo
5-Vamos supor assim, é um ambiente bem diferente néh, do que ela tá acostumada. Tem só a gente aqui em casa, a família, e ela tá indo pra outro universo, ta conhecendo outras pessoas, outras crianças, aprendendo a conviver com outras crianças. É o que eu entendo assim. E ela gosta bastante, ela gosta de brincar. E às vezes a gente não tem tempo néh, de fazer tudo que ela gosta de fazer e aí, na escola ela já tem uma oportunidade maior, porque tem mais criança e aí ela brinca mais, conversa com gente mais ou menos da idade dela. Porque aqui ela só tem a M.	Conhecer pessoas novas; Aprender a conviver; Gostar da escola; Gostar de brincar; Aprender coisas novas.	Atributos

(outra filha), e a M. às vezes assim, eu percebo que pela idade das outras crianças ela é bem desenvolvida mas por causa da M. porque a M. vem da escola e aprende bastante coisa, e fala muito aí ela vai aprendendo também.		
6- Acostumar-se a coisas, lugares, ambiente novo. Seguir novas regras, aprender a gostar daquele novo espaço ao qual esta fazendo parte.	Acostumar-se; Seguir regras; Gostar do novo ambiente.	Comportamentos esperados Atributos
7-Ela já se adaptou bem, ela já...as tarefas ela sabe, a maioria ela já entende e consegue fazer sozinha. Ela se adaptou super bem na escola. Ela já sabe os dias da semana as atividades que tem e com que professores são. Ela já fica bem animada. Ela sabe de Segunda-feira a aula que ela tem, ela sabe o cronograma da semana inteirinha. E lá na escola como eles cantam também a musiquinha da semana então ela já sabe amanhã que dia vai ser, o que que vai ser. Ela tá super adaptada!	Saber fazer tarefas; Saber o cronograma da escola.	Atributos
8- Ah, na verdade assim, eu achei que ia ser mais difícil, porque ela é...agora ela já tá mais tranquila, mas sabe aquele tipo de criança que sai pra viajar, e dá dois três dias já quer voltar pra casa? Aí eu achei que como a gente ia mudar pra cá que ela ia querer voltar pra lá. Mas aí eu já fui preparando ela: “Óh Mari, a gente vai mudar pra uma casa nova...” e aí ela foi a que mais se adaptou. Na escola, nos primeiros dias ela chorou, porque tudo novo néh, mas agora, ela adora a professora dela, gosta dos amigos. Então ela se adaptou rápido néh. Graças a Deus, porque minha preocupação era ela, mas ela tá bem. Desenvolveu bastante, ela tá indo bem. Eu acho assim, eu sinto falta das pessoas, mas do lugar, eu já acostumei já que é paradinho néh, tem que desacelerar mas achei que ia ser pior mas senti muita falta da minha família, eu tinha bastante amigo e elas também às vezes falam da avó. Porque lá era mais fácil, eu morava num bairro e minha mãe em outro e se elas queriam ir na avó a gente catava o carro e ia. Aí agora não dá mais, a hora que sente vontade de ir na vovó tem que esperar. Aí eu falo pra ela: “Hoje a gente não vai na vovó, você vai outro dia”. Mas a gente vai se acostumando néh. Adaptação pra mim é essas mudanças de ambiente.	Estar tranquila; Não chorar; Gostar da professora; Gostar dos amigos; Desenvolver-se; Acostumar-se; Mudança de ambiente.	Comportamentos esperados Atributos
9-Ela é bastante inteligente, ela se adapta com bastante gente, ela se adaptou bem à escola. E acho isso bem importante, todo dia ela chega com alguma coisa nova néh, uma musiquinha ou que aprendeu com um amigo. Às vezes eu acho que ela é além da idade dela, fala coisas assim que me	Adaptar-se às pessoas; Aprender coisas novas; Saber fazer as lições.	Atributos

surpreende. Eu não sei dizer o que é adaptação, mas acho que é isso mesmo, dela chegar todo dia com uma coisinha nova, ela é muito focada nas lições de casa, e aí eu acho que é um pouco disso.		
10- Acostumar-se a coisas, lugares, ambiente novo. Seguir novas regras, aprender a gostar daquele novo espaço ao qual está fazendo parte.	Acostumar-se; Seguir regras; Aprender a gostar do ambiente.	Comportamentos esperados Atributos

O que você acha da participação dos pais no período de adaptação escolar?		
Respostas dos pais	Categoria para cada fala	Categorias
1- <u>Bom</u> . Acho que facilita.	Bom/facilita.	Facilitador
2- Eu acho <u>bom</u> , porque <u>a gente gosta de participar</u> . Aí quando <u>eles proibiram a gente</u> já fica assim, aí hoje a gente já <u>tem que deixar no portão, acho que é chato néh</u> . Porque a gente pode entrar, <u>ver o ambiente, pode ver como tá. Nem com os professores tem contato</u> , porque a gente tava ali e já na hora já perguntava neh se <u>tá tendo algum problema se tá tudo bem néh, agora não</u> . Se você quer conversar você tem que marcar um dia e ir pra saber. A gente chega lá nem vê mais os professores. Eu acho que se os pais pudessem ficar um pouco mais, eu acho que não afetaria tanto.	Bom; Participação; Mais tempo de permanência;	Participação ativa
3- Eu vou falar do meu ponto de vista, se eu visse que ela tá <u>precisando da minha companhia</u> lá, porque é um negócio diferente pra ela néh, ia ver pessoas diferentes, se <u>ela precisasse eu ia ficar</u> . Porque eu acho <u>importante</u> também néh, porque a criança precisando os pais tem que estar ali perto. Tem muitas mães que ficava lá porque as crianças choravam bastante, mas graças a Deus ela mesmo, eu nunca precisei. Nunca me ligaram dizendo pra buscar ela porque ela tá chorando. Ela se adaptou bem até, não deu trabalho pra ninguém. Mas eu acho que se a criança precisa eu acho <u>importante</u> os pais participarem, <u>porque aí você vai conversando néh</u> , você tenta levar ela a entender que vai pra escolinha, que vai aprender a escrever e ela fica feliz.	Importante; Participação dos pais; Não dar trabalho; Ficar feliz.	Estado de ânimo
4- Ah, é <u>super importante</u> pra gente ficar tentando assim, <u>falar, moldar, mostrar que a escola nova é legal</u> , que vai ter coisas novas e legais pra fazer, e não julgar assim dizendo: “Ah você não vai gostar”. Acho que pai e mãe, precisa saber ir <u>moldando</u> isso pra ficar um ambiente ok.	Importante; Mediação dos pais.	Mediação
5- <u>Importante</u> porque como eu falei néh, é um ambiente bem diferente do que a	Importante;	

<p>casa, do que as pessoas, tudo, ali é outro universo, outras crianças, professor néh, então não tem a nossa presença lá então a gente fica assim, com medo de chorar tal. Uma parte eu acho que <u>dificulta um pouco</u>, quem nem, eu fiquei pra fora do vidro, fiquei olhando de longe néh, agora se a gente ficar muito lá, agora, pra eles desgrudarem acho que é mais difícil. Então, sei lá, pra eles <u>ficarem mais livres, mas soltos</u> e tal.</p>	<p>Permanência menor dos pais; Bom comportamento.</p>	<p>Influência dos pais.</p>
<p>6- Muitas vezes é <u>bom</u>, pois os pais transmitem <u>segurança</u> para os filhos que esta começando uma nova fase em outro ambiente.</p>	<p>Bom; Segurança.</p>	<p>Segurança.</p>
<p>7- Eu acho <u>legal</u>, porque aqui a gente foi, a gente entrou, <u>viu como era a sala</u>, conversou com a professora, viu o ambiente em que eles iam brincar, <u>conhecemos a parte do refeitório, banheiro, tudo</u>. Eu gostei, pra mim, e eu vi que pra ela foi mais fácil eu participar, estar junto, conhecer, ver.</p>	<p>Legal; Conhecer escola; Participação dos pais.</p>	<p>Participação ativa.</p>
<p>8- Ah, eu acho <u>importante</u> néh, porque eles tem que perceber que a gente tá...<u>independente da gente vir embora a gente tá ali se precisar néh</u>. Que nem, tem uma professora lá que quando a M. chorava ela dizia: “Não Maria, não precisa chorar, eu vou ligar pra tua mãe vir te buscar”. Aí ela acalmava ela se distraía. Mas porque eles tem que saber que a gente tá ali, e não que a gente vai embora e não vai voltar mais, porque eles não entende nos primeiros dias. Eles acham que eles vão ficar lá pra sempre, mas eu acho <u>importante</u> porque a gente tem <u>passar segurança</u> pra eles néh. Se a gente não passar segurança pra eles, quem vai passar?</p>	<p>Importante; Participação; Apoio; Segurança.</p>	<p>Participação ativa.</p>
<p>9- Ah, como ela é maior, eles falaram que não ia necessitar néh, que <u>não era necessário</u> e que se no caso fosse, era sim, mas como a M. já era grandinha, não ia precisar.</p>	<p>Se a criança é maior, não há necessidade.</p>	<p>Se a criança é maior, não há necessidade.</p>
<p>10- Muitas vezes é <u>bom</u>, pois os pais transmitem <u>segurança</u> para os filhos que esta começando uma nova fase em outro ambiente.</p>	<p>Bom; Segurança.</p>	<p>Segurança.</p>

JUSTIFICATIVA PARA O NÍVEL DE ADAPTAÇÃO DOS FILHOS		
<p>1- Por ter acostumado lá e não chorar, não chamarem, e se falta ele já briga porque quer ir, porque eu achei que ele não ia costumar mesmo. Porque até pra ficar com o pai dele ele não ficava, era só comigo eu achei ia ter dificuldade na escola, mas não teve não.</p>	<p>Acostumar-se; Não chorar; Não chamar pais; Não ter dificuldade.</p>	<p>Comportamentos esperados Estado de ânimo Atributos</p>

<p>2- Eu penso que é porque ela fala que gosta de ir pra escola, esse mês ela começou com essa manha de não querer ir, mas acho que é por causa da rotina de casa que mudou, minha sobrinha ta morando com a gente, então acho que ela quer ficar com ela, se empolgou mas chega lá ela já entra sozinha, nunca me deu trabalho.</p>	<p>Gostar de ir para a escola; Conseguir entrar sozinha; Não dar trabalho.</p>	<p>Comportamentos esperados Atributos</p>
<p>3- Ela gosta de ir, reclama um pouco pra acordar mas ela vai. Ela fala que gosta da tia “Xan”, então ela tá gostando sim. Ela tem vergonha ainda, mas ela já fala de amiguinhos e aí você vê que tá evoluindo bastante néh.</p>	<p>Gostar de ir para a escola; Gostar da professora.</p>	<p>Atributos</p>
<p>4- Porque ela ainda me questiona muito assim sobre a rotina da escola, me pergunta muita coisa. Na minha visão ainda falta ela se aventurar mais nessa escola. E ela não entrou no começo do ano, ela entrou em Abril, ela tem 2 meses aqui então tem isso também.</p>	<p>Questionar sobre a rotina;</p>	<p>Atributos</p>
<p>5- Eu acho isso muito bom, porque ela gosta bastante, aprende tudo, fica toda feliz quando vê as lições de casa, quando tem atividade pra fazer de final de semana e ela gosta mesmo. Até pra ir, também não chora pra ir, pra voltar também não chora. Então você vê que ela gosta mesmo, pra mim foi bom.</p>	<p>Gostar da escola; Ficar feliz; Não chorar.</p>	<p>Comportamentos esperados Estado de ânimo</p>
<p>6 - Por ainda ter dificuldade na fala, eu ainda acho que isso acaba meio que prejudicando o desenvolvimento, a interação com os demais.</p>	<p>Conseguir se comunicar</p>	<p>Comportamentos esperados</p>
<p>7- Mãe: “Por conta dela já saber as atividades que ela vai ter, com que professor e até tem dias as vezes que eu preciso levar a Rafaella (outra filha) no médico eu aviso: “Ma, você não vai.” Ela já fica: “Ah mãe, mas hoje era aula com tal professora, eu vou perder?”. Então ela ta...</p>	<p>Saber a rotina; Reconhecer professora.</p>	<p>Atributos</p>
<p>8- Ah porque é sempre novidade néh, porque só faz 5 meses que estamos aqui, então ela não conheceu tudo ainda, não tá totalmente adaptada néh. Pode ser que eu ainda mude de casa porque eu moro de aluguel então é uma coisa que vai ter que se adaptar de novo. Então, na verdade, agora é tudo provisório, porque a gente não sabe como que vai ser, porque a gente vem com o plano de ficar dois anos aqui por causa do trabalho dele (marido), mas eu não sei como é que vai ser, se isso vai ficar mesmo, porque lá eu tinha casa própria então não sei se a gente vai comprar casa aqui, como que vai ser. Então, até a gente se definir mesmo é adaptação néh. Então vamos ver como vai ser.</p>	<p>Pouco tempo na escola; Mudanças de ambiente.</p>	

9- Ah é isso néh, a questão dela chegar e dizer que vai amanhã pra escola, chegou hoje já pensando no amanhã néh, acho que é um pouco disso assim, chegar a hora de ir pra escola e ela: “Mãe vamos pra escola!”. Ela mesma gosta de tomar o banho dela sozinha, e ela fala da professora dela e ela se interessa bastante.	Ânsia para ir à escola; Independência; Reconhecer professor.	Atributos
10 - Por ainda ter dificuldade na fala, eu ainda acho que isso acaba meio que prejudicando o desenvolvimento, a interação com os demais.	Saber se comunicar	Atributos

O que você acha que vocês da família poderiam facilitar nesse período de adaptação? O que você acha que a escola poderia fazer para facilitar esse processo?		
Respostas dos pais	Categoria para cada fala	Categorias
1-Eu acho que <u>bastante conversa</u> néh, explicar que vai ficar lá pra brincar essas coisas porque...acho que bastante conversa. Eu explicava bastante que ele ia brincar e depois eu ia buscar, aí foi aonde ele foi acostumando.	Bastante conversa	Diálogo
2- <u>Não ter uma regra obrigando a ficar só uma semana</u> na escola. Não estipular uma semana, mas se a criança tá tendo mais dificuldade, eu acho que deveria <u>deixar a mãe ficar um pouquinho mais</u> com aquela criança, mas eles acham que se eu tenho direito, todos tem. Mas eu acho que não são todos que tem maior dificuldade néh. Eu cheguei a presenciar uma menina que veio de fora, não era da escola, era primeira vez, primeira adaptação dela na escola e aí proibiram a mãe de deixar. A professora teve que pegar ela que ela gritava muito, eu acho isso muito forte pra uma criança e aí, eu acho que acaba afetando mais o psicológico da criança falar: “Ah não, aqui eu to segura, eu tenho segurança, minha mãe não está mas eu...” eu acho que <u>a criança tem que sentir um conforto</u> néh. Então eu acho que não deveria ter um tempo estipulado assim, se a mãe pode ir, tem como ir, enquanto a criança for se adaptando e devagar vai tirando néh, eu acho que não deveria ter uma semana assim e pronto, aí você é obrigada a deixar seu filho e aí se ele chorar, se ele espernear a gente vai segurar ele. Então eu acho que é bem duro pra eles néh, que estão acostumados ali com a mãe todo dia, e aí você tirar assim é muito ruim.	Prolongar o tempo dos pais na escola; Promover conforto à criança	Acolhimento; Tempo de permanência.
3-Aí que eu falo, é de cada criança. Porque se você tem um filho que você sabe que se você ficar ali vai prejudicar ele mais estando ali, do que se você sair dali. Tem criança que para de chorar na hora. Querendo a mãe porque ela tá perto também, aí depois que você for embora tem casos em que as crianças param. Aí vai de cada criança. <u>Eu acho que é um pouco dos dois na verdade, dos pais e da escola, eu acho que a gente, pai e mãe, desde o começo já deve participar</u> . No nosso caso, quando colocamos a L. a gente não queria muito porque tinha receio dela não acostumar, achando que ela ia sofrer, que ia bater e aí não queria. E a L. não dividia	Diálogo aberto entre pais e escola; Entender que cada criança reage de um jeito; Professora precisa ter paciência; Preparar a criança para a escola; Frequentar a escola desde o início; Conversar com a criança sobre a escola.	Diálogo; Acolhimento; Participação na rotina.

<p>brinquedo com ninguém e hoje as crianças vem aqui ela já não chora mais, não faz tanto escândalo. <u>A gente dizia pra ela: “Vai chegar lá, vai ter as crianças lá, vai pra escolinha, a tia vai falar com você, você vai ter que fazer o que a tia falar”. A gente sempre explicava pra ela pra ela já ir colocando na cabeça que ia acontecer tudo aquilo ali.</u> Isso tudo pra quando ela chegar lá não sofrer, e ela ficava ansiosa, tipo: “Nossa, vou pra escolinha mamãe, vou escrever!”. Tanto que, todo mundo ficou pasmo que não precisou eu ficar esses 15 dias néh, porque eu tenho amigas que as crianças estão estudando na mesma classinha que ela e comentam que a L. não chorou. Ela só chorou o dia que uma criança lá deu um tapinha nela. Mas aí graças a Deus, conversamos com ela, falei que isso acontece mesmo, e que se acontecesse era pra ela falar com a professora. <u>Tanto que eu falei com a professora, porque acontece, não tem como. Mas é tudo essa fase, e vai da professora também ter aquela paciência néh, e tem que ter!</u> Porque tem criança que tem muita birra. <u>Da professora ter calma e explicar que a mamãe já volta, que vai ficar com a tia, que vai fazer desenho, tudo na base da conversa. Então depende tanto dos pais quanto da escola.</u></p>		
<p>4-<u>Ela pode facilitar</u> eu acho. Eu acho que, eu não sei como acontece aqui, mas <u>perguntar coisas pra criança do que ela gosta de ver se tem alguma possibilidade de pelo menos nessa adaptação, tá fazendo alguma coisinha que ela goste, pra ela se ambientar.</u> Porque aqui, eu percebo que nessa escola, a pedagogia é um pouco mais assim... <u>aluno-professor um pouquinho mais distante</u> do que eu estou acostumada, então acho que pra ela também isso fez um pouco mais diferença. Então eu acho <u>que escola poderia fazer algumas coisinhas pra essa adaptação ficar ok.</u></p>	<p>Perguntar sobre o que a criança gosta; Fazer algo que a criança goste; Elaborar atividades que favoreçam a adaptação.</p>	<p>Valorização da criança; Atividades diferenciadas.</p>
<p>5-<u>No meu caso assim, é um pouco mais fácil porque eu tenho muitos irmãos, então um fala assim: “Aí vou ali no mercado, posso levar?”.</u> Aí vai lá e leva ela, então <u>ela já fica habituados a não tá integral ali com a mãe sabe? 24 horas com a mãe.</u> Então nessa hora me ajuda, e tenho bastante sobrinho, então elas já são acostumadas a interagir com outras crianças também, então nessa parte isso facilita bastante. <u>Essa rotatividade facilita mais esse processo.</u> <u>Eu acho que na escola o que eles fazem ali é o correto, na primeira semana eles já falam, que deixam poucas horas, a gente fica lá esperando, fica observando de fora, a gente não pode entrar dentro da sala, então isso é bom.</u> Porque às vezes se você fica lá dentro aí já começa aquela resistência, quer chorar, então aí dificulta mais e a gente fica só ali meio que de fora. <u>Se começar a chorar muito você vai lá e leva embora. Então eu acho que no caso assim o que eles fazem é bem correto, acho bom o que eles fazem.</u></p>	<p>Rotatividade de pessoas facilita o processo; Ficar poucas horas na escola; Retirar da escola se chorar muito.</p>	<p>Tempo de permanência; Atividades diferenciadas.</p>
<p>6-<u>Procurar dar mais atenção, conversar ainda mais, compreender as dificuldades que muitas vezes se dá pela mudança de ambiente das crianças. Já a escola poderia desenvolver algumas atividades que</u></p>	<p>Dar mais atenção; Conversar ainda mais; Compreender as dificuldades; Desenvolver atividades que envolvam os pais.</p>	<p>Acolhimento; Diálogo; Atividades diferenciadas.</p>

<u>envolvesse a participação dos pais nesse primeiro processo de adaptação.</u>		
7-Sim. Eu acho que pra mim aqui é <u>super tranquilo</u> , igual, no primeiro dia a gente <u>participou da rotina inteira deles</u> , a gente saiu pra almoçar saindo pro recreio, <u>viu ele indo pro parque, conheceu a sala onde eles ficam</u> . Então pra mim aqui já foi excelente esse ritmo mesmo.	Tranquilo; Participação da rotina inteira. Conhecer ambiente escolar.	Participar da rotina.
8-Foi que nem eu <u>falei na reunião</u> , eu tenho disponibilidade de horário, nem todo mundo tem. Eu to livre, eu não trabalho, eu vivo pra elas néh. <u>Ou de ajudar</u> , eu acho que na <u>escola se eles percebem que a gente tá ali independente de ser a hora de buscar e de levar eu acho que influencia até na educação</u> , porque às vezes a criança ta assim: “Ah aqui eu posso aprontar, fazer tudo porque meu pai nunca vai aparecer aqui”. Isso eu falo até pra grande, que quando ela menos esperar eu vou lá na escola e to olhando, porque a gente pode entrar na escola se a gente quiser e ver néh. Então, tipo assim, é um meio da gente educar porque quando a gente é criança, a gente é esperto, se o pai ou a mãe não tá é de um jeito, quando o pai e a mãe tá é de outro. Então acho que é <u>importante a gente tá sempre presente</u> . Nem que for um minutinho a gente tem que tá presente. Porque é muito fácil a gente pegar e jogar eles lá e deixar os outros cuidar néh. Então eu acho que a gente tem que tá bem presente, fazer o possível pra <u>ir na reunião</u> , tem gente que não vai, que não tá nem aí, <u>porque é o momento que a professora tem de falar o que eles fizeram o que eles produziram o que a gente pode ajudar pra melhorar</u> , então eu acho importante a gente tá sempre presente e a <u>escola deixar participar</u> .	Pais podem ajudar na escola; Participação ativa dos pais na escola; Escola pode deixar os pais participarem mais.	Participar da rotina.
9-Acho legal néh, porque a criança quer mostrar o que <u>está aprendendo</u> , acho que seria legal. Mas <u>acho que tá bom do jeito que tá</u> .	Seria legal participar; Demonstrar interesse pelas atividades da criança.	Participar da rotina.
10- <u>Procurar dar mais atenção, conversar ainda mais, compreender as dificuldades que muitas vezes se dá pela mudança de ambiente</u> das crianças. <u>Já a escola poderia desenvolver algumas atividades que envolvesse a participação dos pais nesse primeiro processo de adaptação.</u>	Dar mais atenção; Conversar mais; Compreender as dificuldades; Desenvolver atividades que envolvam os pais.	Acolhimento; Atividades diferenciadas.

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS AO QUESTIONÁRIO DA ENTRADA DA CRIANÇA À PRÉ-ESCOLA

O que é adaptação escolar na sua concepção?			
Professoras	Respostas	Categorias das falas	Categorias
Odete	É <u>um processo</u> que marca uma <u>mudança significativa na vida</u> de um indivíduo e que <u>deve ser feito cuidadosamente</u> de forma que o mesmo tenha melhores resultados.	Mudança de vida.	Atributos
Luzia	Um período onde a gente tem que <u>tá bem centrado</u> , porque <u>não é fácil</u> , porque tem crianças que chora, tem que crianças que, sabe? Se naqueles momentos a gente <u>ficar nervoso</u> , a gente fala uma palavra, ela não quer mais voltar...entendeu? Então a	Período que exige concentração; Ter boa afinidade com a criança; Acolher; Dar atenção;	Atributos Acolhimento

	<p>gente tem que estar mesmo assim, <u>saber como lidar com aquele período</u>, ter uma <u>boa afinidade com a criança</u>, e... como que eu falo? <u>Tratar a criança com o emocional dela, porque ela nunca me viu, entendeu?</u> Então assim, não tem assim...tem umas que nunca veio na escola, então quer dizer, além de não ver a professora, nunca viu os amiguinhos, só fica com a mãe e o pai, então quero dizer, acho que tem que <u>trabalhar tudo</u>, psicológico da criança, o emocional da criança, <u>dar atenção</u>. Só que assim, os pais precisam <u>colaborar</u>, porque o que acontece é que eles querem já chegar no primeiro dia e já largar o tempo inteiro, e não, eu acho que <u>tem que ter aquele tempo, entendeu?</u> <u>Meia hora, uma hora, duas horas e vai aumentando conforme a criança ta se ajustando.</u></p>	<p>Diminuir tempo de permanência; Acolhimento</p>	
Fernanda	<p>É o momento em que a <u>criança se sinta acolhida</u>, que é “um lugar” que ela não vai ficar pra sempre. Essa fase de adaptação, seria <u>um ambiente</u> que a gente, na minha concepção, <u>precisa criar pra que a criança se sinta acolhida, se sinta querida</u> e entenda que <u>é só um tempo que ela vai passar ali, néh?</u></p>	<p>Acolher a criança.</p>	<p>Acolhimento</p>
Renata	<p>Eu acho assim, que quando a criança tem uma <u>conduta boa com a família</u>, e <u>a mãe chega espontaneamente</u> coloca a criança na entrada e <u>deixa ela ir à vontade</u>, a <u>criança fica mais livre</u>, ela fica mais aberta pra tá dentro ali da sala de aula com a gente néh, então ela <u>não vai ficar uma criança fechada, reprimida</u>, ela vai ficar uma criança mais aberta, <u>vai expor mais as suas habilidades</u>, os <u>interesses pelas atividades</u>, eu penso por isso.</p>	<p>Conduta boa; Bom comportamento.</p>	<p>Comportamentos esperados</p>

Com base em que você faz essa avaliação? (Justificativa da avaliação da adaptação das crianças pelas professoras)			
Professoras	Respostas	Categorias das falas	Categorias
Odete	<p>Todos os alunos <u>demonstram segurança, alegria, espontaneidade, motivação, não choram, não demonstram resistência</u> ao entrar na sala de aula e <u>aceitam a rotina de atividades.</u></p>	<p>Demonstrar segurança; Alegria; Espontaneidade; Motivação; Não demonstrar resistência; Aceitar a rotina.</p>	<p>Estado de ânimo; Comportamentos esperados; Atributos</p>
Luzia	<p>Esse ano eu só tive duas novas, então assim, elas se adaptaram muito rápido, eu</p>	<p>Não necessitar dos pais; Permanecer na escola;</p>	<p>Atributos</p>

	<p>nem vi os pais delas, <u>os pais nem ficaram, nem foram lá na sala.</u> E porque eles <u>participam das atividades, eles não choram dentro da sala,</u> a hora de comer, <u>come também.</u> As duas, iam embora com meio período, agora <u>ficam o dia inteiro.</u> Não teve <u>problema,</u> só nos dois primeiros dias que <u>pra dormir a M. teve mais dificuldade,</u> porque acho que não dormia aquele horário em casa, mas também <u>ficou calma e não chorou,</u> não teve nada. Então pra mim eu vejo que elas estão adaptadas, pelos outros anos que a gente teve que foi <u>choro,</u> muito choro, pra mim estão adaptados. Eu tô no paraíso esse ano, porque no ano passado teve uma menina que chorou 4 meses, não sei se é jeito da mãe criar, porque as duas não vieram de escola antes, e nem essa do ano passado. Mas não sei se é porque era filha única. Porque esse ano, nossa, eu to amando. É muita diferença, porque quando a criança <u>chora sem parar,</u> você não tem como lidar com a sala inteira, entendeu? Porque aí, um começa a resmungar que quer mãe, e as minhas crianças, eu tenho hoje em dia 14, então duas são novas, o resto dos 12 não. Os 12 já vem desde o maternalzinho, desde o berçário já. Então eles já estão acostumados, e essas duas <u>já entraram sem problema algum na sala.</u></p>	Bom comportamento.	Comportamentos esperados
Fernanda	<p>Pela <u>confiança que elas começam a ter no ambiente em que elas estão, elas ficaram mais próximas de mim,</u> tinha aquele negócio comigo, <u>mudava de professora era aquele desespero,</u> e <u>esse medo do novo de uma pessoa nova,</u> ele também se dissipou tanto pelos profissionais, quanto no ambiente. Fora a criança que ainda não conseguiu com um dos especialistas, porque tem Ed. Física, artes e inglês, mas pelo ambiente dá pra sentir que dá pra <u>ficar tranquilo,</u> as pessoas que vem elas <u>vão tratar bem,</u> da mesma forma.</p>	<p>Confiança; Maior proximidade com a professora.</p>	Atributos
Renata	<p>Eu creio que <u>é da família também, a família bem aberta, não são famílias fechadas,</u> então elas <u>deixam a criança mais livre</u> então acho que isso ajuda muito eles serem bem adaptadas. Então devido ao <u>meio da convivência deles juntos,</u> as <u>atividades bem lúdicas</u> que a gente trabalha com eles também <u>influencia muito.</u> A <u>família é a essência de tudo também néh,</u> se a mãe é uma <u>mãe que recata muito,</u> cheia de muitos probleminhas, muitas coisinhas, que se preocupa com coisas não importantes e acaba sendo, então acho que isso também envolve muito néh, pra <u>dar uma liberdade pra gente com eles,</u> pra gente tá trabalhando. Eu acho que é isso.</p>	<p>Família participativa; Serviço de boa qualidade.</p>	Atributos

Quando a criança apresenta dificuldades para se adaptar, o que você costuma fazer? O que a escola costuma fazer?		
Professoras	Respostas	Categorias
Odete	O tempo de permanência na escola aumenta gradualmente, é oferecido brincadeiras que geralmente as crianças gostam, é um tempo em que um olhar de acolhimento é primordial.	Tempo de permanência gradativo; Oferecer brincadeiras; Acolhimento.
Luzia	A escola em si eu não sei, cada professor tem o seu jeito, entendeu? Que nem, no ano passado eu conversei com a mãe, porque ela queria levar no psicólogo, e eu disse que não era problema de psicólogo, você coloca medo na criança, você tem que por mais segurança, falar que a gente é amiga, que a gente tá aqui pra ajudar, que tá o tempo todo que a gente ama. Porque a menina falava: “Mas eu amo minha mamãe, será que tia Xanda ama que nem a mamãe?”. E eu pedia pra ela falar que eu amava que nem a mamãe, que a gente é amiga, que tá sempre presente e não precisa ter medo. E posso chamar a mãe em horário de HTPC, se eu tiver alguma dificuldade com o pai eu posso chamar pra conversar e mesmo durante a aula, como eu tenho monitora, de repente vem o pai, eu dou uma saidinha rapidinho e converso pra ter essa adaptação. Só que eu percebo também que os pais é um ou outro que quer néh, que tem interesse, muitas acham que aqui é um depósito, deixa e tá bom, do jeito que tá, está bom.	Oferecer segurança; Acolhimento; Manter diálogo com os pais; Não sabe o que escola faz.
Fernanda	Olha, assim, não tem uma forma, porque depende da criança e como ela vai receber. Então a gente tenta, pega, traz pro colo, dá brinquedo, joga o brinquedo, põe uma atividade diferenciada porque não fazemos a rotina que hoje em dia nós já temos, a gente vai fazendo uma coisa mais diferente do que a gente faz. Dificilmente a criança não fica adaptada. Não me lembro, dos últimos tempos, de alguma criança que tenha desistido. Não sei se é porque tenho ficado com crianças um pouco maiores do que o maternal I e II, então não tem nada muito especial a não ser aquilo que a gente já costuma fazer com todos. Muitas vezes, quando a criança não pára de chorar, a coordenação ou direção vem, pega a criança, sai, pra poder tirar daquele ambiente que muitas vezes um chora o outro começa a chorar porque tá com medo. Então, a direção ou coordenação também procura trazer, tirar da sala, dar uma volta pela escola, se a monitora tá junto, ela leva junto pra pegar papel, vai tomar uma água ela leva, pra tirar daquele ambiente e mostrar que não precisa ter medo.	Acolhimento; Oferecer brinquedos; Rotina diferenciada; Chamar a coordenação; Tirar a criança do ambiente escolar;
Renata	Geralmente a gente passa pra nossa coordenadora néh, e a nossa coordenadora vai observar também e poder tá vendo, e se for o caso necessário dele não estar se adaptando legal, tá chorando muito, se a criança chorar muito, a gente vê que não tá confortável, então seria o caso de chamar sim os pais. Eu não dou orientação, é a coordenadora quem dá.	Chamar a coordenação; Chamar os pais;

O que você acha da participação dos pais nas escolas durante o período de adaptação escolar?			
Professoras	Respostas	Categorias	Falas Positivas e Negativas

Odete	<u>Importante</u> , porém os pais <u>precisam ser orientados</u> de modo que entendam como será esse período e o que poderá acontecer (choro, birra, resistência em permanecer), <u>os mesmos também devem ser acolhidos</u> .	Importante; Pais devem ser orientados sobre o período; Acolher os pais.	Positiva
Luzia	Muito <u>importante</u> , importante demais. Porque é aquilo que eu falo, tem pai quem é e eu <u>espero que eu conheça na reunião</u> . A mãe de L. que é uma aluna nova eu não conheço, eu não vi, porque a menina entrou numa boa, então a mãe nem foi na sala. Porque no primeiro dia de aula, o diretor apresenta e vai chamando os alunos, aí vai formando a fila, a gente entra, quando tem criança que chora, a mãe acaba entrando junto aí eu sei quem é. Mas como não teve choro, então eu não sei o nome da mãe, eu não sei quem é, entendeu? Eu não sei nada. A mãe da M. eu sei porque a mãe é irmã de uma outra professora daqui, então eu sei quem é. Antigamente a reunião era no comecinho do ano letivo, agora ela acontece mais no meio, então quer dizer, demora um pouco mais pra gente conhecer quem é os pais. E aí a gente tem que esperar, então eu espero que venha na reunião.	Importante; Permite conhecer os pais.	Positiva
Fernanda	Assim, eu <u>não acho que seja ruim no início</u> , mas existem alguns casos em que você percebe que a criança, que se o pai deixar, ela vai dar uma choradinha, sabe? Mas nós vamos conseguir fazer um trabalho ali dentro pra ela conseguir parar, pra ela ficar bem, mas às vezes por ser...acho que...primeiro contato com a escola, não sei se até dos pais, porque tem pais que já passaram com outros filhos e que já viveram essa fase de adaptação. Então às vezes a gente fica lá e pede pro pai sair, <u>porque ele tá fazendo a criança chorar</u> , quando na verdade a criança, ela vai dar uma choradinha e vai parar. O pai fica ali, ele deixa a criança tentar ver ele, porque ele acha que a criança vai ver ele ali e vai ficar bem. Então, a única dificuldade dessa adaptação dos pais estarem na sala, não é nem o fato dos pais estarem ali, mas a questão de que <u>essa participação precisa alargar</u> neh, pra cortar um pouquinho o cordão (risos). E deixar eles com a gente pra eles se sentirem confiantes. Alguns <u>pais tem medo</u> , não sei explicar o que eles sentem néh, mas eles, às vezes, ficam mais inseguros do que os próprios filhos. Então, além de tudo isso, a gente tem que trabalhar com isso, porque por exemplo, você vai pro intervalo e tem mãe aqui (apontou para o lado de fora da	Atrapalha um pouco; Faz a criança chorar; Sente que precisa tranquilizar os pais; Transmitem insegurança para os filhos.	Negativa

	<p>sala), daí ela fala: “Ai, e aí? E ela?”, e eu respondo: “Calma, fica calma, ih tá de boa!”. Procuro fazer assim: “Você tá ficando nervosa atoa, ela tá bonitinha, não tá mais chorando.” Então você tem que tranquilizar também pra mãe poder confiar e deixar. Quer dizer, mãe que até semana passada tava entrando aqui, dando uma olhada, examinando. Quer dizer, Fevereiro, Março e Abril quase todo! Porque a gente sente, tem a insegurança que é muitas vezes das mães. Mais as mães, porque pai eu não me lembro de ter algum na fase de adaptação não. Mas é mesmo a mãe que acaba se dispondo e consegue fazer o horário pra vir. Mas a maior questão não é nem eles estarem ali, que até me ajuda em determinado momento, é mais quando eu preciso que eles saiam pra eu ir trabalhar com a criança sem eles ali perto, mas do contrário, eu não me importo não. Mas também até um tempo, depois disso já acaba atrapalhando.</p>		
Renata	<p>Isso é <u>importante</u> néh, é muito importante. Porque, ao mesmo tempo que eles sentem que <u>estão longe dos pais, eles ao mesmo tempo estão próximos néh, tá ali perto deles</u>. Então vão ficar à vontade, e não vão ficar se sentindo longe da sua família. Ele vai tá alguns minutos, uma hora, ali sozinho, duas, então o tempo passa tão rápido a gente trabalha tão gostoso com eles, brinca, faz a parte lúdica com eles que eles acabam nem percebendo que o tempo passou tão rápido e já tá chegando o horário deles irem embora. Então acho que é muito bom.</p>	<p>Importante; Transmite segurança; Acha bom.</p>	Positiva

O que você, pessoalmente, acha que deveria ser modificado na forma como a escola está lidando com a adaptação ou como você está lidando?			
Professoras	Respostas	Categorias	Temas centrais
Odete	<p>Procuro <u>acolher os pais e os alunos</u> buscando <u>amenizar a dificuldade de ambos durante esse processo</u>, mas percebo que esta atitude não procede na maioria dos casos, ou seja, <u>poucos colegas se dispõem a acolher as famílias</u>. Acho que o <u>acolhimento</u> precisaria ser mais valorizado nesse momento.</p>	<p>Acolher pais e alunos; Amenizar a dificuldade de ambos; Colegas se dispõem pouco a acolher as famílias; Acolhimento precisa ser valorizado</p>	Acolhimento.
Luzia	<p>Eu acho que tá <u>perfeito</u> assim, do jeito que tá atualmente tá. Eu sinto muita <u>falta da participação dos pais</u>. <u>Não é todos que lê agenda, não é todos que responde agenda, que dá um vistinho na agenda todo dia, mas isso não é nem na adaptação, eu falo no geral</u>.</p>	<p>Perfeito; Participação dos pais; Participar das atividades acadêmicas dos filhos.</p>	Participação dos pais.
Fernanda	<p><u>Recursos</u>, recursos eu acho que eles são importantes. Nós já tivemos <u>mais</u></p>	<p>Recursos instrumentais; Recursos humanos;</p>	Recursos materiais e humanos.

	<p><u>espaços, hoje em dia a nossa dificuldade é...nós estamos enxugando espaço, brinquedoteca, porque nós temos muita vaga esperando, tem fila de espera, então pra poder ir atendendo as famílias, a gente vai perdendo alguns espaços, e quando na fase de adaptação você tem esses espaços, aí fica bem mais tranquilo do que você ter que ficar por exemplo, na sala só e não ter esse outro ambiente em que a criança vai e tem os brinquedos, aí vai ali no pátio, então às vezes a dificuldade maior mesmo é o próprio recurso. Recurso humano tem, mas eu acredito que o humano ele vai um pouquinho além do nosso querer neh, depende muito mais de poder mesmo que tá acima pra poder resolver isso daí. Então alguns recursos, eu acho que <u>salas de recursos eu acho importante para as crianças. A gente faz, vai na casinha, vai passear na copa, tem o brinquedo na sala que a gente usa e o da brinquedoteca já era diferente do da sala, então a brinquedoteca era o “acontecimento”</u>. Até o ano passado a gente já conseguiu ter, esse ano já ficamos sem porque precisou aumentar uma sala. Humano sim, porque...pensa bem, eu tô com 14 chorando e só pra mim e com os pais ali dentro, então pra acalmar uma mãe que não pode ficar e a do outro que está, aí vai enchendo de mãe dentro da sala, então uma outra pessoa ajudando é sempre importantíssimo. No caso, aqui nós <u>temos as monitoras</u>, mas quando elas faltam, a gente tem uma trabalhadeira! Mas acho que é <u>mais recursos humanos mesmo pra gente dar essa possibilidade de não ficar só dentro daquele ambiente</u>, e a criança poder sair de dentro da sala.</u></p>	<p>Mais espaço; Brinquedoteca.</p>	
<p>Renata</p>	<p>Eu acho que adaptação aqui no colégio é <u>muito boa</u>, então não tenho assim, o que questionar nada, pra mim ta muito bom. Se caso a criança não tiver legal, não tá se sentindo bem ou a vontade, aí <u>sim ligar pros pais pra tá vindo, ficar ali próximo deles</u>. E isso acontece se acaso a criança não se adaptar, não ficar bem ali com a gente a gente vai ta ligando pra coordenadora <u>ta pedindo aos pais pra vir</u>. Mas eu falo, tá tudo certinho.</p>	<p>Muito boa; Ficar próximo da criança;</p>	<p>Aproximação do educador.</p>