

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

**Assessoria virtual para promoção de desenvolvimento socioemocional: avaliação  
de um programa para professores do ensino fundamental**

Juliana Pinto dos Santos

São Carlos-SP  
2023

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

**Assessoria virtual para promoção de desenvolvimento socioemocional: avaliação  
de um programa para professores do ensino fundamental**

Juliana Pinto dos Santos

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

São Carlos-SP  
2023



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Pinto dos Santos, realizada em 10/05/2023.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette (UFSCar)

Prof. Dr. João dos Santos Carmo (UFSCar)

Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias (USP)

Profa. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira (UFVJM)

Profa. Dra. Daniele Carolina Lopes (UNASP - Engenheiro Coelho)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam no poder de transformação da Educação e são agentes de mudança social por meio de suas relações interpessoais. Em especial às três participantes desta pesquisa, minha gratidão e admiração.

## Agradecimentos

Ao vivenciar, finalmente, esse momento tão desejado, predomina o sentimento de gratidão e a certeza de que fazemos nada sozinhos. Foram tantas mãos estendidas ao longo desse árduo percurso, que me sinto privilegiada. Portanto, não posso deixar de agradecer a todos que são parte dessa grande conquista. Primeiramente aos meus pais, Valdeli e Cirilo, por todo suporte e apoio em todos os aspectos. Mãe, obrigada por me ensinar a voar, mesmo me querendo por perto. À minha irmã, Ana Julia, que torce e vibra comigo a cada conquista e sempre oferece apoio diante de qualquer dificuldade. Ao irmão que a vida me deu, Fred, meu grande incentivador, como eu amo nossa amizade! E ao Rodrigo, irmão que minha irmã me deu. Aos meus avós, tios, tias, primos e primas, em especial à tia Márcia, que sempre me incentivou a estudar, me deu meus primeiros livros e ao tio Marcelo, modelo de determinação, que sempre se fez muito presente.

Às minhas amigas de vida e pesquisa, de São Carlos e Ribeirão Preto: Duda, Tati, Vivi, Milena e, principalmente, Bia Jabor (que vivenciou comigo e contribuiu em muitos momentos na construção dessa tese). Vocês são muito especiais para mim. À minha psicóloga, Jaqueline, como foi importante seu apoio e cuidado durante esse processo.

Aos meus professores da graduação em Psicologia da UNIFEV, onde tudo começou, pela formação sólida que me deram, por serem meus modelos e referências, por acreditarem no meu potencial e me incentivarem sempre, em especial, Raquel e Talita. Talita que se tornou minha “mãe acadêmica” desde a monografia e depois, junto com a Zilda, no mestrado e doutorado. Que privilégio ser “filha acadêmica” dessas duas, com quem aprendi e me desenvolvi tanto e por quem tenho um carinho imenso. Zilda, gratidão por me apresentar e me permitir ser parte desse projeto lindo.

À Bárbara, a quem recorremos incontáveis vezes pedindo ajuda quanto ao ambiente virtual, e sempre nos deu todo suporte com muita competência e gentileza. Ao PPGPsi e CAPES/PROEX pela oportunidade de desenvolver minha pesquisa e me desenvolver como pesquisadora. Ao Juan e à Marineia, pela agilidade e eficácia ao nos atender e orientar.

Aos professores João do Carmo e Luciana Elias, que trouxeram contribuições valiosas a este trabalho como banca de qualificação e novamente como banca de defesa, junto à Danielle Lopes e Bárbara Ferreira. É uma honra tê-los como avaliadores.

A todos que lerão essa tese e que acreditam e agem em prol de um futuro melhor para a Educação.

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	5
Lista de figuras.....	9
Lista de tabelas.....	10
Resumo Geral.....	12
Abstract.....	14
Apresentação.....	16
Contextualização do estudo.....	17
Capítulo I. Análise de recursos e processo de elaboração de fichas de orientação para o professor articular habilidades sociais à aprendizagem acadêmica dos alunos .....	26
Resumo .....	26
Método .....	36
Participantes .....	37
Instrumentos e materiais.....	38
Questionário de avaliação do Módulo 4.....	38
Relatório final do programa.....	38
Procedimento.....	38
Resultados .....	39
Discussão .....	47
Referências.....	50
Capítulo II- Assessoria EaD a professoras para promoção de habilidades sociais na escola ..	53
Resumo .....	53
Método .....	57
Participantes .....	57
Instrumentos e materiais.....	58
Recursos multimídia.....	58
Fichas de orientação para utilização dos recursos.....	58
Planos de aula .....	59
Relato de aplicação e autoavaliação.....	59
Avaliação da assessoria pela professora.....	59
Questionário de avaliação do Módulo 4.....	59
Relatório final do programa.....	59
Procedimento.....	60
Análise dos dados .....	60
Resultados .....	61

Discussão .....	64
Referências.....	68
Capítulo III- Programas de desenvolvimento socioemocional na escola aplicados por professoras de Ensino Fundamental.....	72
Resumo .....	72
Método .....	80
Aspectos Éticos .....	80
Participantes .....	81
Convite e seleção das participantes .....	81
Local.....	84
Instrumentos e materiais.....	84
Fóruns de discussão e base de dados .....	85
Inventário de Habilidades Sociais Educativas, versão professor .....	86
Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – Versão Professor (SSRS-BR).....	86
Avaliação comportamental (molecular) da turma. ....	86
Avaliação comportamental (molar) da turma. ....	87
Avaliação diagnóstica.....	87
Procedimento.....	87
Resultados .....	90
Professora 1 .....	90
Professora 2 .....	104
Professora 3 .....	118
Análise estatística SSRS-BR.....	135
Habilidades sociais – Global .....	136
Problemas de comportamento – Global.....	136
Competência acadêmica – Global .....	137
Discussão .....	144
Considerações finais .....	148
Referências.....	149
Conclusões gerais.....	155
Apêndices.....	157
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	157
Apêndice B- Plano de aula .....	160
Apêndice C- Relato de aplicação do plano de aula e autoavaliação .....	161
Apêndice D- Avaliação sobre a assessoria.....	162

Apêndice E- Avaliação do módulo .....	163
Apêndice F- Roteiro para o relatório final .....	169
Apêndice G- Roteiro da Pré-Proposta para seleção do módulo 4 .....	172
Apêndice H- Fóruns .....	173
Apêndice I- Avaliação comportamental (molecular) da turma .....	174
Apêndice J- Avaliação comportamental (molar) da turma .....	187
Apêndice k- Texto elaborado para P2 .....	192
Anexo .....	198
Anexo A- Carta de autorização da Revista para inserção do artigo na tese .....	198



**Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> .....	17
<b>Figura 2</b> .....	17
<b>Figura 3</b> .....	18
<b>Figura 4</b> .....	19
<b>Figura 5</b> .....	21
<b>Figura 6</b> .....	22
<b>Figura 7</b> .....	23
<b>Figura 8</b> .....	23
<b>Figura 9</b> .....	39
<b>Figura 10</b> .....	89
<b>Figura 11</b> .....	97
<b>Figura 12</b> .....	98
<b>Figura 13</b> .....	99
<b>Figura 14</b> .....	100
<b>Figura 15</b> .....	101
<b>Figura 16</b> .....	103
<b>Figura 17</b> .....	111
<b>Figura 18</b> .....	112
<b>Figura 19</b> .....	112
<b>Figura 20</b> .....	114
<b>Figura 21</b> .....	115
<b>Figura 22</b> .....	117
<b>Figura 23</b> .....	126
<b>Figura 24</b> .....	129
<b>Figura 25</b> .....	129
<b>Figura 26</b> .....	132
<b>Figura 27</b> .....	132
<b>Figura 28</b> .....	134

**Lista de tabelas**

<b>Tabela 1</b> .....	27
<b>Tabela 2</b> .....	42
<b>Tabela 3</b> .....	58
<b>Tabela 4</b> .....	61
<b>Tabela 5</b> .....	61
<b>Tabela 6</b> .....	75
<b>Tabela 7</b> .....	82
<b>Tabela 8</b> .....	82
<b>Tabela 9</b> .....	90
<b>Tabela 10</b> .....	93
<b>Tabela 11</b> .....	94
<b>Tabela 12</b> .....	95
<b>Tabela 13</b> .....	96
<b>Tabela 14</b> .....	97
<b>Tabela 15</b> .....	100
<b>Tabela 16</b> .....	102
<b>Tabela 17</b> .....	104
<b>Tabela 18</b> .....	106
<b>Tabela 19</b> .....	108
<b>Tabela 20</b> .....	108
<b>Tabela 21</b> .....	110
<b>Tabela 22</b> .....	111
<b>Tabela 23</b> .....	113
<b>Tabela 24</b> .....	116
<b>Tabela 25</b> .....	118
<b>Tabela 26</b> .....	120
<b>Tabela 27</b> .....	122
<b>Tabela 28</b> .....	123
<b>Tabela 29</b> .....	125
<b>Tabela 30</b> .....	128
<b>Tabela 31</b> .....	130
<b>Tabela 32</b> .....	134
<b>Tabela 33</b> .....	136

<b>Tabela 34</b> .....	136
<b>Tabela 35</b> .....	137
<b>Tabela 36</b> .....	137
<b>Tabela 37</b> .....	140

Santos, J. P. (2023). *Assessoria virtual para promoção de desenvolvimento socioemocional: avaliação de um programa para professores do ensino fundamental*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

### **Resumo Geral**

O professor é figura fundamental no processo de aprendizagem de habilidades sociais (HS) no contexto escolar, em articulação com a aprendizagem acadêmica. Essa articulação envolve estratégias de ensino que requerem, além do domínio sobre o conteúdo acadêmico, um bom repertório de habilidades sociais educativas (HSE) do professor e sua formação continuada nessa direção. Para isso, é fundamental orientação e suporte, por meio de assessoria especializada. O presente estudo incide sobre a etapa final (módulo 4) de um processo de formação continuada para professores, que teve por objetivo a construção, implementação e avaliação de assessoria virtual a professoras para promoção do desenvolvimento socioemocional na escola. Para isso, o módulo 4 incluiu a disponibilização de recursos e fichas de orientação em ambiente virtual e assessoria às professoras para elaborar, aplicar e avaliar um programa de HS junto à sua turma de alunos. A presente tese está composta por três capítulos. O Capítulo I descreve o processo de análise de materiais e elaboração de fichas de orientação para professores de Ensino Fundamental I, para a promoção de desenvolvimento socioemocional em sala de aula, bem como avalia a aceitabilidade e viabilidade do uso dessas fichas na perspectiva das professoras. Foram selecionados 69 recursos e elaboradas fichas de orientação para serem utilizados pelas professoras participantes do módulo 4. A partir dos dados, nota-se aceitabilidade e avaliação positiva das professoras sobre a aplicação dos recursos com os alunos. No Capítulo II, são avaliados processo e resultados da assessoria virtual oferecida para três professoras de Ensino Fundamental. Os resultados, analisados qualitativa e quantitativamente, evidenciaram efetividade, aceitabilidade e viabilidade do processo de assessoria *online* na atuação das professoras e promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos. Por fim, o Capítulo III, teve como objetivo avaliar o impacto deste programa, orientado pelo processo de assessoria, sobre: (a) o repertório de habilidades sociais e (b) desempenho acadêmico dos alunos e (c) sobre as HSE das três professoras participantes. Foram utilizadas ferramentas do ambiente virtual para a disponibilização dos recursos e fichas de orientação, o registro dos planos de ensino e relatos de aplicação, bem como autoavaliação das professoras e avaliação da assessoria. Também foram aplicados instrumentos de avaliação dos alunos em relação ao repertório de HS, problemas de comportamento e competência acadêmica. De modo geral, foram identificadas mudanças positivas no desempenho social e acadêmico dos alunos e HSE das professoras. Ainda, as participantes fizeram avaliações

positivas do programa. O conjunto de estudos sugere a viabilidade de formação continuada para professores em HS e HSE, com suporte especializado, no formato de ensino à distância (EaD). Discute-se aspectos positivos do trabalho, contribuições sociais e científicas, bem como as limitações e aspectos a serem aprimorados.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento socioemocional; Professores; Habilidades sociais educativas; Ensino à distância; Assessoria.

Santos, J. P. (2023). *Virtual advisory to promote socio-emotional development: evaluation of a program for elementary school teachers*. [Doctoral thesis, Federal University of São Carlos].

### **Abstract**

The teacher is a fundamental figure in the learning process of social skills in the School context, in articulation with academic learning. This articulation involves teaching strategies that require, in addition to mastering the academic content, a good repertoire of social educational skills from the teacher and their continued training in this direction. For this, guidance and support through specialized advisory is essential. The present study focuses on the final stage (module 4) of a process of continuing education for teachers, whose objective was the construction, implementation and evaluation of virtual advisory for teachers to promote socio-emotional development at school. To this end, module 4 included making resources and guidance sheets available in a virtual environment and advising teachers to develop, apply and evaluate a social skills program with their class of students. This thesis is composed of three chapters. Chapter I describes the process of analyzing materials and preparing guidance sheets for Elementary School teachers to promote socio-emotional development in the classroom, as well as evaluating the acceptability and feasibility of using these sheets from the teachers' perspective. Sixty-nine resources were selected and guidance sheets were created to be used by the teachers participating in module 4. Based on the data, the acceptability and positive evaluation of the teachers regarding the application of the resources with the students was noted. In Chapter II, the process and results of the virtual assistance offered to three Elementary School teachers are evaluated. The results, analyzed qualitatively and quantitatively, showed effectiveness, acceptability and viability of the online advisory process in the performance of teachers and promotion of students' socio-emotional development. Finally, Chapter III aimed to evaluate the impact of this program, guided by the advisory process, on: (a) the repertoire of social skills and (b) academic performance of students and (c) on the HSE of the three teacher's participants. Tools from the virtual environment were used to provide resources and guidance sheets, record teaching plans and application reports, as well as self-assessment by teachers and assessment by the advisory staff. Students' assessment instruments were also applied in relation to the HS repertoire, behavior problems and academic competence. In general, positive changes were identified in the social and academic performance of the students and the social educational skills of the teachers. Furthermore, the participants made positive evaluations of the program. The set of studies suggests the viability of continuing education for teachers in social skills and social educational skills, with specialized support, in the EaD format. Positive

aspects of the work, social and scientific contributions, as well as limitations and aspects to be improved are discussed.

**Keywords:** Socio-emotional development; Teachers; Educational social skills; Distance learning; Advisory.

## Apresentação

Sempre me interessei pelo desenvolvimento infantil. No terceiro ano de graduação, tive meu primeiro contato com o campo das habilidades sociais, ao participar de um grupo de orientação para mães de crianças com problemas de comportamento, coordenado pela professora Priscila Kanamota. Desde então, me encantei pela área. No último ano de graduação fiz estágio na Educação Infantil, supervisionado pela professora Talita Dias, em que pude observar o quanto a infância e o contexto escolar são fundamentais para a aprendizagem das habilidades sociais. Em minha monografia, também orientada pela Talita, pesquisamos sobre o uso por pais, professores, psicoterapeutas e pesquisadores, de livros de histórias infantis para a promoção de habilidades sociais em crianças pré-escolares. Como encaminhamento dessa pesquisa, foi sugerida a elaboração de materiais instrucionais para a exploração dos livros de literatura infantil, para promover habilidades sociais, como fichas de orientação, seguindo o modelo de Casares (2011). Motivada com o tema e incentivada pela Talita, escrevi o projeto de mestrado, propondo uma continuação do estudo da monografia. Realizei, no mestrado, orientada pela professora Zilda Del Prette e coorientada pela Talita, uma análise do desempenho social de professoras de Educação Infantil ao utilizarem livros de literatura infantil para promoção de habilidades sociais em seus alunos, utilizando em alguns momentos fichas de orientação elaboradas sobre dois livros, como proposto na monografia, o que gerou resultados positivos.

Durante o mestrado, tive a oportunidade de conhecer e participar de um projeto da professora Zilda, intitulado *Educação à distância: articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola*, o qual inclui o curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor. Desde então, participo como membro da equipe. O curso vinha sendo elaborado pela professora Zilda e uma equipe de especialistas na área, há anos, envolvendo a construção de um portal em ambiente virtual para a realização na modalidade à distância. Participei na busca de recursos multimídia, elaboração de *scripts* para os vídeos educativos, revisão dos textos e, desde 2019, atuei como tutora, acompanhando os cursistas em suas tarefas, oferecendo *feedback* e suporte em quaisquer necessidades ou dificuldades que apresentassem.



## Contextualização do estudo

O curso visava tanto o desenvolvimento pessoal/interpessoal do professor, como seu aperfeiçoamento profissional em estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. O conteúdo e objetivos foram organizados em módulos temáticos e habilidades específicas (habilidades sociais e competência social no módulo 1, habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na infância, no módulo 2 e habilidades sociais educativas no módulo 3).

### Figura 1

*Ambiente geral do curso Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor*

The screenshot shows the Moodle course page for 'Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor'. The main content area features a large graphic with the title 'HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA MEDIADAS PELO PROFESSOR' and an illustration of a teacher and five diverse children. Below the graphic, it says 'Bem vind@s ao Curso de Aperfeiçoamento' and 'HABILIDADES SOCIAIS NA ESCOLA MEDIADAS PELO PROFESSOR (HSEMP)'. A disclaimer states: 'Este projeto está cadastrado na UFSCar (SEAD, PROEX, CONET) e também na CAPES, CNPq e INCT-ECCE. Os materiais são de uso exclusivo do curso, não podendo ser reproduzidos nem disponibilizados para terceiros. O uso indevido desses materiais está sujeito às medidas judiciais cabíveis.' At the bottom, it notes: 'Como este Curso faz parte de um projeto de pesquisa, para participar você precisa antes assinar estes dois Termos.'

The right sidebar contains several sections: 'PROGRESSO DE CONCLUSÃO' with a progress bar and a 'Ver geral de estudantes' button; 'USUÁRIOS ONLINE' showing 'Juliana Pinto dos Santos' as the only user online; 'MENSAGENS' with 'Sem novas mensagens'; and 'ADMINISTRAÇÃO' with options like 'Administração do curso', 'Editar configurações', 'Ativar edição', 'Conclusão de curso', 'Usuários', 'Filtros', 'Relatórios', 'Configuração do Livro de Notas', 'Resultado da aprendizagem', 'Emblemas', 'Backup', and 'Restaurar'.

Nota. Fonte. Recuperado de:

<http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=53>

A partir do ambiente geral, o cursista tinha acesso ao termo de consentimento, termo de compromisso com a privacidade dos materiais, guia do módulo, cronograma do curso, orientações gerais, regras de netiqueta, possibilidade de envio de mensagens ao tutor e colegas de curso etc.

### Figura 2

*Página inicial do Módulo 1 do curso Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor*

OBS: Este ambiente funciona melhor no navegador Chrome (recomendado)



**MÓDULO 1**  
**HABILIDADES SOCIAIS E**  
**COMPETÊNCIA SOCIAL**  
**PARA UMA VIDA MELHOR**

Bem vindo(a) ao Módulo 1 do Curso HSEMP-2020.  
Antes de acessar a Unidade 1, pedimos para que realize as avaliações disponibilizadas abaixo.

[Sobre Bullying \(Clique aqui\)](#)  
[Domínio Tecnológico \(Clique aqui\)](#)

 Módulo 1	 1- Habilidades Sociais e Competência Social: Breve Introdução	 2- Comunicação Corporal e Paralinguística	 3- Empatia: O que é e como expressar	 4- Conversação, Elogio e Feedback.
 5- Nem agressivo, nem passivo: Assertivo	 6- Resolver problemas interpessoais e tomar decisões	 Avaliação Pós-Módulo 1	 Oculto	

Nota. Fonte. Recuperado de:

<http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=47>

### Figura 3

Página inicial do Módulo 2 do curso Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor



**MÓDULO 2**  
**HABILIDADES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO**  
**SOCIOEMOCIONAL**  
**NA INFÂNCIA**

Bem vindos ao Módulo 2 do Curso  
30/04/2020 a 22/05/2020  
Continuidade 20/04/2022

**HABILIDADES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA**

Este Módulo está voltado para a análise e compreensão do desenvolvimento interpessoal e emocional dos alunos, incluindo uma avaliação de indicadores desse desenvolvimento e uma reflexão sobre os aspectos que deveriam ou poderiam ser incluídos como objetivos educativos e condições de ensino para isso.

Bom Trabalho! 🍀

FORUM  
Avisos

 Módulo 2	 1- Habilidades Sociais no Currículo: Ensino-Aprendizagem-Desenvolvimento	 2- Competência Social e seus requisitos na infância	 3- Habilidades Sociais e Competência Social na Infância: Como se aprende ...
 Pós-Módulo	 Oculto		

Nota. Fonte. Recuperado de:

<http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=49>

#### Figura 4

*Página inicial do Módulo 3 do curso Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor*



*Nota.* Fonte. Recuperado de:

<http://moodle3.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=50>

Como ilustrado pelas Figuras 2, 3 e 4, ao acessar cada módulo, o cursista era direcionado para a página com as Unidades, que eram abertas gradativamente conforme conclusão da anterior, de acordo com o cronograma organizado pela equipe do curso. Cada unidade, de cada módulo, era composta por um texto hipermídia com conteúdo teórico e conceitual, além das atividades interativas e avaliativas como fóruns de discussão, vídeos interativos, questionários e avaliação da unidade. Algumas unidades finais de cada módulo continham instrumentos de avaliação para o professor responder sobre o próprio repertório e de seus alunos. Cada tutor acompanhava seus cursistas na realização das atividades, atribuía pontuação e elaborava feedbacks, sanava dúvidas, solicitava correção das tarefas, quando necessário, sinalizava atrasos, além de oferecer suporte se houvesse dificuldades técnicas de acesso às atividades. O curso com estes três módulos foi caracterizado como um programa de extensão de 120 horas, gerou importantes dados de pesquisa (Cintra, 2018; Cintra & Del Prette, 2019; Botura, 2022) e se mostrou efetivo tanto na promoção do repertório de HS e HSE de professores, como no repertório interpessoal dos alunos mediado pelos professores (<https://www.youtube.com/watch?v=A0uoVk-4ssw>).

Tais dados levaram a professora Zilda a propor, em 2019, a ampliação do programa para quatro módulos, caracterizando então um curso de aperfeiçoamento de 180 horas. Portanto, a etapa final do Curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor foi constituída pelo Módulo 4, *Programa de Desenvolvimento Socioemocional em Sala de Aula*, que objetivou a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, por meio da atuação do professor. Esta etapa propôs que o professor fosse assessorado no planejamento, implementação e avaliação do programa. Os objetivos da intervenção foram delineados pelos professores de acordo com as necessidades específicas de suas turmas, em relação ao repertório de habilidades sociais. Foi construído um portal de recursos, especificamente para o módulo 4, no qual foram disponibilizados os materiais e orientações para o professor escolher e planejar suas atividades de sala de aula. Os objetivos pretendidos com a conclusão deste Módulo 4 incluíram que o professor fosse capaz de:

- Avaliar as necessidades socioemocionais dos seus alunos (recursos e déficits dos alunos em HS&CS, problemas de comportamento etc.).
- Definir objetivos de desenvolvimento socioemocional (DSE) específicos para sua sala de aula em articulação com objetivos de aprendizagem acadêmica.
- Elaborar atividades, procedimentos e materiais para programas de desenvolvimento socioemocional articulados à aprendizagem acadêmica a serem conduzidos por ele.
- Implementar, em sua sala de aula, as atividades planejadas.
- Avaliar indicadores de progresso dos alunos nos objetivos de DSE estabelecidos.
- Avaliar eventuais impactos do DSE no desempenho acadêmico dos alunos.
- Avaliar o próprio desempenho na promoção do desenvolvimento socioemocional de seus alunos.

Para atingir esses objetivos, o professor precisava praticar suas habilidades sociais desenvolvidas e/ou aprimoradas no Módulo 1 e suas habilidades sociais educativas, treinadas no Módulo 3. Essas são indispensáveis para se promover condições de ensino ativo e interativo e atuar como mediador efetivo do desenvolvimento acadêmico e interpessoal, a partir da avaliação de necessidades socioemocionais dos seus alunos, conforme abordado no Módulo 2.

Para a construção do portal de recursos, foram analisados materiais de um acervo organizado pela professora Zilda ao longo de anos, composto de tirinhas, textos, músicas, vídeos, imagens, vivências, além de outros encontrados pela pesquisadora em redes sociais. Sobre esses recursos, foram realizadas análises e elaboradas fichas de orientação com sugestões para a utilização dos mesmos pelos professores. Também foram elaborados pela pesquisadora

e coorientadora e revisados pela orientadora, roteiros para a elaboração de planos de aula e relatos de aplicação, questionários de autoavaliação da professora, avaliação dos alunos e da assessoria, bem como instrumentos para avaliar a aceitabilidade das participantes quanto ao programa. Para concluir o módulo, o professor deveria planejar, conduzir, relatar e avaliar, no mínimo, sete planos de aula, além de participar de atividades de interação com os colegas de curso e encontros *online* de assessoria. O professor escolhia os recursos para a aplicação, dentre os disponibilizados, de acordo com as habilidades sociais específicas e os aspectos de DSE que desejasse promover nos seus alunos.

A presente pesquisadora participou dos módulos anteriores do curso como tutora. Já no módulo 4, contribuiu para a construção do mesmo, na análise e seleção dos recursos, elaborou as fichas de orientação e parte dos instrumentos de avaliação e conduziu um processo de assessoria às professoras na condução das atividades de desenvolvimento socioemocional com os alunos. Essa assessoria implicou o monitoramento e orientação das professoras na elaboração, condução e avaliação da prática junto aos alunos, com sugestões de atividades e recursos de acordo com os objetivos pretendidos, análise e eventuais sugestões de alteração nos planos de aula, *feedbacks* e orientações sobre a atuação das professoras e encontros *online* individuais e coletivos para discussão e encaminhamento do processo.

## Figura 5

*Página inicial do Módulo 4 do curso Habilidades sociais na escola mediadas pelo professor*





**MÓDULO 4**

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL EM SALA DE AULA**

**MÓDULO 4**

00/00/2020 a 00/00/2020

Bem vindo(a) ao Módulo 4!

Para ter acesso ao conteúdo deste Módulo é necessário que responda ao [Termo de Consentimento](#), ao [Formulário sobre você](#), ao [Formulário sobre suas habilidades sociais educativas](#) e ao [Termo de compromisso com a privacidade dos materiais do curso](#).

Comece lendo o [Guia do Módulo](#) e fique atento(a) ao [cronograma](#) das atividades. Procure finalizar cada atividade no prazo!  
Bom Trabalho!

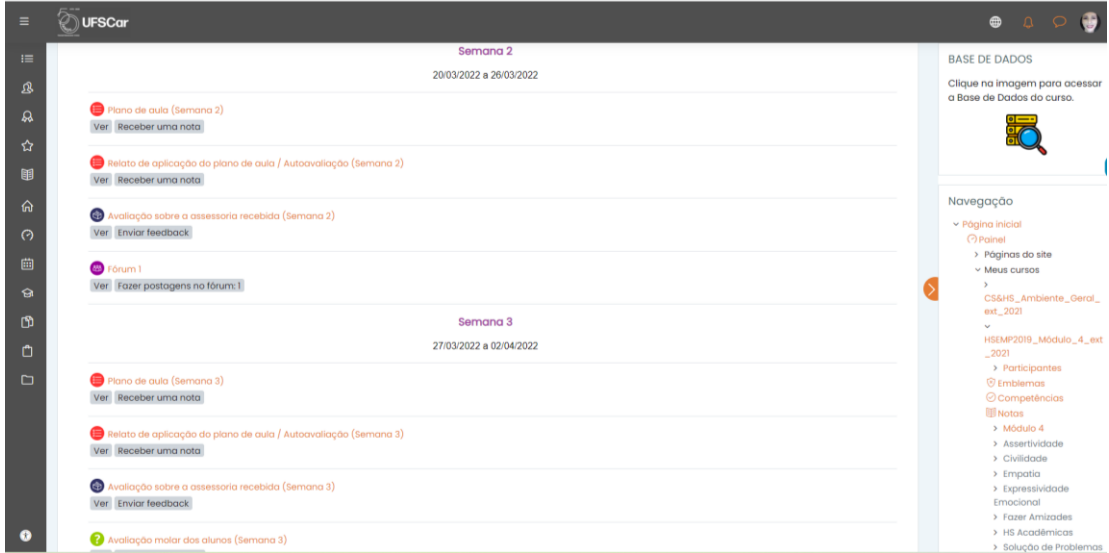
*Nota.* Fonte. Recuperado de:

<https://ava2.ead.ufscar.br/course/view.php?id=10444&section=0#tabs-tree-start>

A partir do ambiente geral do módulo, o cursista tinha acesso ao termo de consentimento, termo de compromisso com a privacidade dos materiais, guia do módulo, formulário sobre o perfil do professor e instrumento de avaliação das habilidades sociais educativas do professor. A leitura e preenchimento desses instrumentos foi pré-requisito para o acesso aos conteúdos do módulo 4.

## Figura 6

*Seqüência das atividades a serem realizadas a cada semana de intervenção do módulo 4*



UFSCar

Semana 2  
20/03/2022 a 26/03/2022

- Plano de aula (Semana 2)  
Ver Receber uma nota
- Relato de aplicação do plano de aula / Autoavaliação (Semana 2)  
Ver Receber uma nota
- Avaliação sobre a assessoria recebida (Semana 2)  
Ver Enviar feedback
- Fórum 1  
Ver fazer postagens no fórum: 1

Semana 3  
27/03/2022 a 02/04/2022

- Plano de aula (Semana 3)  
Ver Receber uma nota
- Relato de aplicação do plano de aula / Autoavaliação (Semana 3)  
Ver Receber uma nota
- Avaliação sobre a assessoria recebida (Semana 3)  
Ver Enviar feedback
- Avaliação molar dos alunos (Semana 3)

BASE DE DADOS  
Clique na imagem para acessar a Base de Dados do curso.

Navegação

- Página inicial
- Painel
- Páginas do site
- Meus cursos
  - CS&HS\_Ambiente\_Geral\_ext\_2021
  - HSEMP2019\_Módulo\_4\_ext\_2021
  - Participantes
  - Emblemas
  - Competências
  - Notas
    - Módulo 4
    - Assertividade
    - Civildade
    - Empatia
    - Expressividade Emocional
    - Fazer Amizades
    - HS Acadêmicas
    - Solução de Problemas

*Nota.* Fonte. Recuperado de:

<https://ava2.ead.ufscar.br/course/view.php?id=10444&section=8#tabs-tree-start>

Ao clicar no item “atividades”, a participante tinha acesso ao cronograma do curso, organizado em semanas, e às atividades que deveriam ser cumpridas em cada período. Ao clicar

em cada ícone (plano de aula, relato de aplicação, avaliação dos alunos etc.) a participante era direcionada para a página correspondente.

### Figura 7

*Acesso aos recursos e fichas de orientação*

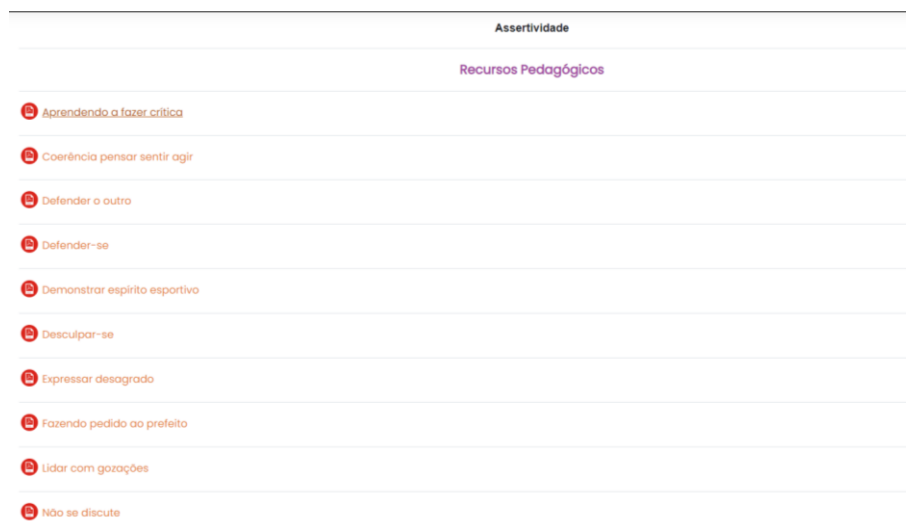


Nota. Fonte. Recuperado de:

<https://ava2.ead.ufscar.br/course/view.php?id=10444&section=8#tabs-tree-start>

### Figura 8

*Acesso aos recursos e fichas de orientação de Assertividade*



Nota. Fonte. Recuperado de:

<https://ava2.ead.ufscar.br/course/view.php?id=10444&section=8#tabs-tree-start>

Como mostrado nas Figuras 7 e 8, os recursos com as fichas foram dispostos em abas, categorizadas pelas sete classes de habilidades sociais, conforme definidas por Del Prette e Del Prette como importantes para a infância. Ao clicar sobre o nome da classe de HS, a professora

era direcionada para uma página com a lista dos títulos dos recursos e, ao clicar sobre o título, tinha acesso à ficha.

Nos tópicos a seguir são detalhados os instrumentos, materiais e estratégias utilizados ao longo do estudo. A presente tese apresenta como foi conduzido e avaliado o módulo 4 do curso, incluindo o processo de assessoria virtual oferecido a professoras do Ensino Fundamental I, para promoção de habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional em sala de aula, sua aceitabilidade pelas participantes e efeitos sobre os repertórios de HSE e HS delas e de seus alunos. Para isso, os objetivos e os procedimentos realizados foram descritos em forma de capítulos, para serem transformados em artigos e submetidos a periódicos científicos.

O Capítulo I descreve as etapas do processo de elaboração das fichas de orientação sobre os recursos que foram disponibilizados para as professoras com o objetivo de fornecer materiais que possibilitassem a articulação entre desenvolvimento acadêmico e de habilidades sociais. Esses recursos foram utilizados pelas professoras participantes deste estudo, em seus programas de intervenção em sala de aula, para os quais receberam uma assessoria especializada, descrita no Capítulo II.

A partir de instrumentos de avaliação da assessoria, do programa e relatos das professoras, transcritos pela pesquisadora, o Capítulo II apresenta dados sobre a viabilidade e aceitabilidade da assessoria pelas participantes. Este capítulo é composto por artigo submetido e aceito pela Revista Psicologia em Pesquisa, a qual autorizou a inserção do mesmo nesta tese (Anexo A), e encontra-se em processo de edição. No Capítulo III, que pode ser considerado o núcleo deste estudo, são apresentados dados sobre os programas aplicados pelas professoras, o processo de intervenção e seus impactos sobre o repertório de habilidades sociais e desempenho acadêmico dos alunos e sobre as habilidades sociais educativas das professoras.

O presente estudo se assemelha e se embasa em alguns dos estudos citados nos artigos a seguir (Dias, 2018; Lopes, 2013; Casali 2019; Cintra 2018) com alguns diferenciais como: (a) assessoria oferecida totalmente no formato à distância, em ambiente virtual elaborado especificamente para este trabalho; (b) formação ampla em habilidades sociais, sociais educativas, na infância e aplicação prática; (c) disponibilização de recursos e fichas de orientação sobre os mesmos, articulando desenvolvimento socioemocional e acadêmico; (d) flexibilidade para que o professor tenha autonomia para elaborar o plano de aula e decidir quais habilidades e em qual sequência promover com os alunos; (e) carga horária total da formação.

Um estudo sobre a assessoria oferecida para professores, no formato Ead, pode trazer contribuições sociais e científicas a respeito: (a) da produção de conhecimento acerca das



condições que funcionam como apoio e contribuem para o aperfeiçoamento do trabalho do professor; (b) do impacto da assessoria sobre os comportamentos dos alunos decorrentes do programa implementado pelo professor (c) da produção de dados científicos sobre o professor como planejador, implementador e avaliador de intervenções; (d) de dados sobre a função e contribuições da assessoria ao professor; (e) da viabilidade deste tipo de serviço na modalidade virtual. A tese aqui defendida é a de que uma assessoria virtual para professores que passaram por um programa de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, pode contribuir na promoção de desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos.

## **Capítulo I. Análise de recursos e processo de elaboração de fichas de orientação para o professor articular habilidades sociais à aprendizagem acadêmica dos alunos**

### **Resumo**

O campo das habilidades sociais dispõe de produções teóricas e práticas que podem contribuir para o desenvolvimento social e emocional em diversos contextos e fases do ciclo vital, como escola e infância. É necessário que o professor apresente um repertório elaborado de habilidades sociais e habilidades sociais educativas e tenha acesso a recursos adequados, bem como a orientações para que arranje condições efetivas de promoção de desenvolvimento socioemocional em seus alunos. O presente estudo teve como objetivo descrever o processo de análise de materiais e elaboração de fichas de orientação para professores de Ensino Fundamental I, para a promoção de desenvolvimento socioemocional (DSE) em sala de aula, bem como a aceitabilidade e viabilidade do uso dessas fichas na perspectiva das professoras. Foram analisados 240 recursos, considerando conteúdo, relação com as classes e subclasses de habilidades sociais e nível de complexidade. Ao final, foram selecionados 69 recursos (entre vídeos, livros, vivências, músicas etc.) e elaboradas fichas de orientação sobre os mesmos, que foram utilizados pelas três professoras de Ensino Fundamental I, participantes desta pesquisa. A cada semana a professora escolhia um recurso para aplicar com sua turma, podendo seguir as sugestões contidas na ficha de orientação, como habilidades sociais contempladas, valores de convivência e outros aspectos do desenvolvimento socioemocional, habilidades sociais educativas a serem exercitadas pela professora etc. Os dados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação e relatos das professoras indicam aceitabilidade e análise positiva das participantes. A disponibilização de recursos, junto a fichas de orientação, mostrou-se uma estratégia viável para o engajamento do educador em promover desenvolvimento socioemocional dos alunos em articulação com o conteúdo curricular.

**Palavras-chave:** Habilidades sociais educativas; Professores; Desenvolvimento socioemocional; Recursos; Fichas de orientação.

Habilidades sociais (HS) se referem às diferentes classes de comportamentos sociais, presentes no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e efetividade das interações e relações que ela estabelece com as demais (Del Prette & Del Prette, 2013). Para Del Prette e Del Prette (2017a), três características são importantes na definição de habilidades sociais: (1) se referem a comportamentos valorizados por determinada cultura, (2) com alta probabilidade de consequências satisfatórias para o indivíduo, seu grupo e comunidade e (3) podem favorecer um desempenho socialmente competente do indivíduo em interação com outras pessoas.

A partir da análise do repertório social na infância e tendo como referência os problemas interpessoais mais frequentes nessa fase do desenvolvimento, Del Prette e Del Prette (2013) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais principais a serem promovidas no repertório da criança. A Tabela 1 apresenta as classes e subclasses propostas pelos autores em 2013, que são relacionadas e complementares entre si.

**Tabela 1**

*Classes e subclasses de habilidades sociais propostas como relevantes na infância*

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.

Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais, responder perguntas, oferecer informação livre (autorrevelação), aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

---

*Nota.* Fonte: Recuperado de: Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática, de Z. Del Prette e A. Del Prette, 2013, p. 46-47.

De acordo com os autores, principalmente em demandas mais complexas, típicas da infância e adolescência, várias classes são necessárias para se atingir a competência social (Del Prette & Del Prette, 2013). Competência social é um termo avaliativo do desempenho e dos resultados da interação social do indivíduo e, para alcançá-la, os seguintes requisitos são necessários em articulação com as habilidades sociais: (a) atingir objetivos; (b) manter ou melhorar o autoconceito e a autoestima dos envolvidos; (c) manter ou melhorar a qualidade da relação entre os envolvidos; (d) equilibrar ganhos entre os interlocutores em médio e longo prazo; (e) manter ou ampliar os direitos humanos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017a). Esses critérios caracterizam tanto a dimensão instrumental da competência social (ganhos para si), como sua dimensão ética (ganhos para o outro e para o grupo social). Na infância, os critérios são semelhantes, adicionando-se: obter avaliação positiva dos adultos, apresentar status social positivo entre os colegas e apresentar comportamentos adaptativos relacionados à competência social, como bom rendimento acadêmico, tolerância à frustração, autocuidado etc. (Del Prette & Del Prette, 2013; Del Prette & Del Prette, 2020).

Segundo Del Prette e Del Prette (2020), para contemplar tais critérios, um desempenho socialmente competente envolve, além das (a) habilidades sociais propriamente ditas, outros requisitos: (b) autoconhecimento (sobre os próprios recursos e dificuldades); (c) conhecimento

do ambiente social (regras e comportamentos esperados); (d) compreensão sobre quais valores estão norteando as interações (respeito, cidadania, cooperação, responsabilidade com o grupo social, reciprocidade etc.); e (e) automonitoria, que se caracteriza pela capacidade de alterar pensamentos, sentimentos e ações enquanto a interação ocorre e é a base para um desempenho socialmente competente.

As habilidades sociais e os valores de convivência estão conectados e são requisitos importantes para a competência social. Esses valores estão associados a regras e padrões de comportamentos valorizados em diferentes contextos e tarefas interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2022) e se relacionam com noções de direitos humanos, dignidade, justiça etc. Para Del Prette e Del Prette (2017b), três valores são fundamentais para relações sociais saudáveis: interdependência, aceitação e solidariedade. Comportamentos sociais positivos podem ser desenvolvidos em qualquer fase da vida e estimulados em diferentes contextos, com destaque para infância enquanto período crítico para isso e a escola como um ambiente rico em interações e possibilidades.

O campo das habilidades sociais dispõe de produções teóricas e práticas por meio de estudos, avaliações, recursos, métodos e técnicas que podem contribuir para o desenvolvimento social e emocional em diversos contextos, entre eles o escolar. Entende-se que as habilidades sociais e habilidades sociais educativas contribuem para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e para a consecução da função social da escola (Del Prette & Del Prette, 2022). Del Prette (2017) cita estudos realizados sobre o desenvolvimento socioemocional, que tiveram como referencial o campo teórico-prático das Habilidades Sociais e apresentaram resultados que apontam para:

(a) o reconhecimento do papel das habilidades sociais como facilitadoras (*enabler factor*) da aprendizagem acadêmica; (b) o papel de um bom repertório de habilidades sociais como protetor de múltiplos problemas de comportamento e transtornos psicológicos, o que é particularmente importante no atual panorama de violência e *bullying* na escola; (c) o papel de um bom repertório de habilidades sociais como preditor de saúde e ajustamento psicossocial (Del Prette, 2017, p. 12).

Programas de desenvolvimento de habilidades sociais podem funcionar como fatores de proteção e tornar crianças e adolescentes capazes de lidar com situações adversas em diferentes contextos, como enfrentamento da exposição à violência, ao crime e uso de substâncias, superação do fracasso acadêmico, entre outras (Durlak et al., 2011; Beelmann & Lösel, 2006). Por outro lado, os déficits em habilidades sociais e consequentes falhas em competência social têm se mostrado associados a dificuldades de aprendizagem, problemas

comportamentais/emocionais, violência, *bullying*, trajetórias antissociais e delituosas, rejeição ou negligência de pares, fracasso escolar, abuso de substâncias e diversos quadros de distúrbios ou problemas de psicopatologia infantil (Del Prette & Del Prette, 2013; Del Prette et al., 2012; Crews et al., 2007). A noção de competência social proposta por Del Prette e Del Prette (2017a) aplicada à formação escolar pode trazer contribuições para a concretização dos pilares da Educação para o século XXI, propostos pela UNESCO há mais de 20 anos: saber conhecer, saber ser, saber fazer e saber conviver (Delors, 1996). Os requisitos da competência social, em suas dimensões instrumental e ética, também podem ser adotados quando se busca formar indivíduos criativos, analítico-críticos, participativos, empáticos, abertos ao novo, colaborativos, resilientes, produtivos e responsáveis.

Del Prette e Del Prette (2022) fazem uma análise crítica das competências gerais da BNCC e sua relação com os requisitos da competência social. Nas competências 7, 8 e 9 (que envolvem aspectos relacionados à argumentação com base em fatos, negociar e defender ideias, respeito e promoção dos direitos humanos, autoconhecimento e conhecimento do outro, da diversidade humana, empatia, solução de problemas interpessoais), observa-se uma relação com classes propostas pelo campo das habilidades sociais. Porém, ainda que sejam identificadas essas relações, os autores discutem a importância de essas informações serem aplicadas criteriosamente e com responsabilidade, considerando as ressalvas que têm sido feitas à BNCC por estudiosos da área (Del Prette & Del Prette, 2022). Segundo os autores, para promover o desenvolvimento social e emocional articulado à aprendizagem acadêmica, é essencial identificar as necessidades e potencialidades dos alunos. A partir dessa investigação é que se define os objetivos a serem promovidos, que devem ser monitorados ao longo da prática pedagógica e avaliados os resultados (Del Prette & Del Prette, 2022).

Sobre o uso do termo desenvolvimento socioemocional, cabe aqui considerar a comunicação pessoal de Del Prette (2023):

As habilidades sociais e a competência social envolvem articulação entre aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos do desempenho interpessoal. Esses aspectos são indissociáveis quando se fala em habilidades sociais e competência social. Eles também são aprendidos e, portanto, podem ser ensinados. Por outro lado, quando se assume a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, a aprendizagem e o desenvolvimento são considerados em relação recíproca, conforme defendido por muitos autores. Sob essa perspectiva faz sentido falar em desenvolvimento do repertório social, interpessoal, emocional, mas sem perder de vista os processos de aprendizagem a eles associados.

Na atualidade, tem se popularizado o termo socioemocional em referência aos aspectos sociais e cognitivo-afetivos do desenvolvimento humano, juntamente com diversos constructos emprestados [de] e estudados em diferentes áreas da psicologia. Entre esses termos podemos citar resiliência, autonomia, autoestima, protagonismo, consciência, liderança, otimismo, extroversão e muitos outros. Quando um estudo se embasa na concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, ele inclui, necessariamente aspectos do desenvolvimento social e emocional que podem inclusive ser diferenciados para cada uma das classes de habilidades sociais relevantes na infância, conforme proposto por Del Prette & Del Prette (2022). Grande parte dos constructos socioemocionais são derivados de teorias de personalidade e entendidos como características pessoais inatas ou desenvolvidas ao longo da vida, geralmente com pouca ênfase em seus processos de aprendizagem e ensino. Muitos testes foram desenvolvidos para medir essas características e alguns estudos já indicaram sua relação com o repertório de habilidades sociais (ver Del Prette & Del Prette, 2022). No entanto, cabe destacar aqui uma diferença importante: a base conceitual das habilidades sociais não parte de teorias da personalidade e nem constructos socioemocionais. Mesmo reconhecendo-se que os comportamentos associados a essas características são relevantes para qualquer indivíduo, eles são vistos, nessa abordagem, como subprodutos das diferentes classes de habilidades sociais e demais requisitos de competência social. O uso do termo desenvolvimento socioemocional constitui, portanto, uma forma de deixar claro que os aspectos sociais e emocionais estão sendo contemplado na análise do desenvolvimento global do indivíduo, mesmo quando tratados sob a perspectiva conceitual do campo das habilidades sociais.

Por isso, eventualmente adotamos os dois termos em complementação, como no título da obra *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola*.

Outros documentos norteadores da educação (Lei nº 9.394, 1996; Brasil, 2018) também propõem como função da escola preparar futuros cidadãos críticos e construtores da sociedade, destacando a relevância do relacionamento interpessoal para isso. Para que o objetivo de desenvolvimento integral, incluindo o social e o emocional, seja atingido e ocorra de maneira efetiva no contexto escolar, é necessário que haja uma mediação de qualidade na aprendizagem dos comportamentos sociais positivos associados à aquisição de repertório acadêmico.

O professor é figura fundamental nesse processo de aprendizagem de habilidades sociais no contexto escolar, em articulação com a aprendizagem acadêmica. Essa articulação envolve estratégias de ensino que requerem, além do domínio sobre o conteúdo acadêmico, um

repertório de habilidades voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, que Del Prette e Del Prette (2008) denominaram de habilidades sociais educativas (HSE). Esse conceito tem origem na proposta de Argyle, de 1980, sobre habilidades de ensino, que serviu como base para a definição de Del Prette e Del Prette (2008) sobre habilidades sociais educativas como aquelas intencionalmente direcionadas para a promoção de aprendizagem do outro, em condição formal ou informal. Portanto, as habilidades sociais educativas se caracterizam pela probabilidade de gerar mudanças desejáveis e efetivas na relação com o ambiente físico e social. De modo a sistematizar essas habilidades, os autores propõem 32 subclasses, organizadas em quatro classes gerais:

1. *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*: arranjar ambiente físico, organizar materiais, alterar distância/proximidade, mediar interações;
2. *Transmitir/ expor conteúdos sobre habilidades sociais*: fazer perguntas de sondagem ou desafio, parafrasear, apresentar objetivos, estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência, apresentar informação, apresentar modelo, resumir comportamentos emitidos, explorar recurso lúdico-educativo, apresentar instruções, apresentar dicas, utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema.
3. *Estabelecer limites e disciplina*: descrever/analisar comportamentos desejáveis e indesejáveis, negociar regras, chamar atenção para normas estabelecidas, pedir mudança de comportamento, interromper comportamento.
4. *Monitorar positivamente*: manifestar atenção a relato, solicitar informações, expressar concordância, apresentar feedback positivo, elogiar, incentivar, demonstrar empatia, remover evento aversivo, estabelecer sequência de atividades, expressar discordância/reprovação, promover a autoavaliação.

Considerando que o professor tem um papel de mediar e planejar as interações sociais, bem como de promover habilidades sociais nos alunos, é importante que ele desenvolva/aprimore seu próprio repertório de HS e HSE. O educador precisa elaborar/ adotar estratégias e materiais complementares à sua prática, de modo que associe a aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento de comportamentos sociais positivos dos alunos (Santos, 2019). Isso requer ampliação da formação dos professores e da oferta de materiais e recursos que atendam a esses objetivos e sejam acessíveis. Tendo o professor um repertório elaborado de HS e HSE, acesso a recursos variados e recebendo o suporte adequado, ele será capaz de propor condições de ensino que atendam aos objetivos de DSE na escola.

Em estudo de revisão, O'Conner et al. (2017) analisaram programas de aprendizagem social e emocional para crianças de três a oito anos, em contexto escolar, com a participação



de professores. Entre os aspectos considerados importantes para a efetividade dos programas, destaca-se o suporte oferecido aos professores. Segundo Dias, et al. (2015), há aplicação de programas de habilidades sociais na infância em diferentes países, que acontecem desde a Educação Infantil até os graus mais elevados de ensino e apresentam resultados positivos. As autoras afirmam que os programas referentes à promoção de habilidades sociais no contexto escolar possuem conjuntos de procedimentos, atividades e recursos variados e descritos em materiais adotados pelos próprios professores. Em geral, buscam incluir atividades e recursos lúdicos presentes no cotidiano escolar, de forma a viabilizar o engajamento do professor (Dias, et al., 2015), o que pode ser considerado um aspecto positivo, pois o acesso aos recursos é um requisito para que o professor coloque em prática as ações planejadas. Além disso, os recursos presentes no contexto escolar (como livros, jogos e brinquedos), possibilitam a realização de atividades em grupos, criando condições favoráveis à promoção de habilidades sociais.

Santos et al. (no prelo) discutem a necessidade de sensibilizar e formar professores para promoverem habilidades sociais em seus alunos, desde a Educação Infantil. Tal estudo teve como foco o uso de livros de literatura infantil por pais, professores, psicoterapeutas e pesquisadores, para o desenvolvimento interpessoal das crianças. Segundo as autoras, é necessário promover ações junto a pais e professores no sentido de fomentar a reflexão sobre a importância das histórias infantis para o desenvolvimento infantil de forma mais ampla. E, ainda, oferecer acesso a maior diversidade de conteúdos de histórias, como as indicadas pelos terapeutas e pesquisadores no estudo. Tratam-se de materiais que poderiam promover, além do gosto pela leitura, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conteúdo lido, valores e conhecimentos sociais importantes para as crianças lidarem com as demandas interativas ao longo da vida. Para isso, as autoras propõem o desenvolvimento de fichas de orientação, tal como realizado por Casares (2011), como auxílio ao uso dos livros como recurso para promoção de habilidades sociais. O estudo traz contribuições práticas em termos de materiais e estratégias a serem utilizados por professores em sala de aula, com o objetivo de promover habilidades sociais em seus alunos. Embora precise ser aprimorado sob vários aspectos, foi útil em verificar que os livros de literatura infantil, junto a fichas de orientação, podem ser adotados como recurso para a promoção do desenvolvimento socioemocional, tão relevante quanto o desempenho acadêmico, no contexto pré-escolar. Também pode contribuir para apontar direções promissoras para a capacitação de professores no sentido de aproveitarem os recursos presentes na rotina escolar da criança com objetivos de promover comportamentos sociais positivos.

Embora, nos últimos anos, tenha aumentado o número de estudos brasileiros sobre habilidades sociais, ainda há poucos trabalhos que abordam recursos para desenvolvimento desse repertório em crianças (Dias, 2014). Em estudo de revisão, realizado por Dias, Del Prette e Del Prette (2018), foram encontrados apenas sete recursos, incluindo livros, cartilhas, manuais, jogos etc., com o objetivo de promover habilidades sociais nas crianças ou orientar os pais para isso. O material desenvolvido por Silva, et al. (2013) trata-se de um livro, composto por histórias curtas relacionadas às seis emoções básicas e histórias envolvendo empatia e fazer amizades. Contém orientações a pais, para uso com crianças pequenas, mas também pode ser utilizado em contexto escolar com crianças pré escolares e nos anos iniciais do ensino fundamental. Há ainda outros três recursos de autoria de Del Prette e Del Prette, sendo um livro intitulado *Já pensou se todo mundo torcesse pelo mesmo time?* (2008), em que abordam assuntos como amizade, diferenças, cooperação. Ao final, os autores apresentam orientações e sugestões para o uso do livro por pais, professores, terapeutas e educadores em geral. Já o livro *Psicologia das habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática* (2013), é dividido em duas partes, sendo a primeira conceitual e a segunda composta por vivências relacionadas às sete classes de habilidades sociais para serem aplicadas com alunos de ensino fundamental, em contexto escolar. O *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças* (2005), consiste em um conjunto de materiais para avaliação e/ou intervenção para promoção da competência social de crianças de sete a 12 anos, podendo ser utilizado em contexto terapêutico ou educacional.

A partir de pesquisa e prática em escolas de ensino infantil e fundamental, Shure (2006) obteve como resultado de seu trabalho, um livro em que propõe atividades variadas, para que educadores promovam habilidades de resolução de problemas interpessoais das crianças. Freitas e Lemmi (2009) descrevem as etapas de elaboração de um jogo de cartas que foi desenvolvido para que crianças em idade escolar nomeiem e expressem adequadamente 15 emoções. No estudo de Ferreira e Del Prette (2013), foram avaliados os efeitos de um programa sobre o aprimoramento e manutenção da expressividade facial de emoções e expressão diferencial de emoções de crianças deficientes visuais e videntes. Para isso, foram elaborados e/ou utilizados: rostos de bonecos, acolchoados, referentes a cada emoção básica, com os principais sinais faciais característicos de cada emoção, em alto relevo, com recursos ampliados e contraste de cores; histórias infantis gravadas em áudio, sons e trechos de desenhos infantis; fantoches e diferentes materiais utilizados para evocação das expressões faciais de emoções.

Em busca realizada pela internet foram encontrados outros recursos como livros paradidáticos, jogos de carta, jogos de tabuleiro etc. No entanto, os materiais são pouco

acessíveis, com alto custo financeiro e com ênfase em atendimentos clínicos, não obstante possam ser adaptados e utilizados no ambiente escolar. Nos estudos (Lopes, 2013; O'Conner et al., 2017; Dias & Del Prette, 2022) em que os professores receberam suporte individualizado e/ou material instrucional, além de sessões com as pesquisadoras, os mesmos relataram melhoras na interação com os alunos e na capacidade de manejar e planejar condições para promoção de HS e redução de problemas de comportamento.

Na busca por estratégias de intervenção em habilidades sociais na educação infantil que sejam eficazes e bem aceitas pelos professores, Dias e Del Prette (2022) realizaram um programa de desenvolvimento socioemocional com professoras, com sessões semanais, em que disponibilizaram fichas com orientações sobre recursos para a promoção de habilidades sociais. As participantes escolhiam semanalmente uma ficha para aplicar com a turma. Na sessão seguinte, as professoras relatavam sobre a aplicação das fichas e avaliavam a própria condução. O programa foi avaliado positivamente pelas participantes, principalmente, quanto ao uso da automonitoria, afetividade, bom humor, proximidade com as crianças e aprovação e valorização de comportamentos adequados dos alunos. As fichas podem ser destacadas como um diferencial e aspecto positivo deste estudo, pois trazem sugestões de recursos a serem utilizados para promoção de HS, acompanhados de instruções sobre como fazer.

As propostas de elaboração de fichas de orientação têm como ponto de partida e embasamento o trabalho de Casares (2011) e seguiram um percurso de desenvolvimento e aprimoramento até o presente estudo. A partir dos dados obtidos na pesquisa de monografia, sobre livros de literatura infantil para promoção de HS, Santos et al. (no prelo), indicaram a elaboração de fichas de orientação semelhantes às utilizadas por Casares, o que foi realizado na pesquisa de mestrado da primeira autora. Na mesma direção, Dias e Del Prette (2022) desenvolveram fichas sobre recursos diversos (livros, filmes, músicas etc.), voltados para a educação infantil. Por último, para o presente estudo, foram elaboradas fichas voltadas para professores do ensino fundamental I, referente a recursos variados, como suporte para a promoção de DSE em articulação com a aprendizagem acadêmica. Concomitante a isso, Dias (2023) desenvolveu trabalho semelhante direcionado a professores de educação infantil.

O presente estudo trata-se da primeira etapa do Módulo 4 de um curso à distância, intitulado Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor, e teve como objetivo descrever o processo de análise de materiais e elaboração de fichas de orientação para professores de Ensino Fundamental I, para a promoção de desenvolvimento socioemocional em sala de aula, bem como a aceitabilidade e viabilidade do uso dessas fichas na perspectiva das professoras.

## Método

Neste tópico são descritas as fases de produção das fichas de orientação, desde a seleção dos recursos até a versão final. Como mencionado no tópico de apresentação desta tese, partiu-se de um acervo organizado pela professora Zilda Del Prette (orientadora deste estudo) ao longo de anos. Os recursos foram compartilhados com a equipe de pesquisadores do curso, por meio do *Google Drive*, incluindo tirinhas, músicas, textos reflexivos, trechos de filmes, animações, poemas, entre outros. Ainda, foram disponibilizadas as vinhetas ilustradas do Sistema Multimídia de Habilidades Sociais e vivências do livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática*, ambos de autoria de Zilda e Almir Del Prette.

Todos os recursos foram analisados pela presente pesquisadora, na época mestranda, e por outra pesquisadora, membro do mesmo grupo de pesquisa, orientanda de iniciação científica da professora Zilda. Inicialmente, ao longo de 2018, os recursos foram organizados em tabelas e separados em categorias nomeadas de acordo com as sete classes de habilidades sociais relevantes para a infância, adicionando-se a categoria “*anti-bullying*”. Nessa primeira etapa foram analisados, aproximadamente, 225 recursos, considerando conteúdo, relação com as classes e subclasses de habilidades sociais, nível de complexidade (se seriam adequados para crianças em idade escolar). Aqueles que não se enquadravam em nenhuma das categorias ou não foi identificada a fonte/ autoria ou, ainda, que foram considerados inadequados para o contexto escolar e/ ou Ensino Fundamental I, foram descartados.

Ao longo de 2019, foram revisados, pela presente pesquisadora, todos os recursos selecionados para serem disponibilizados às professoras. Nesse período, foi elaborada uma primeira versão das fichas de orientação (com base em Casares, 2011; Santos (2019); Santos et al., no prelo; Dias & Del Prette, 2022), sobre cada um dos recursos, constando: (a) título; (b) tipo de recurso; (c) descrição do conteúdo; (d) ano escolar de indicação; (e) habilidades sociais contempladas e; (f) sugestões de atividades a serem realizadas para a promoção de HS. No caso das vivências e vinhetas disponibilizadas por Almir e Zilda Del Prette, estas já continham instruções para aplicação e para algumas foram adicionadas sugestões e recursos complementares ou realizadas adaptações em seus textos de apoio. Todas as fichas foram revisadas por duas juízas especialistas na área de habilidades sociais, com experiência em pesquisas em educação e formação de professores. Para avaliação e revisão, as juízas consideraram a adequação em relação a: (a) promoção de habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional (b) articulação com a aprendizagem acadêmica (c) ano escolar indicado (d) qualidade e clareza do conteúdo.

A partir das modificações propostas pelas juízas, foram acrescentados nas fichas, além das habilidades sociais contempladas, valores de convivência e outros aspectos do desenvolvimento socioemocional (Del Prette & Del Prette, 2022), possíveis de serem desenvolvidos nos alunos por meio da aplicação dos recursos. Tais aspectos foram incluídos considerando comportamentos positivos que não são categorizados como classes e subclasses de habilidades sociais, mas contribuem para um desenvolvimento e relações saudáveis, como confiança, compaixão, humildade, autocuidado, resiliência etc. Também foi adicionado um tópico sobre as habilidades sociais educativas que poderiam ser exercitadas pela educadora durante a aplicação do recurso.

A previsão para o início do módulo 4, com a aplicação dos recursos, era para o primeiro semestre de 2020. No entanto, devido à pandemia de COVID-19, com as escolas fechadas em cumprimento do isolamento social, foi necessário adiar. Durante esse período foram selecionados 15 novos recursos, elaboradas as fichas de orientação sobre os mesmos e revisadas novamente as fichas já elaboradas, de modo a aperfeiçoá-las. As fichas chegaram em sua terceira e última versão, agora adicionando-se um tópico em que são sugeridos objetivos acadêmicos que podem ser associados ao recurso, possibilitando a articulação entre aprendizagem acadêmica e desenvolvimento interpessoal. Esse item foi incluído a partir da preocupação em facilitar que os professores fizessem tal relação e, ao mesmo tempo em que promovessem as habilidades sociais dos alunos, atendessem às exigências curriculares, conforme recomendado pelos documentos norteadores da Educação.

Os recursos e fichas foram disponibilizados no ambiente virtual, para que cada professora pudesse selecionar e adaptar (se necessário), para planejar e conduzir atividades de promoção de habilidades sociais junto aos seus alunos, implementando um programa personalizado, de acordo com as necessidades e características de sua turma.

## **Participantes**

Participaram três professoras (P), de Ensino Fundamental I, que foram aprovadas nos três primeiros módulos do programa desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2022). Duas professoras (P2 e P3) eram de escolas municipais e uma (P1) de escola privada. P1 aplicou a intervenção com sua turma de quarto ano, para a qual lecionava língua portuguesa e história, P2 com o quinto ano, em que era professora polivalente e P3 estava como secretária da educação em sua cidade, portanto não tinha uma turma naquele ano, mas aplicou com o segundo ano, que foi sua turma no ano anterior.

## **Instrumentos e materiais**

Os recursos e fichas de orientação, anteriormente mencionados, foram selecionados e elaborados especificamente para o Módulo 4 do curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo professor, para o qual também foram elaborados instrumentos de avaliação.

**Questionário de avaliação do Módulo 4.** Elaborado com base nos questionários utilizados por Dias (2018) e Stasiak (2016). As professoras avaliaram o módulo em questões abertas e em escala *Likert*, quanto ao nível de satisfação delas em relação a: atratividade; aplicabilidade e viabilidade dos recursos; impacto do programa sobre o próprio comportamento e das crianças; habilidades da assessora e satisfação com o programa, conteúdo e resultados. Também puderam sugerir melhorias quanto ao formato do programa. Para o presente estudo, foram analisados os dados obtidos por meio dos itens que avaliavam os recursos e fichas de orientação.

**Relatório final do programa.** A partir de roteiro disponibilizado, as professoras entregaram um relatório final sobre a intervenção por elas realizada, incluindo avaliação sobre os recursos e fichas, cujos dados foram utilizados para análise neste estudo.

## **Procedimento**

Durante a aplicação da intervenção, que teve a duração de 12 semanas, as professoras receberam suporte em forma de assessoria com a presente pesquisadora. Cada participante selecionava o recurso a ser aplicado, elaborava seu plano de aula e depois seu relato de aplicação, que eram postados no ambiente virtual. Além de *feedbacks* da assessora no ambiente virtual, eram realizadas reuniões semanais com as participantes para esclarecimento de dúvidas, sugestões, orientações etc. As reuniões foram realizadas via *Google Meet*, sendo que as quatro primeiras foram semanais e individuais. A partir da quinta semana, P1 e P2 passaram a participar juntas semanalmente e P3 optou pela assessoria quinzenal e individual. Durante as reuniões, as professoras relatavam sobre a última aplicação, pontuando aspectos positivos e negativos, objetivos alcançados, dificuldades e ganhos apresentados por elas e/ou pelos alunos, adequação dos recursos e das orientações contidas nas fichas e recebiam *feedback* e orientações da assessora. Ainda, discutia-se o que estava sendo planejado para a aplicação seguinte e, se solicitado pela participante, a assessora fazia sugestões sobre recursos de acordo com as demandas das turmas, orientando como conduzir as atividades. Ao final da intervenção, as

participantes responderam a um instrumento de avaliação do módulo, em que algumas questões e/ou respostas delas referiam-se aos recursos.

No início do segundo semestre, após entrega dos relatórios finais das participantes, foi realizada uma reunião individual com cada uma delas, para *feedback* da assessora, sobre o desempenho no módulo 4 como um todo. Nessa reunião, foi pedido às professoras uma avaliação delas sobre os recursos e as fichas de orientação. Além dos dados obtidos por meio dos instrumentos, a avaliação das professoras sobre as fichas inclui relatos espontâneos e solicitados ao longo do processo, durante reuniões de assessoria, que foram registrados e são brevemente e literalmente referidos em resultados.

### **Resultados**

Ao final, foram elaboradas e disponibilizadas 69 fichas de orientação junto aos recursos, relacionadas às sete classes de habilidades sociais. As fichas foram apresentadas de forma padronizada, incluindo os seguintes itens:

- Título do recurso;
- Indicação do tipo de recurso;
- Ano escolar para o qual é indicado;
- Descrição do recurso;
- Habilidades sociais contempladas;
- Valores de convivência contemplados;
- Outros aspectos do desenvolvimento socioemocional contemplados;
- Sugestões sobre como utilizar o recurso (incluindo recursos complementares);
- Objetivos acadêmicos que podem ser associados ao recurso;
- Habilidades sociais educativas a serem exercitadas pela professora durante aplicação da atividade

A Figura 9 apresenta o exemplo de um recurso e sua ficha de orientação disponibilizados para promoção da Empatia.

### **Figura 9**

*Ficha de orientação sobre um vídeo para promoção da Empatia*



#### SENHOR INDIFERENTE



<https://www.youtube.com/watch?v=qLGNi-xr9vY>

#### SENHOR INDIFERENTE

**Tipo de recurso:** vídeo

**Indicação:** todos os anos do Ensino Fundamental

**Descrição.** A animação ilustra cenas do cotidiano de um homem que vivia indiferente a tudo que acontecia ao seu redor. Um dia uma idosa segurou em seu braço para atravessar a rua e ele percebeu que poderia fazer a diferença na vida das pessoas a partir de pequenos gestos.



Habilidades sociais contempladas	Valores contemplados	Outros aspectos do DSE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar atento ao outro</li> <li>- Demonstrar interesse pelo outro</li> <li>- Ajudar o outro</li> <li>- Cumprimentar</li> <li>- Agradecer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altruísmo</li> <li>- Compaixão</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Gentileza</li> <li>- Humildade</li> <li>- Interdependência</li> <li>- Respeito</li> <li>- Solidariedade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abertura ao novo</li> <li>- Amabilidade</li> <li>- Bem estar</li> <li>- Consciência social</li> <li>- Iniciativa</li> <li>- Proatividade</li> <li>- Sensibilidade social</li> <li>- Sociabilidade</li> </ul>

#### Sugestões para a utilização deste vídeo

- Perguntar aos alunos se eles sabem o que é indiferença. Ouvir as respostas de alguns, valorizar as respostas corretas, explicar aos que não sabem e apresentar exemplos.
- Mostrar o vídeo e perguntar por que eles acham que o nome do vídeo é Senhor Indiferente.
- Conversar sobre o que entenderam. A cada resposta dos alunos, perguntar se a turma concorda, o que acrescentariam na resposta do colega e se alguém discorda e por quê.
- A cada comportamento de indiferença do personagem, pausar o vídeo e perguntar aos alunos de que outra forma o homem poderia ter agido (exemplo: pegar o balão para a garotinha).
- Para cada alternativa que os alunos responderem, pedir que avaliem as possíveis consequências.
- Fazer perguntas que levem à reflexão sobre os comportamentos do personagem, como:  
*Como o personagem agia?*  
*Por que ele agia assim?*
- Levantar algumas hipóteses para o fato de o personagem não ter aprendido a agir com civildade e empatia antes (talvez nunca tenha sido ensinado sobre isso).  
*O que fez com que ele mudasse?*  
*O que o encontro com a idosa despertou no Sr. Indiferente nessa história?*  
*Como ele passou a agir?*  
*Como ele deve ter se sentido ao mudar a forma de agir? E as pessoas com quem ele interagia?*
- Conversar com os alunos sobre a importância de sermos exemplos de respeito e generosidade para as pessoas.
- Solicitar que os alunos pensem em situações do dia a dia em que podemos ser gentis com as pessoas e fazer a diferença com pequenos gestos. Listar as respostas na lousa.
- Ao final, pedir que cada aluno escolha pelo menos um dos itens descritos na lousa para praticar como tarefa de casa. E ao realizar a tarefa, registrar os efeitos gerados no outro e para si mesmo.

#### Objetivos acadêmicos que podem ser associados ao vídeo

- **Língua Portuguesa.** A atividade proposta envolve interpretação do vídeo. Atribuir tarefa de casa para os alunos pesquisarem e relacionarem o significado de indiferença e diferença. Após relato dos alunos sobre a tarefa, pedir que escrevam uma redação com o tema *As diferentes formas de combater as diferenças e a indiferença.*

#### Algumas HSEs a serem exercitadas na exploração do recurso

- Mediar interações
- Fazer perguntas sobre o vídeo e situações semelhantes da vida dos alunos
- Apresentar modelo de generosidade
- Descrever comportamentos desejáveis
- Explorar recurso lúdico para promover comportamentos sociais positivos
- Elogiar e apresentar *feedback* positivo para a participação dos alunos e para as tarefas realizadas

Na Tabela 2, é apresentada uma lista de todos os recursos disponibilizados para as professoras, junto à ficha de orientação, categorizados em classes de HS e tipo de material. Os recursos inicialmente categorizados como *antibullying*, foram distribuídos entre as outras classes, considerando aquelas que predominavam em seu conteúdo, visto que todas as classes de HS podem contribuir no combate e prevenção ao *bullying*.

## Tabela 2

*Categorização dos recursos disponibilizados para as professoras participantes do Módulo 4 do curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor*

Classes de Habilidades Sociais	Título do Recurso	Tipo de recurso
Assertividade (17)	Aprendendo a fazer crítica	Tirinha
	Coerência pensar, agir, sentir	Vivência
	Defender o outro	Vinheta ilustrada
	Defender-se	Vinheta ilustrada
	Demonstrar espírito esportivo	Vinheta ilustrada
	Desculpar-se	Vinheta ilustrada
	Expressar desagrado	Vinheta ilustrada
	Fazendo pedido ao prefeito	Vivência
	Lidar com gozações	Vinheta ilustrada
	Não se discute	Tirinha e frases
	Negociar	Vinheta interativa
	O sim e o não	Vivência
	Pedir mudança de comportamento	Vinheta ilustrada
	Questionar comportamento	Vinheta ilustrada
	Recusar pedido	Vinheta ilustrada
	Resistir à pressão do grupo	Vinheta ilustrada
	Respeitar opinião	Imagem com frase
Civildade (6)	A importância da convivência	Vivência
	As meninas	Poema
	As palavras mágicas de Lila	Livro
	Palavras mágicas	Vivência
	Pequeno manual de instruções para a vida	Texto
	Praticando palavras mágicas	Imagens
Empatia (12)	Armandinho- Perspectiva do outro	Tirinha
	Armandinho- Preconceitos	Tirinha
	Armandinho- Sensibilidade	Tirinha
	Empática	
	Cloe numa enroscada	Livro
	Consolar colega	Vinheta ilustrada
	Criança também pode ajudar	Vivência
	Cuidado com o outro	Frase com ilustração

	Divertidamente- empatia x simpatia	Vídeo
	Olhando e ajudando	Vivência
	Senhor indiferente	Vídeo
	Super poder da empatia	Tirinha
	Toda pessoa é diferente	Vivência
Expressividade emocional (13)	Abraço de presente	Tirinha
	Armandinho- respeito ou medo	Tirinha
	Autocontrole da raiva	Tirinha
	Caixinha de sentimentos	Vivência
	Caras e bocas- As emoções de Lila	Livro
	Cuidar de quem amamos	Música
	Emocionário	Produção textual
	Espelho meu	Música e vídeo
	Eu tenho sentimentos	Vivência
	Lila vai explodir	Livro
	Os sentimentos têm cores	Vivência
	Quem vê cara vê coração	Vivência
	Sentir x expressar sentimentos	Tirinha
Fazer amizades (6)	A amizade	História em quadrinhos
	Deisy Chain	Vídeo
	Entrar em um grupo	Vinheta ilustrada
	Gostando dos colegas	Vivência
	Minha mensagem para você	Vivência
	Perguntando e descobrindo	Vivência
HS acadêmicas (8)	Agradecer elogio	Vinheta ilustrada
	Aprendendo a trabalhar em grupo	Vivência
	Descobrir o lugar	Vivência
	Fazer elogio	Vinheta ilustrada
	Fazer perguntas	Vinheta ilustrada
	Pedir ajuda	Vinheta ilustrada
	Respeito às diferenças	Tirinhas
	Responder perguntas	Vinheta ilustrada
Solução de problemas interpessoais (7)	<i>A cloudy lesson</i>	Vídeo
	A ponte	Vídeo
	Entrada no paraíso	Vivência
	Mediar briga entre colegas	Vinheta ilustrada
	Negociar interesse	Vinheta ilustrada
	Propor mudança de atividade	Vinheta ilustrada
	Resolvendo problemas interpessoais	Vivência

A classe de habilidades sociais com maior número de recursos foi a Assertividade, com 17 opções, seguida de Expressividade Emocional, com 13. A primeira tem em sua maioria as vinhetas ilustrativas e vivências disponibilizadas por Zilda e Almir Del Prette, que contemplam

as várias subclasses de assertividade. A segunda inclui materiais que contribuem para o ensino da identificação, nomeação e como lidar e expressar as diferentes emoções. As classes Civilidade e Fazer amizades são as que contam com a menor quantidade de recursos, seis cada uma. No entanto, vale lembrar que as classes e subclasses de HS são interdependentes e complementares entre si, principalmente quando se trata de desempenhos mais complexos. Como Del Prette e Del Prette (2013) exemplificam, a empatia e a civilidade são componentes importantes das habilidades de fazer amizades e assertividade, assim como a habilidade de solução de problemas demanda autocontrole e todas as demais classes de HS. Portanto, nota-se que dificilmente uma classe de HS é promovida isoladamente. Ao se treinar uma delas, conseqüentemente, outras são desenvolvidas de maneira secundária. Todas elas são importantes de serem promovidas em programas de desenvolvimento interpessoal na infância e adolescência (Del Prette & Del Prette, 2013).

A partir de dados obtidos, por meio dos instrumentos e reuniões com as professoras participantes), foi possível identificar a opinião das mesmas acerca do material disponibilizado. Já no encontro de abertura do módulo, realizado via *Google Meet*, em que foi apresentado o ambiente virtual e tudo que incluía o módulo 4, ao serem exibidas as fichas, uma das professoras disse “olha isso, colegas, vocês estão vendo que privilégio? Tudo isso foi elaborado e organizado pensando em nós, que presentão!” (P1).

Ao serem questionadas sobre o que mais gostaram no módulo 4, as três professoras citaram a aplicação dos recursos:

P1: A maneira em que o módulo 4 foi estruturado, as propostas de atividades práticas que visam desenvolver as habilidades sociais nos alunos, as sugestões de como aplicar cada uma delas, ideias de atrelar os conteúdos com as diversas disciplinas que ministramos.

P2: A oportunidade de colocar em prática o que estudamos no curso e de avaliar minha prática ao fazer isto.

P3: De aplicar as atividades, essa experiência de falar de emoções, sentimentos e comportamento foi rica demais, meus alunos são pequenos e tiveram a construção de um comportamento bem diferente.

Sobre qual parte do módulo foi mais útil, P1 considerou que todos os recursos escolhidos para aplicação foram úteis, vivenciados com participação efetiva dos alunos. P2 avaliou que foi o acesso aos recursos, além da assessoria e P3 descreveu que, para ela, foi útil a prática, a aplicação das atividades, lidar com cada situação e visualizar as habilidades nos comportamentos dos alunos.

Quando questionadas sobre a opinião delas para que o módulo 4 seja melhorado para auxiliar mais os professores, uma professora sugeriu transformar o material em livro ou apostila, que o professor teria acesso às atividades já impressas, podendo levar os recursos para a sala de aula. Ela complementou “eu imprimir todos os que apliquei para ter em mãos no momento da aplicação. Acho que ajudaria muito os profissionais a terem acesso rápido ao conteúdo e facilidade para aplicá-lo no dia a dia” (P1).

Em relação aos efeitos das aplicações das atividades, as professoras consideraram que o desempenho interpessoal e socioemocional de seus alunos está melhor ou muito melhor e todas consideraram que o desempenho acadêmico deles está melhor. E justificaram:

P1: Acredito que com o relacionamento amistoso entre os alunos, temos mais tempo para as atividades acadêmicas, melhorando o foco no que diz respeito ao aprendizado.

P2: O desempenho da maioria da turma nas avaliações tem sido satisfatório e alcançados os objetivos esperados. Tenho identificado habilidades sociais, trabalhadas através dos recursos, nos comportamentos de meus alunos dentro e fora da sala.

P3: Eu acredito que vão construindo saberes emocionais e acadêmicos, pois sabem lidar melhor com o cotidiano, acabam lidando melhor com a relação professor e aluno.

Fazendo uma comparação antes e depois do módulo 4, por meio do questionário de avaliação final do módulo, todas consideraram que o desempenho delas estava melhor em relação: (a) à organização do ambiente físico; (b) à clareza ao orientar os passos da atividade; (c) à disponibilização de materiais e conteúdo de forma adequada; (d) ao uso de recursos lúdicos e pedagógicos com o objetivo de promover as habilidades sociais; (e) exploração de interações sociais educativas no contexto escolar. Esses itens estão contemplados na ficha de orientação, no tópico sobre as habilidades sociais educativas da professora. Por meio do mesmo questionário, em uma escala composta pelas alternativas: péssimo, ruim, regular, muito bom e ótimo, duas professoras avaliaram as fichas como ótimas e uma como muito boas em relação à clareza, viabilidade e efetividade. Quanto aos recursos e materiais lúdicos apresentados durante o curso, duas avaliaram com ótimos e uma como muito bons. P3 complementou: “adorei as estratégias e principalmente os recursos adotados e as fichas que descreviam como elaborar o plano de aula”.

Quanto ao nível de satisfação a respeito da aplicabilidade das atividades sugeridas, em escala de muito insatisfatória a muito satisfatória, todas avaliaram como muito satisfatória. Ao realizar uma autoavaliação do desempenho no curso, P2 escreveu:

Tive acesso a atividades, recursos e vivências que continuarei utilizando por terem melhorado a qualidade de minha relação com as crianças. A percepção que tenho é que,

após as vivências que realizamos, pude conhecer melhor meus alunos e eles puderam me conhecer melhor. A qualidade de nossa relação melhorou.

Em uma reunião de assessoria, a mesma professora comentou que, ao aplicar um recurso com sugestão de encenação, ela pode perceber que tem crianças com “talento para isso” e se surpreendeu com a qualidade da leitura de representação de alguns alunos.

Na última reunião de assessoria, em que participaram duas das professoras (P1 e P2), ambas lamentaram a finalização do curso e disseram que continuariam aplicando as atividades com os alunos. Ainda, manifestaram interesse em continuar tendo acesso ao material. Também foi realizada uma reunião de encerramento do módulo, via *Google Meet*, na qual P1 e P2 participaram e manifestaram interesse em continuar a aplicação da intervenção:

P1: A turma vivenciou tudo com muita satisfação, eles esperam, eles querem esse momento, de sair um pouco da apostila, daquela atividade mais metódica pra um momento de texto, poesia, vídeo, livro. Eu entrava na sala eles já queriam saber o que ia ter.

P2: Ainda tem muita coisa pra fazer, eu gostaria muito de retomar e ainda trabalhar mais a assertividade com eles, tanto que fiz uma listinha de alguns recursos que quero continuar dando uma olhada. Como eles se interessaram muito pelos recursos que tinham fotos, vou seguir com eles, se acostumaram com isso, sentem falta. Eu também me acostumei, na semana em que terminamos eu dei uma pausa para organizar outras coisas, mas também senti falta, parecia que faltava alguma coisa, acabou fazendo parte da rotina. É um desperdício a gente não dar continuidade. Talvez não com a mesma intensidade de toda semana, mas em agosto eu preciso retomar com eles porque nós gostamos muito.

Todas valorizaram o trabalho de elaboração do material e a qualidade do conteúdo, além da adequação nas indicações de ano escolar de cada recurso.

P1: Desde o início eu fiquei deslumbrada com o trabalho de elaborar essas tantas fichas com tanta qualidade, demonstra um carinho e cuidado imenso, você olhar para cada recurso e elaborar isso. As que eu apliquei foram super pertinentes e adequadas, a indicação do ano. No meu caso, eu tinha que me limitar à língua portuguesa e fazer as adaptações. Eu fico imaginando o trabalho de vocês fazendo isso (...). Vocês não estão na sala de aula, a adaptação somos nós que temos que fazer, nós conhecemos os nossos alunos e temos que olhar pra isso. E isso precisa ser pensado para cada aluno que demanda adaptação. Essas adaptações o professor precisa fazer.

P2: Acredito que está muito bem descrita, você lê e vê a atividade acontecendo. A faixa etária super coerente com o perfil dos alunos, tudo que peguei para quarto e quinto ano dava muito certo. Os recursos com fotos eles amaram. A lista de objetivos e conteúdos ajudava muito a dar ideias, estava super claro e muito coerente. É um material riquíssimo que vocês tiveram. Vai virar um livro?

P3: Achei uma riqueza de material, a gente tinha a possibilidade de navegar. O formato, o como foi feito é muito didático, gostei muito do material. Fiz um fichário com tudo e espero voltar para a sala de aula e usar. O primeiro ano tem uma limitação, mas dá pra trabalhar na criatividade, a oralidade. Com a pandemia dá para ver as dificuldades. Foi muito positivo, a forma como foi escrito, as possibilidades que tínhamos para trabalhar. Um material muito didático, para adquirir conteúdo. Em termos técnicos é difícil para nós entender algumas coisas e o material ajudava nisso.

P3 aplicou a intervenção com uma turma de segundo ano, no entanto, segundo a professora, a turma voltou à escola, após isolamento pela pandemia, com uma defasagem na aprendizagem e estavam sendo trabalhados conteúdos de primeiro ano.

Em momentos diferentes, as três participantes questionaram a pesquisadora se o material seria transformado em livro, como descrito acima na avaliação de P2. Durante as reuniões de assessoria, as professoras comentavam que as colegas de trabalho demonstravam interesse pelas atividades que elas estavam aplicando e manifestavam interesse em “adquirir” o material. P1 disse que sinalizou à coordenação de sua escola a importância deste trabalho e que “todos os professores deveriam ter acesso”. P3 contou que algumas colegas de trabalho passaram a pedir dicas a ela sobre materiais que poderiam contribuir para estimular a convivência saudável dos alunos e outras demandas de relacionamento entre eles. Na reunião de *feedback*, P3 disse à pesquisadora, que por estar na Secretaria da Educação, tinha acesso a muitas escolas e equipes e, principalmente com o retorno das aulas presenciais, após a pandemia, estava identificando muita defasagem no desenvolvimento dos alunos, tanto no conteúdo acadêmico quanto nas relações interpessoais. A professora afirmou acreditar que a intervenção realizada poderia beneficiar um número maior de equipes escolares e alunos e expressou interesse em levar o programa para mais escolas do município.

### **Discussão**

É possível afirmar que diferentes tipos de recursos, acessíveis e disponíveis em livros, aplicativos, sites, redes sociais etc., podem ser utilizados para a promoção de desempenhos

sociais positivos e saudáveis e para a aprendizagem acadêmica. Para isso, é importante que sejam analisados cuidadosamente em relação aos objetivos pretendidos, considerando as características do público-alvo.

A partir dos dados, nota-se aceitabilidade e avaliação positiva das professoras. A disponibilização de recursos junto a fichas de orientação mostrou-se uma estratégia para o engajamento do educador, em promover desenvolvimento socioemocional dos alunos em articulação com o conteúdo curricular. Assim, tal oferta pode não se apresentar como mais uma demanda a ser cumprida, mas como um suporte, uma possibilidade para atender as necessidades atuais relacionadas à função social da escola. Ainda, ao se ver diante de uma diversidade de opções, o professor tem autonomia para selecionar aquilo que atende às características próprias e de sua turma. As professoras afirmaram terem identificado mudanças positivas de comportamento em si e nos alunos, com a aplicação da intervenção, o que pode ser um fator positivo na adesão desse tipo de trabalho. Vale ressaltar que, para a aplicação da intervenção, as professoras passaram por uma preparação prévia com conteúdo teórico e prático do campo das habilidades sociais e, durante a aplicação, houve o suporte de uma assessoria.

Este estudo pode contribuir para a expansão de recursos com foco na promoção de HS, já que são raros os materiais elaborados especialmente com esse objetivo, principalmente que sejam acessíveis e aplicáveis ao contexto escolar. Os recursos aqui analisados podem ser adotados e adaptados para intervenções com outras idades e contextos, como uso por familiares para potencializarem a aprendizagem em suas crianças e uso clínico por terapeutas. Considerando que foram encontrados poucos trabalhos que tivessem o professor como protagonista nesse processo (Santos, 2019), destaca-se as contribuições para a ampliação de programas para desenvolvimento de HS em contexto escolar, aplicados pelo próprio educador, que está em contato direto e constante com os alunos e pode ser um multiplicador.

Neste capítulo, descreveu-se o processo de construção de fichas de orientação, para promoção de HS e desenvolvimento socioemocional em articulação com a aprendizagem acadêmica em sala de aula, considerando repertórios que são fundamentais de serem desenvolvidos nessa faixa etária. Dentre as limitações deste estudo estão: a quantidade reduzida de participantes, sendo todas de cidades próximas e do mesmo estado; utilização somente de instrumentos de autorrelato, sem observação direta do desempenho das professoras; ausência de grupo controle. Os dados positivos condizem com o encontrado por Dias e Del Prette (2022) e Santos (2019). Em Santos (2019), foi realizada análise do desempenho social de professoras da educação infantil ao contarem histórias de literatura infantil para seus alunos, em diferentes condições, como com e sem acesso à ficha, com acesso prévio ou imediato ao livro, etc. Nesse



sentido, agora com fichas de orientação para além de livros, para investigações futuras, sugere-se utilizar de grupo controle para verificação de variáveis como acesso ao recurso sem as fichas, somente o uso das fichas, sem o conteúdo do curso e sem a assessoria. Também indica-se a revisão da indicação dos recursos para alunos de primeiro ano, considerando a complexidade dos mesmos e possíveis dificuldades dos alunos após o período de isolamento social.

### Referências

- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema* 18(3), 603-610.
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Casares, I. M. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (3 ed.). CEPE.
- Crews, S. D., Bender, H., Cook, C., Gresham, F., Kern, L., & Vanderwood, M. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: a mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32, 64-77.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência social: Manual teórico-prático para programas e vivências*. Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017b). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2020). Habilidades sociais no currículo: ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Texto elaborado para o curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P., (2008). *Já pensou se todo mundo torcesse pelo mesmo time?* All Books.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (6a ed.). Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças (SMHSC-Del-Prette)*. Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International Journal*, 33(6), 615-630. <https://doi.org/10.1177/0020715211430373>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 18(41), 517-530. Ribeirão Preto. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>

- Delors, J. & cols. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris, UNESCO Publishing.
- Dias, T. P. (2014). *Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Dias, T. P. (2023). *Desenvolvimento socioemocional na educação infantil: implementação e avaliação de programa de suporte aos professores em EaD*. [Relatório de Pós doutorado]. Universidade Federal de São Carlos.
- 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* 49(3), 222-230. doi: 10.15448/1980-8623.2018.3.26355
- Dias, T. P., & Del Prette, Z. A. P. (2022). Programa de Formação para Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil: Avaliação das Professoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(3), 1223-1244. doi:10.12957/epp.2022.69874
- Dias, T. P., Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015) Programas de intervenção em habilidades sociais para crianças: propostas para a educação infantil e o ensino fundamental. In Z.A.P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira-Guizzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme (Orgs.), *Habilidades Sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa prática*. (pp. 128-159). Sinopsys.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1),405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Ferreira, B. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Programa de Expressividade Facial de Emoções e Habilidades Sociais de Crianças Deficientes Visuais e Videntes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 327-338.
- Freitas, L. C., & Lemmi, L. C. A. (2009). Elaboração de um recurso educativo para identificação e expressão de emoções. *Paideia* (19)44, 403-405.
- Lei no 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)

- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5981>
- O’Conner, R., Feyter, J., Carr, A., Luo, G., & Romm, H. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (Part 4 of 4). Regional Educational Laboratory (REL) 2017– 245 Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Centre for Education Evaluation and Regional Assistances, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Santos, J. P. (2019). *Literatura infantil como estratégia para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11273?show=full>
- Santos, J. P., Leite, M. M., Del Prette, Z. A. P., & Dias, T. P. (no prelo) *Histórias infantis para promoção de habilidades sociais: indicações por agentes educativos*. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*.
- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras da educação infantil*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45385>
- Silva, A. P. C., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Brincando e aprendendo habilidades sociais*. Paco Editorial.
- Shure, M. B. (2006). *Eu Posso Resolver Problemas: educação infantil e ensino fundamental: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais*. (E. M. Marturano, A. M. A. Motta e L. C. S. Elias, Trads.; I. S. Paim, ilustração). Vozes.

## **Capítulo II- Assessoria EaD a professoras para promoção de habilidades sociais na escola**

Juliana Pinto dos Santos

Talita Pereira Dias

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

### **Resumo**

A tarefa docente de promover a aprendizagem acadêmica articulada ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, requer formação e suporte especializado. Este estudo teve como objetivo avaliar processo e resultados de uma assessoria virtual oferecida para isso. Três professoras de Ensino Fundamental foram assessoradas virtualmente a selecionar e realizar atividades em sala, avaliar as reuniões *online* de assessoria e os resultados de sua prática junto aos alunos. Os resultados, analisados quali e quantitativamente, evidenciaram efetividade, aceitabilidade e viabilidade do processo de assessoria *online* na atuação das professoras e promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos.

**Palavras-chave:** Professores; Habilidades Sociais; Desenvolvimento socioemocional; Assessoria; Ensino à distância.

As propostas de promoção de habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola estão alinhadas com as políticas educacionais (como a Lei de Diretrizes e Bases [LDB], desde 1996, e a Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2017) que defendem uma formação integral dos alunos. Os objetivos que definem a função social da escola, como proposto pela UNESCO (Delors, 1996) deve ir além do conhecer e fazer, para promover o ser e o conviver enquanto requisitos de desenvolvimento interpessoal e emocional. Essa formação mais ampla envolve necessariamente as habilidades sociais e outros requisitos da competência social, que têm se mostrado facilitadores da aprendizagem acadêmica, de comportamentos éticos, indicativos de saúde mental e preditores de sucesso profissional ao longo da vida (Del Prette & Del Prette, 2022a; Domitrovich et al., 2017). Trata-se de uma formação que articula a aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento social e emocional do aluno e depende de condições de ensino efetivas que devem ser organizadas e implementadas por meio de condições especiais de ensino que dependem da qualidade e efetividade da atuação dos professores. A atuação efetiva do professor requer formação socioemocional e pedagógica, o domínio sobre componentes curriculares específicos e uma visão atualizada de Educação e Ensino articulada à política educacional em curso. Um bom repertório de habilidades sociais e estratégias pedagógicas poderia ou deveria fazer parte de sua formação prévia à atuação profissional, com destaque para o que Del Prette e Del Prette (2008) denominaram de habilidades sociais educativas.

O trabalho do professor como protagonista do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, envolve ainda a tarefa complexa de programar e monitorar a formação de seus alunos. Considerando o repertório de requisitos e dificuldades de sua turma, inclusive em termos de desenvolvimento interpessoal e emocional, o professor deve estabelecer objetivos pertinentes, selecionar, organizar e implementar recursos e condições de ensino potencialmente efetivas para isso e verificar seus efeitos, buscando aperfeiçoar sua prática. Essa tarefa, nem sempre parte de sua formação inicial, pode requerer formação adicional, continuada (Lessa, 2017), com assessoria especializada nas primeiras etapas, até que o professor se mostre independente para conduzir esse processo de modo efetivo e prazeroso.

Estudos como os de Bolsoni- Silva et al. (2013), Dias (2018), Dias e Del Prette (2022), Lopes (2013); Rosin-Pínola et al. (2017) e Stasiak e Weber (2019) evidenciam contribuições de programas de formação continuada de professores, com foco em suas habilidades sociais e educativas, tanto no formato teórico quanto em aplicações práticas de sala de aula. Todos eles foram realizados no formato presencial e envolviam a exposição de conteúdo teórico associado a tarefas de casa, em que o professor aplicava com seus alunos as habilidades discutidas e

ensinadas nas sessões. Entre os estudos citados, todos os que analisaram o repertório de habilidades sociais dos alunos dos professores participantes, demonstraram melhoras nesse repertório, mesmo que a intervenção não tenha sido aplicada diretamente com eles (Bolsoni-Silva et al. 2013; Dias, 2018; Lopes, 2013; Stasiak & Weber, 2019).

Em relação aos desafios da formação continuada, Gatti (2016) destaca as dificuldades de implementar estruturas flexíveis quando se trata dos cursos presenciais. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, uma alternativa vem sendo representada pelos cursos de Educação à Distância (EaD). Fernandes et al. (2020) realizaram um estudo de revisão com o objetivo de traçar um panorama histórico das diferentes formas de desenvolvimento de EaD no Brasil. Os autores identificaram que há variações na definição de EaD, mas todas elas incluem a separação física entre educadores e educandos e o uso de tecnologia para mediar a comunicação entre eles.

Para Del Prette (2017), os recursos EaD incluem produtos permanentes que contribuem para sustentabilidade, replicação e disseminação desse investimento, visando pesquisas de aperfeiçoamento e sua ampliação em maior escala. Outros autores (Batista e Souza, 2015; Pereira et al., 2012; Rodrigues & Capellini, 2012; Silva & Affeldt, 2020) também apontam aspectos positivos do uso desses recursos, como solução para problemas de distância geográfica, redução de custos com transporte, além da flexibilização de horários para o aluno aprender e realizar atividades. Todavia, destacam pontos importantes a serem considerados com o objetivo de superar algumas fragilidades dessa modalidade de ensino. Fernandes et al. (2020) chamam a atenção para a importância da estrutura do ambiente virtual, que deve ser construído de modo a possibilitar a comunicação e estimular a aprendizagem individual e coletiva dos alunos. Para os autores, o papel do professor/ tutor é fundamental e este deve estimular a autonomia e disciplina. Martins e Zerbini (2014) descreveram resultados de pesquisas internacionais que investigam diferentes interações e suas influências na aprendizagem à distância, destacando a interação instrutor-aluno como o ingrediente mais importante. As autoras explicam que, um bom nível de satisfação dos alunos com o EaD, está relacionado à agilidade nas respostas do instrutor às suas necessidades, a competência para solução de problemas e habilidades de comunicação do tutor (Martins & Zerbini, 2014).

De acordo com Cintra e Del Prette (2019) há, na literatura, evidências de efetividade de programas presenciais de HS e HSE para professores, todavia não foram encontrados dados sobre esse tipo de programa no formato semipresencial ou à distância. Investir nessa vertente seria relevante, considerando a possibilidade de disseminação e ampliação do acesso de docentes à formação nessa área. O estudo de Cintra e Del Prette (2019) avaliou um programa

de habilidades sociais para professoras de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, organizado em ambiente virtual, cujos resultados apontaram para a viabilidade desse tipo de formação em formato de ensino virtual. O aperfeiçoamento desse programa, visando a formação de professores em habilidades sociais e sociais educativas na modalidade EaD (Del Prette & Del Prette, 2022a; b), mostrou sua efetividade, experimentalmente avaliada (Del Prette e Del Prette, no prelo), tanto sobre o repertório e atuação dos professores participantes, como sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos (redução de problemas de comportamento e melhora em habilidades sociais, especialmente daqueles em maior risco socioemocional e acadêmico). Embora muitos programas efetivos de habilidades sociais na escola sejam conduzidos por especialistas diretamente com os alunos, justifica-se defender que esse papel seja assumido pelo professor, com o amparo de profissional especializado. Lopes (2013) apresenta argumentos para que o professor seja preparado para promover o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, destacando que um programa conduzido pelo professor bem preparado: (a) tem maior probabilidade de replicação, visto que o professor pode identificar necessidade e conduzir com suas próximas turmas; (b) possibilita que o professor apresente demandas no dia-a-dia que ajudem as crianças a colocar em prática as habilidades propostas na intervenção; (c) a partir de sua interação com as crianças, o professor contribui para que a aprendizagem das habilidades sociais sejam contínuas e generalizadas; (d) contribui para que o programa respeite as características do professor e condições do ambiente em que está inserido. A condução pelo professor permite, ainda, que ele se perceba como agente do desenvolvimento social e emocional de seus alunos (Lasky, 2005; Battalio & Stephens, 2005).

Considerando o desafio dessa tarefa e as lacunas de formação dos professores para isso, uma das formas de garantir esse protagonismo implica em auxílio especializado. A assessoria é uma forma de apoio (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014), cuja relevância vem sendo já há algum tempo defendida quando se considera a formação mais ampla dos alunos, em particular, em habilidades sociais (Dias, 2018; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Del Prette & Del Prette, 2008; Del Prette & Del Prette, 2013; Lopes, 2013). Embora vários estudos chamem esse tipo de apoio especializado como assessoria, ainda não se dispõe de uma definição clara e operacionalizada do termo no campo das habilidades sociais (Dias et al., 2023). Dias et al. (2023) realizaram um estudo de revisão em que diferenciaram assessoria de outros termos, muitas vezes utilizados como sinônimos, propondo uma definição, na qual se embasa este estudo, pautada em características e comportamentos esperados do assessor no campo de HS. Para as autoras, a assessoria na promoção de habilidades sociais é um processo de orientação, apoio e suporte ao facilitador (educador, professor, terapeuta etc.) nas etapas fundamentais para



uma intervenção bem sucedida, desde o levantamento de necessidades dos clientes e planejamento das condições e recursos da intervenção, de acordo com essas necessidades e as bases conceituais e metodológicas em habilidades sociais, até a implementação e avaliação do processo e resultados da intervenção, aqui incluindo-se a autoavaliação dos facilitadores e dos assessores.

No caso específico do professor, a assessoria visa o suporte para planejar e aplicar atividades com os alunos, avaliar e refletir sobre sua prática e seu próprio desempenho e identificar os efeitos de seus comportamentos sobre os comportamentos dos alunos. A assessoria permite a instrumentalização do professor para assumir, com vantagem, a avaliação e intervenção no campo das habilidades sociais aplicadas à educação escolar. Na modalidade EaD, a assessoria para professores é uma forma de apoio que implica superar um conjunto de desafios em termos de acesso e otimização da qualidade das interações professor-aluno, das condições de ensino e dos resultados da prática do professor sobre o desempenho acadêmico e interpessoal dos alunos.

Este estudo teve como objetivo avaliar processo (viabilidade e aceitabilidade) e resultados (efetividade) de uma assessoria virtual para professoras promoverem o desenvolvimento socioemocional articulado à aprendizagem acadêmica dos alunos.

### **Método**

O presente estudo está vinculado a um projeto mais amplo de pesquisa e intervenção, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 50409115.4.0000.5504). As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e foram tomados todos os cuidados éticos previstos na regulamentação da pesquisa com seres humanos.

### **Participantes**

Participaram desse estudo três professoras (P) que realizaram e foram aprovadas nos três primeiros módulos do programa desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2022a; b), a saber: Módulo 1, Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor, Módulo 2, Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na infância e Módulo 3, Habilidades sociais educativas e mediação do professor. O presente estudo, envolvendo assessoria, representa a continuidade dessa formação (Módulo 4) para essas três professoras, agora direcionada para a promoção da autonomia do professor em planejar, implementar e avaliar

um programa de habilidades sociais específico para seus alunos. As características das professoras são resumidas na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Caracterização das participantes*

	P1	P2	P3
Idade	43	50	55
Tipo de escola	Privada	Pública	Pública
Ano escolar	4º ano	5º ano	2º ano
Nº de alunos	14	30	20
Formação	Graduação em história e pedagogia, pós graduação em psicopedagogia, arte e educação, pós graduação em TEA	Magistério, pedagogia, especialização em formação e atuação docente, em psicopedagogia e em TEA	Licenciatura em pedagogia, pós graduação em psicopedagogia e em ensino lúdico
Experiência docente	25 anos	23 anos	17 anos
Carga horária semanal	25 horas	30 horas	30 horas

**Instrumentos e materiais**

As fichas de orientação, os roteiros de planos de aula e relatos de aplicação e os instrumentos de avaliação foram elaborados especificamente para o presente estudo.

**Recursos multimídia.** Vídeos, tirinhas, textos, músicas, livros, entre outros, disponíveis na internet, considerados pela equipe de pesquisadores do curso, adequados ou adaptáveis para uso em sala de aula para promoção de HS em alunos do Ensino Fundamental I. Foram também cedidas e disponibilizadas pelos autores, as vinhetas ilustradas do *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais* (Del Prette & Del Prette, 2005) e vivências do livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (Del Prette & Del Prette, 2013).

**Fichas de orientação para utilização dos recursos.** Para cada recurso multimídia foi elaborada uma ficha de orientação embasada em Casares (2011), Dias (2018) e Santos (2019), composta por uma descrição do material, indicação de ano escolar, habilidades sociais, valores e outros aspectos do desenvolvimento socioemocional contemplados, sugestões para a aplicação do recurso relacionando a conteúdos acadêmicos e habilidades sociais educativas a serem exercitadas pela professora.

**Planos de aula.** Semanalmente, cada professora postava seu plano de aula, seguindo roteiro disponibilizado (Apêndice B), descrevendo: (a) data em que o plano estava sendo postado e data prevista para a aplicação; (b) conteúdo curricular da aula; (c) recurso(s) escolhido(s); (d) resultados acadêmicos que pretendia obter com os alunos; (e) resultados em termos de habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional que pretendia atingir com os alunos; (f) habilidades sociais educativas e estratégias de ensino que pretendia utilizar e (g) como conduziria as atividades com os recursos escolhidos.

**Relato de aplicação e autoavaliação.** Após aplicação do plano de aula, a professora postava seu relato, seguindo roteiro disponibilizado (Apêndice C), sobre a realização da atividade e sua autoavaliação de desempenho, quanto: (a) domínio sobre conteúdo e atividades propostos; (b) envolvimento dos alunos; (c) consecução dos objetivos acadêmicos (d) consecução dos objetivos socioemocionais; (e) uso das HSE, além de descrever aspectos positivos e aspectos que precisavam ser aprimorados em seu desempenho.

**Avaliação da assessoria pela professora.** Conjunto de itens avaliados pelas professoras quanto à qualidade das funções desempenhadas pela assessora e das condições gerais do serviço (Apêndice D). Anonimamente, as participantes pontuaram de zero a quatro (sendo zero totalmente insatisfeita e quatro muito satisfeita): (a) o suporte oferecido; (b) a pontualidade nos *feedbacks* e devolutivas; (c) a qualidade dos *feedbacks* e devolutivas; (d) o domínio do conteúdo; (e) a qualidade da interação assessora-professora e (e) as contribuições para atuação em sala de aula. Ainda, avaliaram de zero a 10 (sendo zero nada viável e 10 totalmente viável), a viabilidade da assessoria em termos de custo-benefício, além de descreverem aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados.

**Questionário de avaliação do Módulo 4.** Baseado nos questionários utilizados por Dias (2018) e Stasiak (2016). As participantes avaliaram o módulo em questões abertas e em escala *Likert*, quanto a: atratividade; utilidade; impacto do programa sobre o próprio comportamento e das crianças; habilidades da assessora e satisfação com o programa, conteúdo e resultados (Apêndice E). Ainda, puderam sugerir melhorias quanto ao formato do programa. Para o presente estudo, foram analisados os dados obtidos por meio dos itens que avaliavam o serviço de assessoria.

**Relatório final do programa.** Como parte dos requisitos para a finalização do curso, a partir de roteiro disponibilizado (Apêndice F), as professoras entregaram um relatório final sobre a intervenção por elas realizada, incluindo avaliação sobre a assessoria, cujos dados foram utilizados para análise do presente estudo.

## **Procedimento**

A assessoria foi realizada de forma virtual e envolveu diferentes ações, tais como orientação sobre acesso e uso dos recursos e materiais disponibilizados no ambiente virtual, tanto por *e-mail* como por *whatsapp*, além de reuniões *online*. Semanalmente era solicitado que as professoras elaborassem e postassem seu plano de aula, sobre os quais a assessora fornecia *feedback*, via ambiente virtual, antes da aplicação. Também era solicitada a postagem do relato de aplicação e autoavaliação de desempenho, que eram seguidos de *feedback* da assessora, como forma de monitoramento dos objetivos estabelecidos e resultados obtidos pelas participantes. Adicionalmente, quinzenalmente, era postado um tópico para discussão, por meio do fórum. A avaliação da assessoria foi realizada semanalmente nas três primeiras semanas e depois quinzenalmente.

Foram ainda realizadas quatro reuniões semanais, individuais, de assessoria, via *Google Meet* com as professoras durante as primeiras semanas. A partir da quinta semana, foi oferecida a possibilidade da assessoria semanal em grupo ou individual quinzenal. P1 e P2 escolheram a primeira opção e P3 a segunda. Durante as reuniões, as professoras relatavam o último plano de aula aplicado, pontuando aspectos positivos e negativos, objetivos alcançados, dificuldades e ganhos apresentados por elas e/ou pelos alunos e recebiam *feedback* e orientações da assessora. Ainda, discutia-se o que estava sendo planejado e a assessora fazia sugestões sobre recursos de acordo com as demandas das turmas, orientando como conduzir atividades e esclarecendo dúvidas. Em sua atuação, a assessora praticava habilidades sociais educativas de orientação, apoio e supervisão, motivação e valorização do desempenho das professoras, mediação da interação entre elas, apresentando modelo de relação educativa e suporte técnico para acesso e manuseio do ambiente virtual.

No total, P1 e P2 realizaram nove reuniões de assessoria semanais, sendo cinco individuais e quatro em dupla. P3 realizou oito reuniões individuais, sendo cinco semanais e três quinzenais. A duração total da intervenção foi de 12 semanas, sendo a primeira e a última de aplicação dos instrumentos pré e pós módulo.

## **Análise dos dados**

No caso das questões fechadas do questionário de avaliação da assessoria, as respostas foram digitadas em planilha do Excel, organizadas e realizadas as análises descritivas e calculadas as médias. Em relação às perguntas abertas, foram analisados os conteúdos das respostas dadas pelas professoras e agrupados aqueles que se assemelham e nomeadas as categorias de respostas, como feito em Dias e Del Prette (2022). Também foram descritas e

analisadas as repostas aos itens do questionário de avaliação do módulo 4 referentes à assessoria, além de selecionados trechos dos relatórios finais e transcrições das falas das participantes referentes à assessoria, na reunião de encerramento do módulo 4.

### Resultados

A Tabela 4 apresenta a média das pontuações atribuídas pelas participantes aos itens do questionário de avaliação da assessoria, aplicado semanalmente nas três primeiras semanas e depois quinzenalmente.

**Tabela 4**

*Média semanal da pontuação atribuída pelas participantes aos itens da avaliação da assessoria*

Itens	Semanas					
	2	3	4	6	8	10
1.1 Suporte oferecido	4	4	4	4	4	4
1.2 Pontualidade feedbacks e devolutivas	4	4	4	4	4	4
1.3 Qualidade feedbacks e devolutivas	4	4	4	4	4	4
1.4 Domínio do conteúdo	4	4	4	4	4	4
1.5 Qualidade da interação assessora-professora	4	4	4	4	4	4
1.6 Importância/utilidade das orientações para atuação em sala de aula	4	4	4	4	4	4
1.7 Viabilidade em termos de custo-benefício da oferta de assessoria	10	9,6	9,3	9,3	10	10

Nota-se que, para a maioria dos itens, as médias atingiram pontuação máxima. Somente no item 1.7, uma professora atribuiu nota nove na terceira semana e nota oito nas semanas quatro e seis. Na semana seis, após a assessora oferecer a possibilidade de assessoria quinzenal ou em grupo, a professora descreveu na questão aberta que naquele momento do curso avaliava como mais viável quinzenal e individual. Após espaçamento das reuniões para quinzenal, a participante voltou a atribuir pontuação 10 para este item.

Na questão aberta, relacionada aos pontos fortes do processo de assessoria, os agrupamentos das respostas das participantes são apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Aspectos citados pelas professoras como pontos fortes do processo de assessoria*

Aspectos citados	Exemplos
Sugestões da assessora	Deu dicas importantes de como deveria intervir durante a realização da atividade com a turma, sugeriu recursos que poderiam me ajudar a alcançar meus objetivos nas HS pretendidas com a turma, tirou dúvidas que surgiram durante elaboração do plano de aula e, principalmente, valorizou o trabalho feito até então.

---

	As observações feitas, sobre o plano de aula elaborado, muito contribuem para o momento da aplicação. Fico atenta às sugestões e observações feitas e revejo todo o plano antes da aplicação com um olhar mais ‘apurado’.
Características e HSE da assessora	<p>A dedicação, a educação, a paciência para fazer esse acompanhamento. Sempre solícita e gentil [...]. Muito engajada no processo e dando contribuições valiosas no que diz respeito a melhor forma de conduzir o trabalho.</p> <p>O incentivo dado é motivador. As dicas de intervenções são positivas e complementam a prática em sala de aula durante aplicação do plano.</p> <p>Valoriza muito o trabalho do professor. Nos incentiva e motiva.</p>
Trocas entre assessora e participantes	<p>A Assessoria é muito importante para esclarecer as dúvidas, para troca de ideias sobre a proposta do plano e também ajuda a refletir sobre as observações da sala de aula, é uma troca super importante diante de cada construção dos conhecimentos com a turma.</p> <p>A assessoria é um momento muito importante para complementar o relato da aplicação do plano de aula, nesse momento dividimos todas as nossas vivências com a turma da sala de aula e a aplicação dos conteúdos e podemos ampliar as possibilidades de trabalhar com a turma e obter resultados que muitas vezes não conseguimos visualizar. O momento da assessoria é um momento de troca muito bacana.</p>
Domínio da assessora	Conhece profundamente todos os recursos disponíveis no ambiente virtual e dá indicações valiosas para colaborar com o plano a ser desenvolvido.
Aspectos gerais	<p>Os pontos fortes são: domínio de conteúdos, objetivos e habilidades possíveis de serem explorados com os recursos, orientação de diferentes possibilidades que cada um pode oferecer, as sugestões de como complementar ou continuar trabalhando as habilidades exploradas, o interesse demonstrado pelas atividades desenvolvidas em sala, o feedback oferecido a cada encontro.</p> <p>Orientações precisas, domínio do conteúdo, prontidão no atendimento, feedbacks e respostas pelos canais de comunicação.</p>

---

As respostas apresentadas pelas professoras nas questões abertas são coerentes com as pontuações atribuídas aos itens fechados. As professoras demonstraram estar satisfeitas com o serviço oferecido, descrevendo pontos que avaliaram como benéficos para o bom desempenho delas e andamento do trabalho, como características da assessora, relacionadas às habilidades sociais educativas (incentivar, elogiar, descrever comportamentos desejáveis, oferecer feedback, tirar dúvidas, demonstrar afeto etc.).

Na questão aberta sobre aspectos que poderiam ser melhorados no processo de assessoria para que seja mais útil, satisfatório e viável, predominaram respostas como “não tenho sugestões para o momento” e “avalio como muito satisfatória a assessoria que tenho recebido até o momento” ou comentários sobre a importância da assessoria: “considero que a atuação de minha assessora é fundamental para que meu planejamento alcance seus objetivos”.

Quanto ao formulário de avaliação do módulo 4, na questão sobre qual parte do módulo foi mais útil, uma professora (P2) respondeu: “o acesso aos recursos e o acompanhamento da assessora”. Na questão de avaliação sobre as estratégias adotadas, considerando adequação, utilidade e qualidade das reuniões de assessoria individual (em que as alternativas eram: péssimos, ruins, regulares, muito bons e ótimos), todas as participantes avaliaram como ótimos. Sobre o suporte da assessora pelos meios de comunicação, todas avaliaram como ótimo. As reuniões de assessoria em grupo também foram avaliadas como ótimo pelas três participantes, embora uma delas tenha optado por manter individual. Quanto ao nível de satisfação a respeito da assessoria oferecida, todas avaliaram como “muito satisfatório”. Em relação ao nível de comprometimento delas e aproveitamento das reuniões de assessoria, P3 considerou excelente, enquanto P1 e P2 avaliaram como muito bom.

No relatório final do módulo 4, em relação à assessoria, P1 destacou a qualidade do material oferecido, sugerindo o acesso para mais educadores e a importância da assessoria:

Sugiro que ele [o material] seja transformado em curso para mais professores ou em livro, porém sem assessoria acredito que as aplicações ficariam prejudicadas. Acredito que a assessoria foi imprescindível para o sucesso das aplicações, pois recebi ajuda na escolha de recursos, sugestões de como aplica-los, além de feedbacks preciosos do andamento do programa.

A professora também sinalizou que o compromisso com as reuniões contribuiu para seu engajamento, a mesma acredita que sem a assessoria, as atividades não teriam o mesmo resultado, além da troca de experiências com a outra participante. Ainda, P1 comentou sobre características da assessora que considerou positivas:

Durante todo o processo de aplicação, a assessora demonstrou-se entusiasmada, assídua, pontual em todos os aspectos do cronograma, usando de empatia quando as dificuldades apareciam e motivando-me a realizar a melhor versão de aplicação possível, sugerindo ideias, provendo uma proposta em que os alunos pudessem repensar suas atitudes no dia a dia e trazerem reflexões e relatos de vivência prática posteriormente. Tudo isso faz a diferença no sucesso do programa. A assessoria prestada ao meu trabalho realmente foi fantástica!

P2 destacou o domínio sobre a área e conhecimento sobre sua aplicabilidade em contexto escolar: “registro aqui o papel fundamental da assessoria para a realização do programa: o apoio, incentivo, profundo conhecimento sobre o campo das habilidades sociais e possibilidades de usos dos diversos recursos possibilitou que o trabalho fosse desenvolvido com maior segurança”. A professora agradeceu o auxílio para compreender ser possível abordar os déficits em habilidades sociais dentro do que já trabalhava em sala de aula.

No início do programa, P3 apresentou dificuldades no manuseio do ambiente virtual, elaboração das atividades e adequação ao cronograma. Ao final, destacou a relevância de ter recebido suporte:

A assessoria contribuiu muito para alcançarmos o sucesso do programa, pois era nessa hora que sempre tirávamos as dúvidas e conversávamos sobre as aplicações ou observações sobre o planejamento que somava muito para atingirmos o objetivo. Minha assessora foi 10. Muito simpática, empática, adorei fazer esse trabalho.

Durante o encontro *online* de encerramento do módulo, em que somente P1 e P2 participaram (P3 teve um imprevisto em seu trabalho e não pode participar), ao ser solicitado a elas um *feedback* sobre a assessoria, P1 destacou a “paixão” da assessora pelo tema, o que para ela, era uma forma de motivação. P1 descreveu que em situações em que ficava em dúvida sobre o recurso, indecisa sobre o que aplicar, pedia ajuda e a assessora dava o suporte necessário. A professora afirmou que, para ela, a assessoria foi fundamental no sentido de o trabalho obter a eficácia esperada.

P2 enfatizou o quanto foi importante para ela que algumas reuniões tenham acontecido antes da aplicação do recurso, pois as sugestões da assessora lhe davam maior segurança. A participante também comentou sobre o monitoramento positivo da assessora: “quando a gente estava desanimando você vinha com uma palavra de incentivo, valorizando o que a gente fazia, acho que isso fez toda a diferença pra gente ter vontade de continuar, para apostarmos nisso, foi fundamental” (P2).

### **Discussão**

Os dados obtidos demonstram que o programa foi bem aceito e avaliado pelas professoras, em especial o processo de assessoria. As pontuações com nota máxima são coerentes com o encontrado por Dias e Del Prette (2022) e por Stasiak e Weber (2019) em programas de formação para professoras de Educação Infantil, com foco em habilidades sociais educativas e gestão de sala de aula, respectivamente.



Quanto aos aspectos valorizados pelas professoras, diversas vezes foi citado o suporte oferecido, as sugestões e *feedbacks* da assessora, além do material disponibilizado já contendo orientações para aplicação. Em diferentes momentos ao longo da intervenção, todas as participantes citaram o quanto estava sendo importante para elas receber incentivo e valorização de seus trabalhos pela assessora. Tais dados apontam para a importância de um repertório de habilidades sociais educativas de quem oferece a assessoria, como fator importante para engajamento, motivação e vínculo com os educandos.

Além de fornecer material e instruções, inicialmente é importante que haja uma troca, *feedback* sobre o desempenho da professora, de modo que se transmita segurança e contribua para o desenvolvimento da autonomia nesse tipo de trabalho e possibilite uma continuidade pelas professoras após encerramento da assessoria. Acredita-se que este aspecto foi alcançado neste trabalho, pois durante a reunião de finalização do módulo 4, as participantes mencionaram que continuariam as aplicações com seus alunos, visto que se tornou uma rotina da sala. P1 relatou que já havia feito uma aplicação após finalização das reuniões com a assessora.

O fato de o estudo contar com participantes em diferentes condições de trabalho (escolas públicas e privada, professora especialista, professora polivalente etc.), foi um aspecto positivo no sentido de verificar que esse tipo de intervenção é possível de ser realizado em diversos contextos da educação, desde que haja uma adequação e flexibilização às demandas e necessidades do professor. Nesse sentido, o espaçamento das reuniões de assessoria para quinzenal com uma professora e realização em dupla com as outras duas, foi um aspecto relevante que contribuiu para o engajamento de P3, que teve sua solicitação acolhida e para trocas de experiências entre P1 e P2, que tinham alunos com idades e demandas semelhantes.

É possível inferir que a realização das reuniões no formato *online* contribuiu para o engajamento e assiduidade das professoras, de modo que elas podiam participar de suas casas ou do ambiente de trabalho, em horário flexível acordado com a assessora, sem necessidade de deslocamento, diferente do ocorrido no estudo de Dias e Del Prette (2022), em que os encontros foram realizados presencialmente e houve variação nos níveis de adesão das professoras. Tais dados são coerentes com o que tem sido citado na literatura como vantagens da modalidade EaD.

Semelhante ao discutido por Lessa (2017), foi possível observar que a formação continuada possibilita que o professor em formação possa continuar exercendo suas atividades profissionais e, assim, refletir sobre a prática enquanto a realiza. Dessa forma, o professor

consegue aplicar sua aprendizagem durante a formação, buscar embasamento para sua atuação e solução para suas dificuldades e, no caso da assessoria, obter suporte especializado.

Embora as participantes tenham avaliado o programa de maneira bastante positiva, é possível pontuar alguns aspectos que poderiam ser aprimorados e melhor estruturados em ofertas futuras, com objetivo de reduzir a sobrecarga das professoras, como: (a) flexibilidade para aplicação quinzenal, mesmo que a intervenção tenha maior tempo de duração e (b) negociação com a gestão escolar para que as professoras tenham um tempo destinado à dedicação ao curso, como dispensa de algumas reuniões de HTPC, como em Rosin Pinola (2009). Quanto à maior garantia de desenvolvimento da autonomia das professoras, poderia haver um espaçamento gradual das reuniões de assessoria, passando de semanal a quinzenal e, por fim, mensal.

Para maior controle e fidedignidade dos dados, poderiam ser utilizadas outras estratégias além do autorrelato, como possibilidade de filmagem de algumas aplicações ou observação presencial da assessora. Ainda, será relevante a revisão das tarefas do *Moodle*, principalmente do relato de aplicação, de modo que possibilite melhor descrição dos comportamentos apresentados pelos alunos e pela professora durante as aplicações.

O presente trabalho trouxe dados importantes e positivos no que diz respeito à formação de professores para o desenvolvimento socioemocional em sala de aula. Embora apresente algumas limitações como tamanho da amostra e ausência de grupo controle, possibilitou identificar aspectos que podem ser diferenciais quando se pretende desenvolver um bom repertório de habilidades sociais educativas em professores, para que os mesmos sejam capazes de promover o desenvolvimento de habilidades sociais de seus alunos.

Entre os diferenciais, destaca-se a formação prévia do profissional, com conteúdo teórico e prático sobre o próprio repertório de habilidades sociais, sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil e sobre habilidades sociais educativas, e somente após a aquisição desses repertórios, a aplicação prática em sala de aula. Ainda, o fornecimento de materiais organizados especificamente com o objetivo de promoção do desenvolvimento socioemocional em articulação com conteúdos acadêmicos, com instruções sobre sua utilização e, principalmente, um acompanhamento especializado que sirva como suporte e modelo para o assessorado.

Identificou-se ser possível promover desenvolvimento socioemocional em articulação com os objetivos e conteúdos de aprendizagem acadêmica, de modo que o professor é capaz de cumprir com as cobranças curriculares e promover o desenvolvimento integral de seus alunos. Como observado por uma das participantes, à medida que tais atividades passam a ter resultados e reduzir a frequência de conflitos e comportamentos problemáticos em sala, o

professor gasta menos tempo lidando com problemas e intercorrências e tem mais possibilidades de explorar os conteúdos com seus alunos.

Como encaminhamento, sugere-se que este tipo de serviço também seja realizado por psicólogos educacionais, que estão presentes no ambiente escolar e podem observar diretamente os comportamentos dos alunos e mediação do professor. Para estudos futuros, sugere-se que sejam realizadas análises em relação aos efeitos do programa sobre os alunos.

### Referências

- Batista, C. J. F., & Souza, M. M. (2015). A Educação à distância no Brasil: regulamentação, cenários e perspectivas. *Revista Multitexto*, 3(02), 11-15. <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/136>
- Battalio, R., & Stephens, J. T. (2005). Social skills training: Teacher practices and perceptions. *Beyond Behavior*, 14(2), 15–20. <http://www.ccbd.net/beyondbehavior/index.cfm?categoryID=D646D293-C09F-1D6F-F9C4E203B21F5EB8>
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P. & Calais, S. L. (2013). Ampliando Comportamentos Pró-Éticos dos Alunos: Relato de Pesquisa e Intervenção com Educadores do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia*, 21(2), 347-359. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-04>
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Casares, I. M. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (3 ed.). CEPE.
- Cintra, A. B., Del Prette, Z. A. P. (2019). Caraterísticas dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. *Psico-USF* 24(4), 711-723. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240409>
- Delors, J. (1996) Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris, UNESCO Publishing
- Del Prette, Z. A. P. (2017). *Educação à distância: articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola* [Projeto de Pesquisa. CNPq, Edital Universal, Proc. 405658/2016-8].
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2022a). *Aperfeiçoando minhas habilidades sociais e Competência social*. EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022b). *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: manual do professor*. EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (6a ed.). Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças (SMHSC-Del-Prette)*. Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (no prelo). Social Competence at School: Effectiveness of a Teaching at Distance Program for Teachers. *Paideia*.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 18(41), 517-530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Dias, T. P. (2018). *Avaliação de um programa de capacitação para professores como requisito para promoção de habilidades sociais de pré escolares* [Relatório de pesquisa não publicado].
- Dias, T. P., & Del Prette, Z. A. P. (2022). Programa de Formação para Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil: Avaliação das Professoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(3), 1223-1244. doi:10.12957/epp.2022.69874
- Dias, T. P., Santos, J. P., & Del Prette, Z. A. P. (2023). Assessoria ao professor no campo das Habilidades Sociais: problematização, definição e caracterização comportamental. (Manuscrito não publicado).
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 1- 9. DOI: 10.1111/cdev.12739
- Fernandes, S. M., Henn, L. G., & Kist, L. B. (2020). O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. *Research, Society and Development*, 9(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1551>
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understading teacher identity, agency and professional vulnerability in a contexto of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lei n. 9.394/1996. (2017). LDB: Lei de diretrizes e bases da educação. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1 ed.pdf?sequence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1_ed.pdf?sequence=1)
- Lessa, T. C. R. (2017) *Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal

- de São Carlos]. Repositório institucional UFSCar.  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9014>
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório institucional UFSCar.  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5981>
- Martins, L. B., & Zerbini, T. (2014). Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho* 14(3), 271-282.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000300003&lng=pt&tlng=pt).
- Pereira, A. G., Laranjo, J. C., & Fidalgo, F. S. R. (2012). Formação continuada de professores e ead: superação de limites e limites da superação. *Simpósio Internacional de Educação à Distância*. <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/72>.
- Rodrigues, L. M. B. C & Capellini, V. L. M. F. (2012). Educação a Distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 675-28. doi: 10.1590/S1413-65382012000400006
- 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*, 20(3), 341-356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais* [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto]. Repositório institucional USP.  
[https://www.ffclrp.usp.br/imagens\\_defesas/30\\_05\\_2011\\_08\\_59\\_24\\_61.pdf](https://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011_08_59_24_61.pdf)
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista educação especial*, 30(59), 737-750. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- Santos, J. P. (2019). *Literatura infantil como estratégia para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório institucional UFSCar.  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11273?show=full>

- Silva, S., & Affeldt, D. R. (2020). Compreendendo as formas de interação no moodle por uma educação a distância mais significativa: uma abordagem enunciativa. *Revista de Educação a Distância*, 7(1), 55-68. <http://hdl.handle.net/10183/217993>
- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras da educação infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Institucional UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45385>
- Stasiak, G. R., & Weber, L. N. D. (2019). Avaliação dos impactos do programa de intervenção Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM). *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 21(1), 43-61. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i1.1143>

### **Capítulo III- Programas de desenvolvimento socioemocional na escola aplicados por professoras de Ensino Fundamental**

#### **Resumo**

A infância e o ambiente escolar estão entre os principais momentos e contextos propiciadores de aprendizagens, que influenciam as etapas posteriores e várias áreas de desenvolvimento. A participação da criança na escola exige comportamentos complexos e um repertório elaborado de habilidades sociais (HS). O professor é figura fundamental no processo de desenvolvimento interpessoal e acadêmico dos alunos. Para que ele promova condições facilitadoras desse desenvolvimento articulado, é necessário que receba formação e suporte. No entanto, nota-se uma discrepância entre o que é oferecido na formação inicial dos professores e o que é cobrado dos mesmos ao adentrarem a sala de aula. Portanto, o presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto de um programa de formação continuada em HS e HSE para professores, orientado pelo processo de assessoria, sobre: (a) o repertório de habilidades sociais e (b) desempenho acadêmico dos alunos e (c) sobre as HSE das professoras. Participaram três professoras de Ensino Fundamental I. Foi desenvolvido um ambiente virtual, no qual foram disponibilizados recursos e fichas de orientação sobre os mesmos para que as participantes aplicassem com seus alunos. Semanalmente as professoras elaboravam e postavam um plano de aula e aplicavam com os alunos após *feedback* da pesquisadora. Também foram desenvolvidos roteiros para os planos e relatos de aplicação, questionários de avaliação dos alunos, da assessoria e autoavaliação das professoras, bem como utilizados instrumentos padronizados (Inventário de habilidades sociais educativas, versão professor [IHSE] e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – Versão Professor [SSRS-BR]). Embora os dados tenham sido variados para as três professoras, visto que elas se encontravam em diferentes condições de atuação, de modo geral, foram identificados dados positivos em relação ao repertório das participantes e de seus alunos, em termos de HSE, HS e desempenho acadêmico, bem como boa aceitação do programa pelas professoras. Por fim, discute-se a viabilidade deste tipo de intervenção, aspectos positivos e aspectos a serem aprimorados para futuras aplicações.

**Palavras-chave:** Habilidades sociais; Habilidades Sociais Educativas; Professores; Escola; Assessoria.



A infância e o ambiente escolar estão entre os principais momentos e contextos propiciadores de aprendizagens, que influenciam as etapas posteriores e várias áreas de desenvolvimento (Del Prette & Del Prette, 2014). Segundo Del Prette e Del Prette (2014), a escola é um ambiente privilegiado para interações sociais, que devem ser aproveitadas como recurso educativo. A participação da criança no contexto escolar exige comportamentos complexos, como relacionamento com grande número de crianças de diversas idades, ampliação das experiências afetivas, adequação às regras sociais, relacionamento com autoridades etc. (Marturano & Loureiro, 2014; Del Prette & Del Prette, 2014; Borges & Marturano, 2009; Rosin-Pinola, 2009). Essas demandas variadas e complexas requerem das crianças um conjunto amplo e diversificado de habilidades sociais. É função dos agentes educativos, presentes no ambiente escolar, observar, mediar e arranjar condições facilitadoras para o desenvolvimento desse repertório. O professor é figura fundamental nesse processo e, para isso, é necessário que o mesmo receba formação e suporte. No entanto, tais aspectos não têm recebido tanta ênfase na formação dos professores.

Gatti (2016) discute o papel do professor como central e imprescindível para processos educacionais mais humanos e efetivos. Para a autora, a formação dos professores, suas maneiras de inserção no sistema e na instituição e participação em sala de aula, são aspectos fundamentais. Todavia, ela avaliou, em mapeamento realizado em 2009, que o currículo proposto pelos cursos de formação inicial de professores tem apresentado ementas bastante dispersas. Não foram identificados conteúdos relacionados à formação integral do aluno, incluindo os aspectos social e emocional. No estudo, a conclusão é que, a escola enquanto instituição social é quase inexistente nas ementas (Gatti, 2009). Os dados apontam falhas na formação inicial de professores, em que o conteúdo é apresentado de maneira pouco concreta, desconsiderando aspectos importantes do desenvolvimento humano que deveriam ser estimulados e promovidos no contexto escolar desde os anos iniciais.

Dessa forma, observa-se uma discrepância entre o que é oferecido na formação inicial dos professores e o que é cobrado dos mesmos ao adentrarem a sala de aula. Segundo Diehl e Marin (2016, p.80):

Frente aos problemas e demandas atuais, esses profissionais precisam de competência pedagógica, social e emocional e estimular a construção crítica dos indivíduos para que aprendam a ser e a conviver na sociedade como sujeitos conscientes, reflexivos e participativos, mas para isso é fundamental que também estejam física e mentalmente saudáveis.

Pereira Neto et al. (2019) discutem que há fatores estressores próprios da profissão docente, que podem levar ao adoecimento do professor. Alguns desses fatores são necessidade de aprendizagem contínua, sobrecarga com tarefas, pressão de tempo e exigência emocional, relações sociais, comportamento inadequado de alunos, conflitos entre colegas de trabalho, falta de reconhecimento social e falta de recursos no ambiente físico (Diehl & Marin, 2016; Pereira Neto et al., 2019). Nesse sentido, há na literatura, pesquisas que apontaram desafios a serem superados para que haja melhoras nas condições do exercício da profissão docente, como jornada que permita aos professores dedicação às atividades extraclasse, a adequabilidade dos espaços escolares e a disposição de materiais e equipamentos (Barbosa et al., 2021; Gomes et al., 2019). É necessário superar o descompasso que há entre as expectativas profissionais em relação ao trabalho do professor e a real possibilidade de concretizá-las. Souza e Leite (2011) afirmam que para que os professores sejam capazes de superar diversidades culturais e sociais, é preciso lhes dar condições para isso. Caso contrário, apenas alimentar as crenças de transformação da educação sem instrumentalizar os profissionais designados para isso, aumentará o nível de ansiedade e estresse desses profissionais, o que pode os levar ao adoecimento e desenvolvimento de transtornos como o Burnout (Souza & Leite, 2011; Silva & Fisher, 2020). Instrumentalizar professores requer prepara-los não apenas teoricamente, mas oferecer subsídios para a prática, em termos de conhecimento, recursos, planejamento etc., o que deve estar incluído na formação desses profissionais.

Gatti e Barreto (2009) fizeram uma análise sobre a formação de professores para a educação básica no Brasil. A partir de uma contextualização histórica, são discutidos fatores que caracterizam os desafios e complexidade da formação docente. Segundo as autoras, é preciso que haja uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. Existem muitas emendas, é necessário superar a fragmentação. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti & Barreto, 2009, p. 257). Considerando a complexidade e abrangência da questão, é relevante que diferentes áreas produzam conhecimento científico, que embase propostas adequadas para a melhoria da educação brasileira, bem como adesão dos sistemas educacionais a essas propostas. Adicionalmente, há o agravante do isolamento social, que gerou consequências para a educação, que levarão décadas para serem superadas (Queiroz et al., 2021; Peres, 2020).

O presente trabalho busca contribuir com parte dessas demandas, em relação à formação continuada de professores, no sentido de formar e instrumentalizar profissionais do Ensino Fundamental I para desenvolvimento socioemocional próprio e de seus alunos. Para Lessa (2017), a formação continuada pode ser um espaço benéfico de desenvolvimento e aprimoramento para o profissional que se depara com as realidades práticas de sua atuação e sente a necessidade de ampliar seus conhecimentos teóricos e melhorar sua prática.

A partir de estudo de revisão, O’Conner et al. (2017) afirmam que os professores que recebem treinamento ensinam melhor. Para que a intervenção obtenha resultados positivos e efetivos, é importante considerar as demandas e especificidades dos participantes, como etapa escolar em que leciona, dificuldades frequentes na relação com os alunos, repertório para lidar com conflitos entre outras questões que se apresentem. No campo das Habilidades Sociais, alguns programas tem sido conduzidos no contexto escolar com o propósito de desenvolver/aprimorar o repertório de HS e HSE do professor, bem como prepara-lo para lidar com as demandas socioemocionais de seus alunos e promover desenvolvimento socioemocional em sala de aula. A Tabela 6 apresenta uma síntese desses estudos que envolveram esses tipos de intervenções.

**Tabela 6**

*Síntese de estudos envolvendo intervenções em habilidades sociais para professores*

<b>Referência</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Resultados</b>
Rocha e Carrara (2011)	Avaliar os efeitos de um programa instrucional sobre o repertório de cidadania dos alunos	Professoras de Ensino Fundamental	Exposição teórica dialogada, discussão sobre as habilidades e dificuldades das participantes. Execução dos comportamentos discutidos como tarefa de casa	Ampliação das interações em sala de aula e uso de habilidades educativas. Redução de punição das professoras e de comportamentos agressivos das crianças
Bolsoni-Silva et al. (2013)	Identificar, descrever e analisar efeitos de uma formação continuada para ampliar os	Professoras do Ensino Fundamental	Discussão de 12 temas, em seis sessões, com tarefas semanais de leitura e escrita de relatórios sobre	Aumento na interação positiva aluno-educador, nas habilidades sociais e comportamentos

	repertórios pró-éticos dos alunos		as dificuldades encontradas em sala de aula	pró-éticos e redução dos problemas de comportamentos
Rosin-Pínola, Marturano, Elias e Del Prette (2017)	Avaliar as HSE de professores antes e após um programa de HSE	Professores de Ensino Fundamental	Encontros com relato da tarefa de casa, treino das habilidades propostas e orientação para a tarefa seguinte.	Mudanças positivas no desempenho das professoras em sala de aula. Oportunidade para educadoras reverem suas práticas e interações com os alunos
Lessa (2017)	Avaliar uma formação em HS sobre o repertório de HS e HSE e correlacionar as HS e HSE dos participantes.	Professores de alunos do Público Alvo da Educação Especial	Encontros semanais, com vivências e tarefas, além de recomendações de leituras e atividades	Melhoras nos repertórios de HS e HSE dos participantes
Casali (2019)	Capacitar professores em estratégias educativas por meio do aprimoramento do repertório social	Professores de Ensino Fundamental	18 encontros semanais, com discussões sobre o tema central, tarefas de casa e avaliação das sessões.	Aquisição e aperfeiçoamento do repertório de HS e HSE dos professores, impacto positivo sobre as HS e desempenho acadêmico dos alunos
Dias e Del Prette (2022)	Descrever indicadores de aceitabilidade e avaliação dos professores sobre impacto de um programa de formação, com promoção de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e habilidades sociais na infância.	Professores de Educação Infantil	Conteúdo teórico e atividades práticas sobre HS, HSE e HS na infância. Uso de fichas de orientação	Avaliação positiva das participantes quanto ao próprio desempenho na interação com as crianças, quanto a formadora e o conteúdo abordado. Respostas

				variadas quanto aos efeitos sobre os alunos
Silva (2010)	Avaliar um programa de intervenção preventiva para prevenir e reduzir problemas comportamentais	Professoras de Ensino Fundamental	19 reuniões semanais voltadas para a organização do ambiente físico e manejo de relacionamento, de conteúdo e conduta. As professoras aplicavam em sala os conteúdos abordados utilizando estratégias planejadas em parceria com a pesquisadora (consultoria)	Impacto positivo sobre os repertórios de todos os participantes. As professoras consideraram que o suporte recebido pela pesquisadora contribuiu para lidarem melhor com os alunos em sala e para se sentirem capazes de manejar e promover mudanças nos comportamentos deles
Lopes (2013)	Avaliar o impacto de um programa de HS sobre o repertório de HS, competência acadêmica e problemas de comportamento dos alunos, o repertório de crianças com baixo rendimento acadêmico e integridade do programa	Professores de Ensino Fundamental	Formação sobre manejo comportamental, HS na infância, definição operacional e importância delas. Assessoria às professoras na aplicação da intervenção	Mudanças positivas nos comportamentos de cooperação e desempenho acadêmico e redução nos problemas de comportamento, inclusive nas crianças de baixo rendimento acadêmico.

Cintra (2018)	Analisar um programa semipresencial de formação continuada em HS, quanto à relação entre as características dos participantes, associadas a indicadores de processo e de resultado	Professores de Ensino Fundamental	Seis unidades realizadas em ambiente virtual, com conteúdo hipermídia e tarefas práticas e acadêmicas acompanhadas por um tutor. Algumas aulas presenciais.	Evidências de efetividade sobre o conhecimento adquirido e relato de desempenho de HS gerais.
---------------	--	-----------------------------------	---	---

---

Os estudos de Bolsoni- Silva et al. (2013) e Rosin-Pínola et al. (2017), apontam para a relevância de o professor receber auxílio de profissionais especializados. Esse tipo de prática é importante no contexto escolar, pois comportamentos das educadoras que incentivam a reflexão do aluno, consideram e respeitam o conhecimento prévio do educando, estimulam a sua participação e oferecem suporte individualizado, propiciam ao aluno se desenvolver reflexiva e criticamente, seguir o modelo com que é tratado, generalizando a outras pessoas e contextos (Bolsoni-Silva et al, 2013).

Embora as intervenções de Lessa (2017) e Casali (2019) tenham incluído adaptações ao longo dos programas, abrangendo as demandas trazidas pelos participantes, não foi oferecido suporte especificamente para o planejamento de atividades a serem aplicadas pelos professores em sala de aula para promover habilidades sociais nos alunos, nem utilizados procedimentos ou instrumentos que avaliassem o desempenho dos mesmos nessas situações. No estudo de Dias e Del Prette (2022), embora as professoras fizessem relatos sobre o uso das fichas e recebessem *feedback* da pesquisadora, o planejamento das mesmas era realizado durante a sessão em grupo, com pouco tempo para discussão e auxílio da pesquisadora e não foi oferecido um suporte individualizado.

Para o estudo de Silva (2010) além das sessões, eram agendadas reuniões entre professora e pesquisadora para discutir o andamento da intervenção em sala, de modo que a professora recebia suporte individualizado e específico para suas demandas. Em Lopes (2013), ao final de cada sessão, a pesquisadora apresentava um *feedback* à professora, sobre seu desempenho e, realizava uma reunião com ela, em que discutia detalhadamente a sessão conduzida e dúvidas da sessão seguinte, a partir de um roteiro. Segundo a autora, a consultoria para as professoras tinha como objetivos auxiliá-las na implementação do programa conforme planejado, oferecer *feedback* sobre o desempenho da professora na sessão anterior, instruir a

observar e consequenciar comportamentos dos alunos durante e após as sessões de intervenção e descrever a relação entre o comportamento da professora e dos alunos durante a sessão (Lopes, 2013). A autora discute que os recursos e procedimentos utilizados no programa podem ser efetivos também em intervenções conduzidas pelo professor e destaca a assessoria oferecida como uma estratégia importante para a obtenção dos resultados satisfatórios.

As pesquisas e trabalhos anteriores apresentam um contexto compatível com as exigências atuais da BNCC e as novas demandas de promoção das chamadas competências socioemocionais na escola. Com isso, torna-se ainda mais urgente a formação do professor para a promoção de habilidades sociais na escola vinculadas à aprendizagem acadêmica e, como parte dessa formação, a assessoria. Tanto os processos formativos do professor, quanto a atuação do professor, no sentido de estabelecer condições de ensino para promover efetivamente aprendizagem somada ao desenvolvimento socioemocional, precisam ser sustentados por evidências de efetividade e isso se aplica também ao presente trabalho de preparação dos professores.

Os estudos citados evidenciam contribuições de programas de formação continuada para professores, com foco nas habilidades sociais e sociais educativas, tanto no formato teórico quanto com aplicações práticas em sala de aula. Portanto, a partir dos estudos, podem ser levantadas algumas questões como a necessidade de este tipo de formação ser testada em outros formatos, com maior carga horária e tempo de duração, formação teórica e suporte para a prática, incluindo o planejamento, definição de objetivos, aplicação das atividades, bem como *feedback* sobre todas as etapas da intervenção. De acordo com Rosin- Pinola e Del Prette (2014) as demandas atuais, em relação à formação e atuação do professor, exigem, além de conhecimentos curriculares, habilidades de reflexão sobre sua prática e muitas outras habilidades na condução da ação educativa. Para as autoras, esses comportamentos estão vinculados ao papel específico que o professor possui e à sua responsabilidade com o conhecimento produzido historicamente e precisam ser direcionados para promover a articulação entre a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Sendo assim, pode ser necessária a assessoria com profissionais especialistas.

Embora muitos programas efetivos de habilidades sociais na escola sejam conduzidos por especialistas diretamente com os alunos, defende-se que esse papel seja assumido pelo professor. Para Han et al. (2005), investir no professor como agente condutor da intervenção, oferecendo formação e consultoria durante a implementação do programa é fundamental para alcançar a efetividade do mesmo. Também pode ser uma alternativa para trabalhos voltados à saúde mental dentro das escolas, atingindo um número maior de crianças em comparação a

programas voltados somente aos pais (Han et al., 2005). A motivação e a eficiência do professor para investir no desenvolvimento socioemocional dos alunos podem ser ampliadas quando este consegue melhorar e aplicar seu próprio repertório de habilidades sociais, tomando contato direto com a importância delas para a sua qualidade de vida e relacionamentos em geral (Del Prette, 2017). Cintra e Del Prette (2019) sugerem a viabilidade de programas de formação continuada de professores nas modalidades que fazem uso das tecnologias da informação, sinalizando a necessidade de pesquisas que avaliem esses programas.

Tal perspectiva inclui ampliar a atuação e formação dos professores para: (a) lidar com as demandas socioemocionais do contexto escolar, (b) promover competência e habilidades interpessoais dos alunos; (c) explorar produtivamente as possibilidades de interações sociais potencialmente educativas, articulando os objetivos de desenvolvimento socioemocional aos estritamente acadêmicos (Del Prette, 2017). Desde que os professores sejam preparados para isso, é possível ensinar as habilidades sociais aos alunos a partir de práticas em sala de aula intencionalmente planejadas para aprimorar a aprendizagem acadêmica e social (Rosin-Pinola et al., 2017).

O presente estudo se assemelha e se embasa em alguns dos estudos citados acima (Dias, 2018; Lopes, 2013; Casali 2019; Cintra 2018) com diferenciais como: (a) assessoria oferecida totalmente no formato à distância; (b) em ambiente virtual elaborado especificamente para este trabalho; (c) formação ampla em habilidades sociais, sociais educativas, na infância e aplicação prática; (d) disponibilização de recursos e fichas de orientação sobre os mesmos, articulando desenvolvimento socioemocional e acadêmico; (e) flexibilidade para que o professor tenha autonomia para elaborar o plano de aula e decidir quais habilidades e em qual sequência promover com os alunos; (f) carga horária total da formação.

Dado o exposto, buscou-se avaliar o impacto deste programa (módulo 4), orientado pelo processo de assessoria, sobre: (a) o repertório de habilidades sociais e (b) desempenho acadêmico dos alunos e (c) sobre as HSE das professoras.

## **Método**

### **Aspectos Éticos**

O presente trabalho está vinculado a um projeto maior de pesquisa e intervenção, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética/CONEP (CAAE: 50409115.4.0000.5504) da Universidade Federal de São Carlos. Foram garantidos todos os cuidados éticos previstos na regulamentação da pesquisa com seres humanos. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), em que consta o tempo aproximado de dedicação semanal das



participantes (cinco horas), as tarefas atribuídas a elas e esclarece a inexistência de custo ou ressarcimento financeiro pela participação, bem como possibilidade de desistência em qualquer fase da pesquisa. Ainda, foi descrito sobre a confidencialidade dos dados e possibilidade de desconforto durante a participação por reconhecer, em sua prática, padrões de atuação pouco efetivos e também por ter que investir tempo e esforço atento em mudanças pessoais e profissionais. Ainda, descrevem-se possíveis benefícios, como o prazer e consequências positivas de melhorar relações interpessoais e a qualidade e efetividade de suas interações com os alunos na sua prática docente.

## **Participantes**

### ***Convite e seleção das participantes***

Ao longo de 2019, professoras polivalentes de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental, participaram do Curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor, que envolveu três módulos, na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Após a conclusão do módulo 3, em novembro de 2019, durante o encontro presencial para certificação das participantes, foi divulgada a possibilidade de execução do módulo 4 no ano seguinte, voltado para a prática, em que todas as participantes presentes demonstraram interesse. O critério para participar da seleção do módulo 4 foi ter concluído e sido aprovada nos módulos anteriores.

No início de 2020 foi retomado contato e, das 23 professoras que concluíram o curso, 15 se candidataram à seleção do módulo 4. As interessadas em participar foram avaliadas a partir de pontuações atribuídas pelos tutores que as acompanharam nos módulos anteriores (peso 4) e de pré-propostas (peso 6) elaboradas pelas mesmas. Definiu-se que seriam selecionadas as cursistas com nota igual ou superior a 7. Cada tutor atribuiu uma pontuação de zero a dois a cada uma de suas cursistas, considerando pontualidade e dedicação nas atividades dos módulos 1, 2 e 3.

Para a elaboração das pré-propostas, as candidatas receberam, por e-mail, um roteiro (Apêndice G), solicitando: (a) título da intervenção; (b) objetivos; (c) habilidades que consideravam importantes promover em seus alunos (d) como consideravam avaliar seus alunos para definir o que seria ensinado; (e) como pretendiam avaliar seus alunos para verificar se os objetivos foram atingidos; (f) do que aprenderam no curso HSEMP-2019, o que consideravam que deveria ser aplicado para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos; e (g) quantas horas semanais pretendiam usar neste projeto em sala de aula. A pontuação de cada candidata na pré proposta poderia variar de zero a seis, considerando: (a)

pontualidade no envio; (b) clareza da redação; (c) coerência da proposta com o HSEMP. Ao final, foi realizada a soma para pontuação total, que poderia variar de zero a 10.

O prazo para a entrega das propostas, via e-mail, foi de duas semanas, com prorrogação de uma semana para professoras que justificaram atraso. Sete candidatas retornaram o e-mail enviando suas propostas e todas foram aprovadas. A Tabela 7 apresenta a pontuação obtida pelas participantes através do tutor e pela avaliação da pré- proposta.

**Tabela 7**

*Nota obtida pelas candidatas ao Módulo 4, pela pontuação do tutor e avaliação da pré proposta*

Cursista	Pontuação do tutor	Pontualidade	Clareza na escrita	Coerência HSEMP	Nota final
A.	4	2	2	2	10
C.	4	1	1,5	2	8,5
D.	2	2	1	2	7
E.	3,75	1	1,5	2	8,25
L.	4	1	2	2	9
M.	2	2	1,5	2	7,5
R.	4	2	1	2	9

A Tabela 8 apresenta um resumo das pré-propostas elaboradas pelas candidatas ao módulo 4.

**Tabela 8**

*Resumo das pré-propostas enviadas pelas candidatas para seleção do módulo 4*

Cursista	Ano em que leciona	Tipo de escola	Habilidades a desenvolver	Como avaliar	Tempo a dedicar para aplicação
A.	3º ano	Privada	Empatia e suporte emocional; Disciplina e solução de conflitos; Inclusão da família; Assertividade e prevenção ao <i>bullying</i>	Observação das situações diárias	Uma aula semanal junto com o programa da Escola da Inteligência
C.	3º ano	Privada	Autonomia na aprendizagem; Interação social (ouvir e respeitar	Observação das atividades e do dia a dia, autoavaliações	30 minutos todos os dias

			opiniões diferentes); Empatia		
D.	2º ano	Privada	Reconhecimento de emoções; Empatia; Reconhecer situações interpessoais problemáticas	Avaliação formativa e ao longo das atividades	1 hora/ aula semanal
E.	3º, 4º e 5º	privada	Comunicação; Empatia; Construir relações e trabalho em grupo	Pontuar coletiva e individualmente a participação dos alunos e feedback dos colegas de trabalho e comunidade escolar	30 minutos semanais
L.	5º ano	pública	Empatia e solidariedade, assertividade e cidadania, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas	Observação	1 hora semanal
M.	3º ano	pública	Empatia; Gentileza Solidariedade; Prevenção e combate ao bullying	Observação em sala Atividades para trabalhar as habilidades	Diariamente durante as atividades
R.	1º ano	pública	Empatia; Gentileza, solidariedade e compaixão; Assertividade, expressão de sentimento, aceitação às diferenças; identificar e lidar com as emoções	Observação e sondagem de início de ano	60 minutos por dia

A previsão para o início do módulo 4 era março de 2020. No entanto, houve isolamento social e fechamento das escolas em virtude da pandemia de Covid 19, e a coleta de dados precisou ser adiada (detalhamento no tópico Procedimento). Quando feito contato com as sete professoras, em 2021, para a retomada das atividades, todas confirmaram interesse em dar continuidade no curso, porém posteriormente quatro delas desistiram: C. informou que passaria um tempo afastada por problemas de saúde; L. havia se tornado mãe de gêmeas durante a pandemia e estava em processo de retornar ao trabalho e não conseguiria atender às demandas

do curso, embora tenha enfatizado que não gostaria de perder essa oportunidade e; M. deixou de cumprir com as tarefas de revisão e nunca retornou as tentativas de contato da pesquisadora. Ainda, D. cumpriu com todas as atividades de revisão e avaliações pré módulo 4, porém quando iniciada a aplicação do módulo 4, justificou que não conseguiria realizar a aplicação do programa, pois não era mais professora polivalente como nos anos anteriores e sua escola atual cobrava muito em termos de conteúdo. A professora lamentou a desistência e manifestou interesse em participar de futuras ofertas. Durante os módulos de 1 a 3, D. foi uma cursista bastante engajada e realizou apresentações em sua escola para compartilhar com a gestão e colegas de trabalho sobre o conteúdo do curso. Ao informar sua desistência compartilhou com a pesquisadora: “o curso mudou muito minha prática em sala de aula e contribuiu muito principalmente para trabalhar o relacionamento entre as crianças, não queria perder essa oportunidade de forma nenhuma”. Portanto, permaneceram as três professoras (P) descritas na Tabela 3 do Capítulo II, de duas cidades do interior do estado de São Paulo. De maneira indireta, participaram todos alunos de cada professora, com quem elas aplicaram seus programas e realizaram avaliações sobre o repertório da turma. Ainda, cada professora selecionou oito alunos para serem avaliados em dois instrumentos específicos (SSRS-BR e Avaliação diagnóstica).

### **Local**

Sistema de tecnologia em EaD oferecido pela Secretaria Estadual de Educação à Distância (SEAD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

### **Instrumentos e materiais**

Foram utilizados instrumentos e materiais elaborados especificamente para o módulo 4, além de instrumentos padronizados:

**Recursos multimídia.** Foram analisados e selecionados vídeos, tirinhas, textos, músicas, livros, entre outros, disponíveis na internet e que compunham um acervo da orientadora deste estudo, considerados pela equipe de pesquisadores do curso, adequados ou adaptáveis para uso em sala de aula para promoção de HS em alunos do Ensino Fundamental I. Zilda e Almir Del Prette disponibilizaram as vinhetas ilustradas do *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais* (Del Prette & Del Prette, 2005) e as vivências do livro *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (Del Prette & Del Prette, 2013). Esses recursos também compuseram o portal de recursos do módulo 4.

**Fichas de orientação para utilização dos recursos.** Para cada recurso multimídia foi elaborada uma ficha de orientação com base em Casares (2011), Dias (2018) e Santos (2019). As fichas incluem: (a) o recurso (ou *link* de acesso ao mesmo); (b) breve descrição do material; (c) indicação de ano escolar; (d) habilidades sociais, valores e outros aspectos do desenvolvimento socioemocional contemplados; (e) sugestões para a aplicação do recurso relacionando a conteúdos acadêmicos e (f) habilidades sociais educativas a serem exercitadas pela professora durante a aplicação do recurso.

**Planos de aula.** Semanalmente, cada professora postava seu plano de aula no ambiente virtual. Seguindo roteiro disponibilizado, eram preenchidos: data de postagem e previsão para a aplicação, recurso selecionado, objetivos acadêmicos e socioemocionais, conteúdo curricular da aula, resultados esperados, HSE que pretendiam exercitar e como a atividade seria conduzida.

**Relato de aplicação e autoavaliação.** Após aplicação do plano de aula, a professora postava seu relato, seguindo roteiro disponibilizado, sobre a realização da atividade, objetivos atingidos, alterações que foram necessárias, HSE utilizadas e o quanto gostou de aplicar. Em seguida, a participante realizava sua autoavaliação de desempenho, quanto: (a) domínio sobre conteúdo e atividades propostos; (b) envolvimento dos alunos; (c) consecução dos objetivos acadêmicos (d) consecução dos objetivos socioemocionais; (e) uso das HSE, além de descrever aspectos positivos e aspectos que precisavam ser aprimorados em seu desempenho.

**Avaliação da assessoria pela professora.** De maneira anônima, as professoras respondiam um conjunto de itens avaliando a qualidade das funções desempenhadas pela assessora e as condições gerais do serviço. As participantes pontuaram de zero a quatro (sendo zero totalmente insatisfeita e quatro muito satisfeita): (a) o suporte oferecido; (b) a pontualidade nos *feedbacks* e devolutivas; (c) a qualidade dos *feedbacks* e devolutivas; (d) o domínio do conteúdo; (e) a qualidade da interação assessora-professora e (e) as contribuições para atuação em sala de aula. Ainda, avaliaram de zero a 10 (sendo zero nada viável e 10 totalmente viável), a viabilidade da assessoria em termos de custo-benefício, além de descreverem aspectos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados.

**Fóruns de discussão e base de dados.** Esses recursos possibilitam a interação entre as professoras para discussões e trocas de experiências. No fórum de discussão era postado um tópico (Apêndice H), especificando um tema, sobre o qual os participantes deveriam se manifestar. Na base de dados, o participante tem autonomia para escolher o tema sobre o qual quer discutir ou relatar. As professoras poderiam postar vídeos, fotos e textos sobre as atividades aplicadas, por exemplo.

***Inventário de Habilidades Sociais Educativas, versão professor*** (IHSE–Prof., Del Prette & Del Prette, 2019). Trata-se de um instrumento de autorrelato com 45 itens relacionados a comportamentos sociais apresentados por professores na interação com seus alunos. A autoavaliação do professor é realizada por meio de uma escala *Likert*, que varia de Nunca ou Quase Nunca (0) a Sempre ou Quase Sempre (4). O instrumento possui uma estrutura de três fatores (F1 – Suporte socioemocional ( $\alpha = 0,758$ ); F2 Disciplina indutiva ( $\alpha = 0,758$ ); F3 Mediação aprendizagem/desenvolvimento ( $\alpha = 0,758$ )). O IHSE foi aplicado com as professoras como medida pré e pós módulo e *follow-up*.

***Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – Versão Professor (SSRS-BR)***. Avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças do ensino fundamental, por meio de três questionários, com a versão da avaliação por pais, avaliação para professores e autoavaliação para a criança. Foi utilizada a versão para professores, validada para o Brasil (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2009), composto por 22 itens que avaliam a frequência das habilidades sociais das crianças, 14 itens que avaliam a frequência de problemas de comportamento e nove itens que avaliam a competência acadêmica dos estudantes. O SSRS-BR foi aplicado como medida pré e pós módulo, além de *follow up*, referente a oito alunos que a professora selecionou, sendo: (a) um(a) estudante com baixo desempenho acadêmico (abaixo da média da sala); (b) um(a) estudante com alto desempenho acadêmico (acima da média da sala); (c) um(a) estudante com problemas de comportamento externalizante (acima da média da sala); (d) um(a) estudante com problemas de comportamento internalizante (acima da média da sala); (e) quatro estudantes que não se enquadravam nos grupos acima.

***Avaliação comportamental (molecular) da turma***. Com o objetivo de avaliar o repertório inicial dos alunos e possíveis mudanças de comportamento deles após a intervenção, foi desenvolvida uma lista (Apêndice I) com dois conjuntos de comportamentos sociais: (1) todas as classes e subclasses de HS abordadas no programa e (2) comportamentos-problema externalizantes e internalizantes. As professoras avaliaram a sua turma de alunos, antes, após a intervenção e no *follow up*, em uma escala de ocorrência de comportamentos com a seguinte graduação: 0 – nenhuma ocorrência, 1 – poucas crianças fazem, 2 – metade das crianças, 3 – maior parte das crianças, 4 – praticamente todas as crianças fazem. Para a aplicação pós módulo e *follow up*, foram adicionadas questões abertas sobre possíveis mudanças de comportamento dos alunos. Cada professora respondia se identificou melhora da turma nos comportamentos desejáveis e, se sim, em quais, e se ela atribuía tal melhora a procedimentos específicos utilizados por ela. Em caso positivo, deveria listar as principais ações que podem ter

contribuído. Sobre os comportamentos indesejáveis, foi questionado se a professora identificou redução na maioria desses itens e, se sim, em quais e se atribuíam eventuais melhoras a procedimentos específicos utilizados e quais foram.

**Avaliação comportamental (molar) da turma.** Com o objetivo de monitorar possíveis mudanças de comportamento das crianças durante a intervenção, foi desenvolvido o questionário (Apêndice J) com sete figuras que continham cada uma das subclasses de cada classe de habilidades sociais. As professoras deveriam fazer uma estimativa de quantas crianças da sala apresentaram a maior parte daqueles comportamentos que eram avaliadas em cada conjunto, em uma escala com a seguinte gradação: 0- nenhuma ocorrência, 1- poucas crianças fazem, 2- metade das crianças, 3- maior parte das crianças, 4- praticamente todas as crianças fazem.

**Avaliação diagnóstica.** No início do ano letivo é realizada pelos professores uma sondagem pedagógica com os alunos, referente ao conteúdo acadêmico correspondente ao período escolar em que se encontram, com o objetivo de identificar o repertório da turma. Foi solicitado às professoras os resultados da avaliação diagnóstica dos oito alunos avaliados pelo SSRS, antes e após a aplicação da intervenção.

**Questionário de avaliação do Módulo 4.** Baseado nos questionários utilizados por Dias (2018) e Stasiak (2016). As participantes avaliaram o módulo em questões abertas (Apêndice E) sobre o que mais e menos gostaram, qual parte foi mais e menos útil e sugestões para melhorias. Em escala *Likert*, as participantes avaliaram o módulo quanto a: atratividade; utilidade; impacto do programa sobre o próprio comportamento e das crianças; habilidades da assessora e satisfação com o programa, conteúdo e resultados.

**Relatório final do programa.** Como parte dos requisitos para a finalização do curso, as professoras entregaram um relatório final sobre a intervenção realizada por elas. Foi disponibilizado modelo contendo (Apêndice F): apresentação, introdução, objetivos, local, caracterização da turma, descrição do trabalho desenvolvido, resultados, conclusão e autoavaliação do desempenho.

## **Procedimento**

Ao longo de 2019 e 2020, foram analisados os recursos, elaboradas as fichas de orientação e os instrumentos de avaliação descritos acima. No início de 2020, sete professoras enviaram suas propostas, foram aprovadas e comunicadas via *e-mail*. A previsão de início do módulo 4 era para o primeiro semestre de 2020. No entanto, em consequência da pandemia de

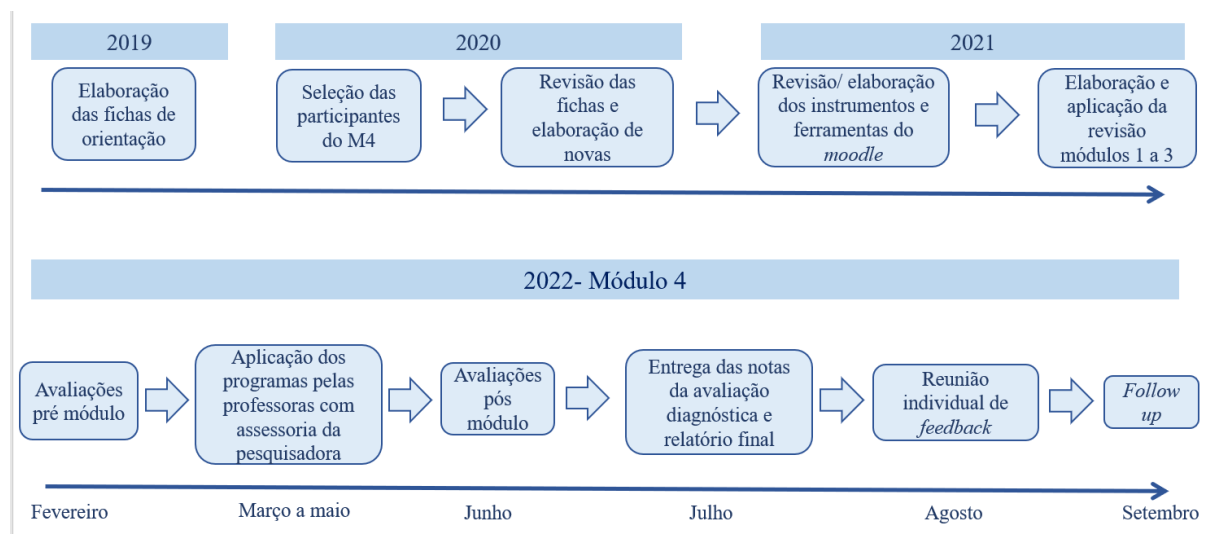
COVID-19, com as escolas fechadas em cumprimento do isolamento social, foi necessário adiar. Diante da impossibilidade de início também em 2021 (período em que foi realizada revisão das fichas de orientação, instrumentos e ferramentas do *Moodle*), ainda por conta da pandemia, foi adiado para o primeiro semestre de 2022.

Devido ao tempo passado desde o encerramento dos módulos anteriores (dois anos), foi proposta uma revisão no segundo semestre de 2021. Em um encontro *online* com as participantes, pela plataforma *Google Meet*, foi apresentada a proposta de revisão, o cronograma e um resumo do conteúdo que seria revisado no módulo 1. A cada semana foram abertas revisões de duas unidades, no ambiente virtual, em que as cursistas tinham acesso ao texto interativo e atividades para serem realizadas, elaboradas pela pesquisadora, coorientadora e orientadora. Optou-se por deixar a revisão do módulo 2 por último, para o início de 2022, por tratar das habilidades sociais na infância, considerando que a professora iria elaborar um plano de intervenção para seus alunos, era importante que fosse revisto próximo da avaliação e identificação das necessidades da turma. Portanto, após revisão do módulo 1, foi iniciada a do módulo 3 e, após, a do módulo 2.

No início do ano letivo de 2022, foi realizado mais um encontro *online* com as participantes para abertura do módulo, com objetivo de apresentar o ambiente virtual e instruir sobre o acesso aos recursos e todas as ferramentas que seriam utilizadas. Além de orientar sobre a importância da assiduidade nas atividades, das avaliações, das reflexões sobre a própria prática e de produzir evidências científicas sobre a prática pedagógica, foi oferecido às professoras, a possibilidade de contato com a gestão da escola de cada uma para negociar a dispensa delas de algumas atividades em prol da dedicação ao curso.

Ao acessar o ambiente virtual, a cursista encontrava o Guia do Módulo, em que estão descritos objetivos, comportamentos esperados, tarefas a serem cumpridas, além das abas organizadas por classes de habilidades sociais, com os recursos e fichas, como descrito na apresentação desta tese. Na primeira semana, foram aplicadas as avaliações pré módulo (SSRS-BR, IHSE e Avaliação molecular comportamental da turma) e solicitada a avaliação diagnóstica dos oito alunos selecionados pela professora. A partir da segunda semana iniciou-se a intervenção com a assessoria. Após finalização da aplicação dos programas pelas professoras, nas duas semanas seguintes, foram aplicadas as avaliações pós módulo (IHSE, SSRS-BR, avaliação molecular da turma e avaliação final do módulo 4). Três meses após aplicação das avaliações pós módulo, foram reaplicadas para *follow up* (IHSE, SSRS-BR e avaliação molecular dos alunos). A Figura 10 sintetiza as etapas da pesquisa e o período em que ocorreram.



**Figura 10***Síntese das etapas da pesquisa*

### Análise de Dados

Os conteúdos dos planos de aula, relatos de aplicação e autoavaliações realizados pelas professoras, foram resumidos e dispostos em tabelas. Os escores dos instrumentos padronizados foram computados e analisados conforme as recomendações dos manuais de cada um. Os dados obtidos pelo SSRS-BR foram organizados em planilha do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) e realizada análise estatística para o grupo de alunos de todas as participantes. Para a comparação entre os diferentes momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow up*), foi realizada a ANOVA de Friedman (teste não paramétrico). Quando o resultado da análise era significativo, indicando a existência de diferenças, um teste a posteriori (de *Wilcoxon Signed Rank*) foi realizado para identificar entre quais momentos de avaliação existiam diferenças.

Para análise do SSRS-BR por grupo de alunos de cada professora, bem como para análise individual das participantes com os dados obtidos por meio do IHSE, os dados foram organizados em planilhas do *Excel* e aplicado o Método JT. Proposto por Jacobson e Truax, em 1991, e introduzido no Brasil em 2008 por Del Prette e Del Prette, este método propõe uma análise comparativa entre escores pré e pós-intervenção para definir se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis e se são clinicamente relevantes (Del Prette & Del Prette, 2008). Portanto, há dois conceitos centrais: a Significância Clínica (SC) e o Índice de Mudança Confiável (RCI). O primeiro indica se a intervenção levou os indicadores clínicos do cliente para fora do nível da população disfuncional ou para dentro do nível da população funcional e se a intervenção possibilitou uma mudança na vida do participante, referente ao impacto sobre

o funcionamento desse indivíduo em seus diferentes contextos (Aguiar et al, 2009). Há três critérios de operacionalização (A, B e C) e o aplicado à presente análise foi o B, no qual se dispõe de dados normativos sobre a distribuição dos escores da população funcional. O RCI determina se as mudanças encontradas ao comparar pré e pós intervenção podem ser atribuídas aos procedimentos utilizados, garantindo se o grau de mudança é suficiente para superar a margem de erro. Foram realizadas análises comparando pré e pós intervenção, pós intervenção e *follow up* e pré intervenção e *follow up*. Para isso, utilizou-se o sistema online *Psico Info – Análises informatizadas* (<https://www.psicoinfo.ufscar.br/>).

As avaliações molar e molecular das professoras quanto aos comportamentos dos alunos, foram computadas e organizadas em planilhas do *Excel*, processadas em indicadores quantitativos e transformadas em gráficos para comparação entre os diferentes momentos de aplicação. As questões abertas foram organizadas em tabelas, assim como os dados das avaliações diagnósticas dos alunos. Para análise da avaliação final do módulo 4, as respostas das questões fechadas foram transformadas em escores e calculada média e desvio padrão das três participantes, seguindo modelo utilizado por Dias (2018).

## **Resultados**

A seguir são expostos os dados referentes à análise do processo de intervenção das professoras com seus alunos, com assessoria da pesquisadora, e os efeitos sobre as participantes, em termos de habilidades sociais educativas e, sobre seus alunos, quanto às habilidades sociais e desempenho acadêmico. Considerando que são três participantes em diferentes condições, foram realizados três estudos de caso, não se trata de uma comparação entre elas, mas de uma análise individual sobre cada uma e suas respectivas turmas de alunos. Portanto, primeiramente são apresentados os dados referentes à Professora 1, em seguida sobre P2 e, após, sobre P3. Ao final, apresenta-se uma análise estatística do instrumento SSRS, referente ao grupo de alunos de todas as professoras e, por último, os dados obtidos pela avaliação final do módulo 4.

### **Professora 1**

As tabelas 9 e 10 apresentam um resumo dos planos de aula e relatos de aplicação de P1 e as Tabelas 11 e 12 sintetizam as autoavaliações da participante após as aplicações.

#### **Tabela 9**

*Resumo dos planos de aula de P1*

Plano de aula	Recurso selecionado	Tipo de recurso	Classe de HS	HSE	Conteúdo acadêmico
1	As meninas	Poema	Civilidade	Apresentar modelo e elogiar	Leitura, compreensão, declamação e produção de texto poético
2	Aprendendo a trabalhar em grupo	Vivência	HS acadêmicas	Mediar interações, apresentar objetivos e instruções, modelo de respeito e escuta, elogiar, apresentar feedback e incentivar	Reescrever texto poético fazendo rimas
3	Senhor Indiferente	Vídeo	Empatia	Abertura ao novo, amabilidade, bem estar, iniciativa etc.	Pesquisa sobre significado do termo indiferença
4	Lila vai explodir	Livro	Expressividade emocional	Modelo de autocontrole e estabelecer relações entre antecedentes, comportamentos e consequências	Criar um final para a história
5	Abraço de presente	Tirinha	Expressividade emocional	Modelo de demonstração de afeto, mediação, elogio e incentivo à demonstração de afeto entre os alunos	Escrita de bilhete/ cartão
6	A amizade	História em quadrinhos	Fazer amizades	Incentivar a responder perguntas e conversar sobre modelos desejáveis de amizade	Produção e leitura de texto curto

7	A ponte	Vídeo	Solução de problemas interpessoais	Modelos de comportamentos de solução de problemas interpessoais	Interpretação de vídeo e escrita
8	O sim e o não	Vivência	Assertividade	Apresentar exemplos de concordância e discordância, aceitação e recusa	Interpretação, leitura e escrita

O programa de P1 abrangeu todas as sete classes de HS indicadas por Del Prette e Del Prette (2013) como relevantes de serem desenvolvidas na infância, sendo que Expressividade emocional foi alvo da professora por duas semanas, o que demonstra coerência com uma fala dela no início do módulo sobre sentir falta de que seus alunos tivessem relações mais harmoniosas. Durante a elaboração de seu primeiro plano de aula, a professora buscou orientação da assessora questionando se poderia iniciar por um recurso da classe de Assertividade. A assessora explicou que as participantes tinham autonomia para definir a sequência e as classes de HS para aplicação, no entanto era importante considerar que há um nível de complexidade e que algumas classes são pré requisitos para outras. Dessa forma, P1 passou a se atentar a esse aspecto ao estabelecer objetivos e selecionar os recursos para seus alunos. Observa-se que a professora utilizou recursos de tipos variados e, embora todas as aplicações tenham ocorrido em aula de Língua Portuguesa, pelo fato de ela ministrar somente essa disciplina, as atividades realizadas também foram diversificadas.

Quanto às habilidades sociais educativas, um aspecto em comum na maioria dos planos, foi oferecer modelo de comportamentos relacionados às habilidades que se pretendia desenvolver nos alunos. Nas semanas iniciais, observou-se que em alguns momentos, P1 confundia as HSE dela com HS e outros aspectos do desenvolvimento socioemocional dos alunos, que constavam nas fichas de orientação, como no terceiro plano de aula em que ela citou amabilidade e abertura ao novo como HSE. Após a assessora retomar e esclarecer sobre isso em reunião de assessoria, a professora demonstrou compreensão.

Embora fossem necessários sete planos de aula para conclusão do módulo, P1 realizou a aplicação de oito, dentro do prazo, mesmo diante de alguns contratemplos. O quarto plano de aula precisou ser adiado para a semana seguinte devido a uma festividade de Páscoa na escola.

A professora elaborou o nono e último plano de aula com a vivência Solução de problemas interpessoais, no entanto também devido a alguns contratemplos, não foi possível de ser aplicado durante a execução do programa. Duas semanas após o término da intervenção, no encontro online de encerramento do módulo, P1 relatou ter aplicado o nono plano de aula. Porém os dados não foram inseridos nas tabelas e considerados para análise, pois havia finalizado o prazo e a participante já havia realizado as avaliações pós módulo.

**Tabela 10**

*Resumo dos relatos de aplicação de P1*

Relato	Recurso adequado	Objetivos acadêmicos atingidos	Objetivos HS e DSE atingidos	Alterações necessárias	Gostou de aplicar (0 a 3)	Desafiante (0 a 3)
1	Sim	80%	90%	Tempo insuficiente, estendeu para a semana seguinte	3	2
2	Sim	95%	100%	Mediar conflitos com dois alunos que se recusaram a participar do grupo sorteado	3	2
3	Sim	90%	100%	Não foi necessário	3	1
4	Sim	95%	90%	Não foi necessário	3	1
5	Sim	100%	100%	Confecção de cartão coletivo para aluno autista	3	1
6	Sim	95%	95%	Não foi necessário	3	1
7	Sim	95%	95%	Não foi necessário	2	1
8	Sim	90%	100%	Tempo insuficiente, estendeu para aula seguinte	2	2

Em todas as aplicações realizadas, P1 considerou que o recurso selecionado foi adequado para seus objetivos de HS e acadêmicos com seus alunos, bem como para as demandas da turma. Ainda sobre os objetivos, a professora avaliou que, em termos de conteúdo

acadêmico, atingiu 80% ou mais em todas as aplicações, enquanto para os objetivos de HS e DSE, foi de 90% ou mais, sendo de 100% na metade deles.

Quanto às alterações necessárias, os principais desafios de P1 foram relacionados ao tempo de execução da atividade (a participante se dizia frustrada por não conseguir finalizar a proposta dentro do tempo previsto) e mediação de comportamentos indesejáveis de alguns alunos, que se recusavam a participar de grupos sorteados, pois queriam escolher sempre os mesmos parceiros de trabalho. Ainda, ocorreu uma situação em que na aplicação da atividade de Expressividade Emocional, um aluno com autismo estava realizando atividades fora da sala de aula com seu acompanhante terapêutico e, quando voltou, observou que seus colegas tinham confeccionado cartões uns para os outros, o mesmo disse à professora que também gostaria de receber um. P1 pediu que a turma toda em conjunto elaborasse um cartão para o colega e todos assinassem. Segundo a professora, o aluno ficou emocionado ao receber o cartão e disse que guardaria o presente por toda sua vida. A professora relatou que, para ela, esse foi um dos dias mais gratificantes de aplicação do programa.

Em relação à classificação sobre o gostar de aplicar (em que 0= não gostei; 1= gostei pouco; 2= gostei; 3= gostei muito) e sobre o desafio de aplicar (em que 0= não foi desafiante; 1= foi pouco desafiante; 2= foi desafiante; 3= foi muito desafiante), nota-se que todas as aplicações foram prazerosas para a professora, enquanto o nível de desafio reduziu ao longo das semanas, à medida em que a participante foi se adaptando e obtendo maior domínio dos recursos e aplicações. Tais dados são coerentes com as informações apresentadas nas tabelas 11 e 12, em que as autoavaliações de P1 são positivas e, como aspectos a aprimorar, a mesma citou o controle do tempo, cuja habilidade a participante aprimorou ao longo da intervenção.

### **Tabela 11**

#### *Autoavaliações de P1 após a aplicação de cada plano de aula*

Semanas	Domínio	Envolvimento dos alunos	Objetivos acadêmicos	Objetivos socioemocionais	HS educativas
S2	3	3	3	3	3
S3	3	3	3	3	3
S4	4	4	4	4	4
S5	Não realizou				
S6	4	4	4	4	4
S7	4	4	4	4	4
S8	4	4	4	4	4
S9	3	3	3	3	3
S10	3	3	3	3	3
S11	Não realizou				

**Tabela 12***Respostas de P1 às questões abertas da autoavaliação semanal*

Semanas	Aspectos positivos	Aspectos a aprimorar
S2	Escolha do recurso, novo olhar sobre um texto conhecido	Controle do tempo e escolha do dia de aplicação
S3	Condução da atividade, entusiasmo e dedicação dos alunos	Controle do tempo, propor atividades possíveis de serem concluídas no tempo planejado
S4	Condução da atividade, participação dos alunos	Finalizar a proposta dentro do tempo planejado
S5	Não realizou	
S6	Condução da atividade, qualidade no desempenho dos alunos Conseguir traçar objetivos mais simples Tempo, estratégias e objetivos adequados	
S7	Condução da atividade, entusiasmo e dedicação dos alunos Objetivos mais simples executados de maneira eficaz	
S8	Condução da atividade e interesse dos alunos	
S9	Condução da atividade, aulas mais leves, fora da apostila, propostas bem acolhidas pelos alunos	
S10	Condução da atividade e aproveitamento dos alunos	Finalizar a atividade dentro do tempo planejado
S11	Não realizou	

Embora P1 tenha se queixado pela dificuldade inicial de realizar a aplicação dentro do tempo previsto, a mesma descreveu em seu relatório final que um dos motivos para isso era o engajamento e motivação dos alunos que foram participativos em todas as aplicações, o que condiz com os aspectos apontados como positivos em sua autoavaliação semanal. As pontuações atribuídas por P1 nas questões fechadas em que a mesma deveria pontuar de 0 a 4 o quanto se sentia satisfeita com seu desempenho (sendo 0= muito insatisfeita; 1= insatisfeita, 2= indiferente; 3= satisfeita; 4=muito satisfeita), também demonstram resultados positivos.

No tópico de autoavaliação do relatório final do módulo, a professora escreveu que nenhuma formação de professores traz a questão da habilidade social como prática em sala de aula e afirmou:

Acredito que a minha atuação a partir do curso passa a ser mais intencional, pensando em o que as atividades podem proporcionar aos alunos em termos sociais e não só acadêmicos. Aprendi que posso, a cada aula pensar em estratégias que ajudem o meu aluno a conviver e interagir melhor com os colegas e com as pessoas ao seu redor (P1).

Quanto às habilidades sociais educativas de P1, avaliadas por meio do IHSE e analisadas via Método JT, observa-se que a professora apresentou melhora em seu repertório em todos os fatores (F1 suporte emocional; F2 Disciplina indutiva e F3 Mediação aprendizagem desenvolvimento), embora em algumas comparações a mudança tenha sido discreta. A Tabela 13 apresenta os escores geral e por fatores obtidos pela participante nos diferentes momentos de aplicação e se houve alteração quanto à significância clínica e ao índice de mudança confiável.

**Tabela 13**

*Escore geral e análise por fatores do IHSE de P1 nos diferentes momentos de aplicação*

Fatores	Momentos	Valores	Significância clínica (SC)	Índice de Mudança Confiável (IMC)
Escore geral	Pré e pós M4	129-135	-	-
	Pós M4 e follow up	135-146	-	-
	Pré M4 e follow up	129-146	-	MPC
F1	Pré e pós M4	53-55	-	-
	Pós M4 e follow up	55-61	-	-
	Pré M4 e follow up	53-61	-	MPC
F2	Pré e pós M4	44-45	-	-
	Pós M4 e follow up	45-49	-	-
	Pré M4 e follow up	44-49	-	-
F3	Pré e pós M4	32-35	-	-
	Pós M4 e follow up	35-36	-	-
	Pré M4 e follow up	32-36	-	-

*Nota.* MPC= mudança positiva confiável; -= ausência de mudança confiável

P1 apresentou mudança positiva confiável em seu escore geral e no fator Suporte Emocional, quando comparados seus dados pré intervenção e *follow up*, o que sinaliza que a

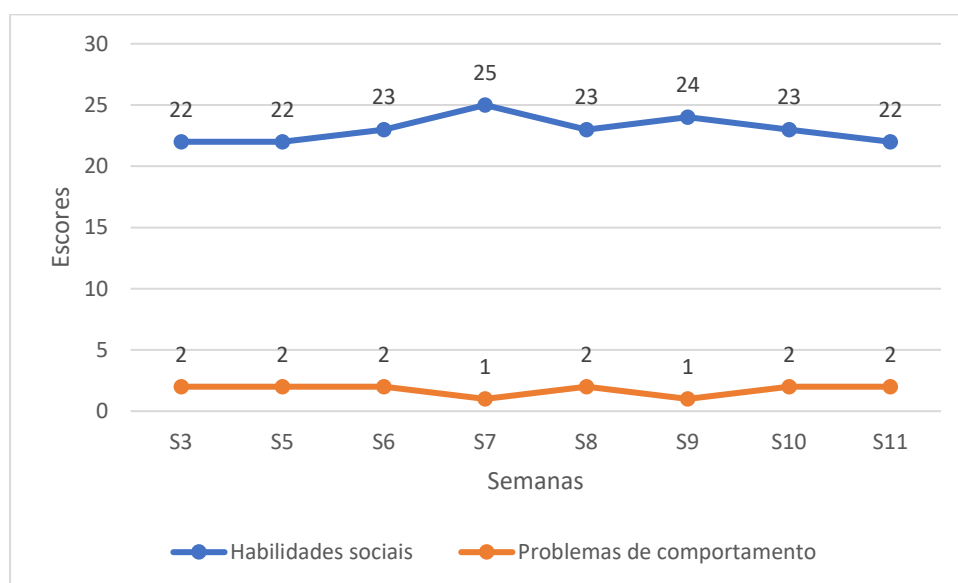


melhora observada pode ser atribuída à intervenção. Em todos os momentos avaliados, P1 já se encontrava na população funcional e permaneceu.

Abaixo são apresentados os dados referentes às avaliações de P1 quanto aos comportamentos dos alunos, antes, durante e após a intervenção e no *follow up*. A Figura 11 e a Tabela 14 apresentam os dados obtidos por meio da avaliação molar da turma de alunos, realizada ao longo das semanas de intervenção, em que o escore de habilidades sociais poderia variar de zero a 28 e de problemas de comportamento de zero a oito.

### Figura 11

*Escores de habilidades sociais e problemas de comportamento obtidos pela avaliação molar dos alunos de P1, a cada semana de aplicação*



Nota-se que houve variação na frequência de comportamentos desejáveis e indesejáveis dos alunos, segundo avaliação da professora. Para ambos os conjuntos de comportamentos, os índices são iguais na primeira e na última semana. Os dois momentos em que P1 melhor avaliou seus alunos foram na sétima e na nona semana de intervenção, registrando maior ocorrência de comportamentos sociais positivos e menor de comportamentos inadequados. Também na nona semana foi quando P1 considerou que sua turma demandou menor tempo de manejo, como exposto na Tabela 14.

### Tabela 14

*Tempo gasto semanalmente por P1 para manejo de comportamentos inadequados dos alunos*

Semana de aplicação	Tempo semanal de manejo
3	30 minutos
5	30 minutos

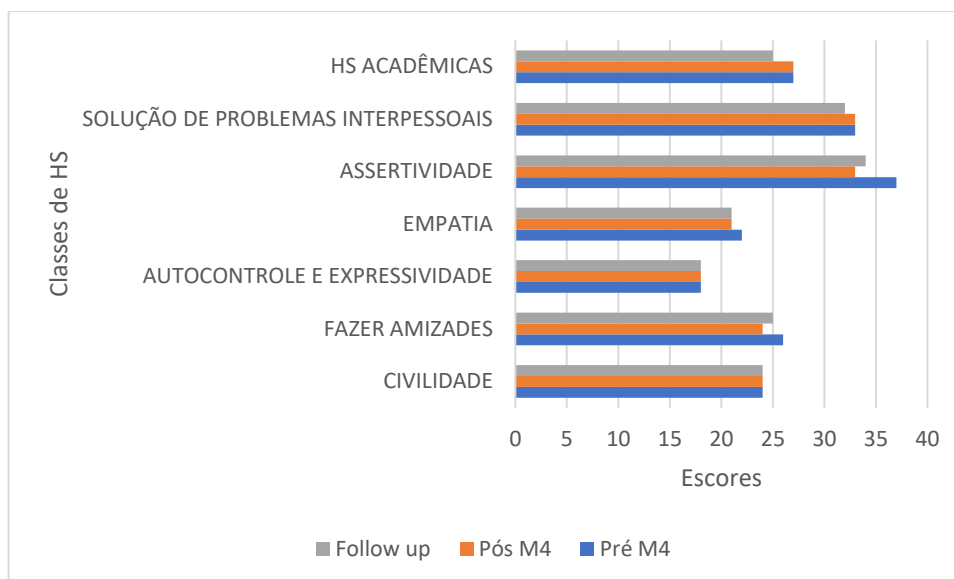
6	15 minutos
7	10 minutos
8	10 minutos
9	5 minutos
10	10 minutos
11	10 minutos

Na Tabela 14, verifica-se uma redução no tempo semanal em que a professora utilizava, em média, para manejar e mediar os comportamentos dos alunos, estabelecer limites e solicitar mudanças de comportamento. Embora praticamente não tenha havido mudança no registro da frequência de comportamentos problemáticos, pode ter ocorrido uma redução da intensidade e duração dos mesmos ou na maneira da professora lidar, visto que reduziu o tempo semanal utilizado para essas situações. Outra hipótese, embasada nos registros da avaliação molecular, que mostram uma redução dos problemas de comportamento internalizantes, é que esses alunos possam ter desenvolvido repertório para lidar com situações de interações e conflitos com os colegas, demandando menor mediação da professora.

As Figuras 12 e 13 e a Tabela 15 mostram os dados obtidos por meio da avaliação molecular, por classe de HS e de problemas de comportamento nas aplicações pré e pós intervenção e *follow up*, bem como as respostas às questões abertas do pós módulo e *follow up*. O escore geral de habilidades sociais poderia variar de zero a 216 e o de problemas de comportamento de zero a 48. Os alunos de P1 tiveram escore geral 179 de HS, na avaliação pré módulo e 171 no pós e *follow up*, enquanto o escore geral de problemas de comportamento foi 10 no pré módulo, 6 no pós e 8 no *follow up*.

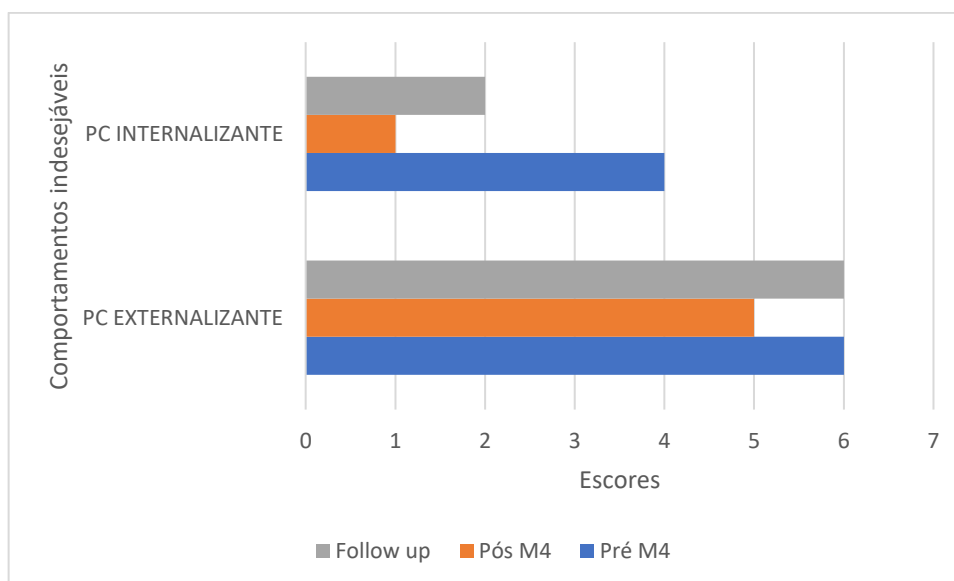
### **Figura 12**

*Escores por classes de habilidades sociais obtidos por meio da avaliação molecular dos alunos de P1 nos diferentes momentos de aplicação*



**Figura 13**

*Escores por classes de comportamentos indesejáveis obtidos por meio da avaliação molecular dos alunos de P1 nos diferentes momentos de aplicação*



Semelhante ao ocorrido na avaliação molar da turma, houve oscilações na ocorrência dos comportamentos desejáveis e indesejáveis das crianças. P1 avaliou melhor seus alunos, em algumas classes de HS, antes da intervenção, o que contradiz os dados descritos na Tabela 15, em que a participante respondeu que identificou melhoras logo após a intervenção. Por outro lado, coerente com os dados da Figura 13, P1 disse ter identificado redução na frequência de problemas de comportamento no pós módulo, embora tenha descrito somente os externalizantes, e no *follow up* não.

**Tabela 15**

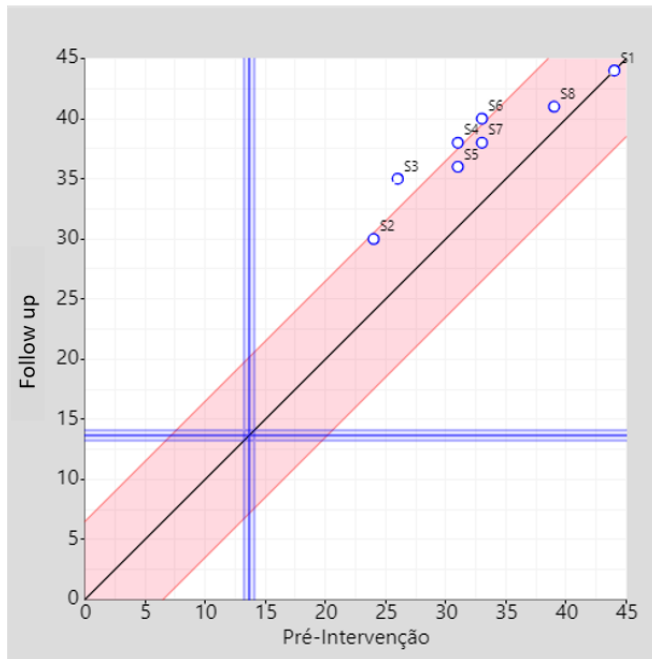
*Respostas de P1 nas questões abertas da avaliação molecular dos alunos no pós M4 e no follow up*

Questões	Pós M4	Follow up
Melhora nos comportamentos desejáveis?	Sim	Sim
Em quais?	Empatia e Assertividade	Assertividade, autonomia na solução de problemas interpessoais e acolhimento com alunos novos
Principais ações que contribuíram	Os recursos utilizados	Oferecer modelos adequados, intervir quando necessário, solicitar mudança de comportamentos, sinalizar posturas indesejáveis
Redução dos comportamentos indesejáveis?	Sim	Não
Em quais?	Houve redução em pequenos conflitos e impulsividade para resolução dos problemas.	
Principais ações que contribuíram	Rodas de conversas, aplicação dos recursos, estratégias de reflexão para que os colegas se coloquem no lugar do outro.	

As classes de habilidades sociais citadas pela professora como aprimoradas pelos alunos foram objetivos de intervenção em seu programa. Para todas as mudanças positivas, P1 atribuiu a procedimentos que utilizou, como os recursos e comportamentos dela de HSE que refletiram sobre o repertório das crianças. Ainda sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos de P1, foi aplicado o Método JT para comparação do grupo de oito crianças selecionadas pela professora antes da intervenção e no *follow up*, como mostram as Figuras 14 e 15.

**Figura 14**

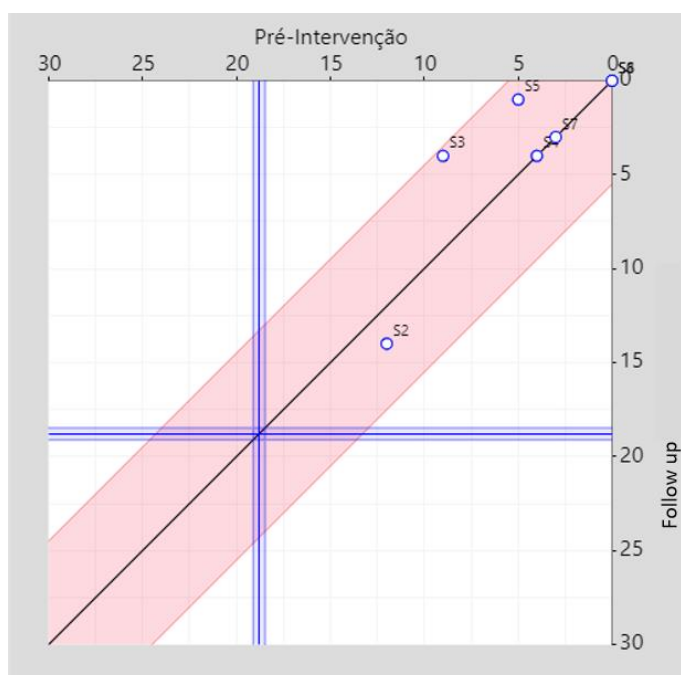
*Escores globais em habilidades sociais segundo avaliação de P1, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



Todos os sujeitos (S) já se encontravam na população funcional e continuaram. Dos oito alunos avaliados, três deles (S3, S4 e S6) apresentaram melhoras que podem ser atribuídas à intervenção. Para os outros alunos, embora tenham apresentado melhora, não se pode afirmar que foi devido à intervenção.

### Figura 15

*Escores globais em problemas de comportamento segundo avaliação de P1, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



Conforme avaliação da professora, todos os alunos já se encontravam na população funcional e permaneceram nela. Para todos eles, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção. No relatório final do M4, P1 discorreu sobre as mudanças identificadas em seus alunos e relatou sobre uma criança em específico, a qual ela havia indicado como problema de comportamento externalizante, por apresentar comportamentos de agressividade, inquietude e desobediência. Segundo ela, durante a intervenção foi possível “resgatar” esse aluno e conquistar sua confiança e, ao final, já não o considerava mais um aluno com problemas de comportamento, pelo contrário, havia se tornado uma criança afetuosa. Ainda, a professora descreveu observar os alunos mais tolerantes, empáticos e cordiais entre si, solicitando adequadamente mudança de comportamento dos colegas sempre que necessário e, conseqüentemente, houve a minimização dos conflitos. Quanto a relação professora-alunos, a participante relatou que os alunos também estão mais carinhosos e passaram a escrever cartinhas e recados na lousa para ela.

Sobre o desempenho acadêmico dos alunos, os dados foram obtidos por meio da avaliação diagnóstica, aplicada no início do ano letivo e reaplicada após a intervenção. No caso de P1, devido a uma situação ocorrida na escola (morte de um aluno), não foi possível reaplicação logo após a finalização da intervenção, portanto a professora reaplicou no início do segundo semestre, ao retornarem das férias. Trata-se de um questionário com 21 questões de Língua Portuguesa, elaborado pela professora, para o qual não foram atribuídas notas, apenas indicado número de acertos de cada um dos oito alunos selecionados, como mostra a Tabela 16.

**Tabela 16**

*Desempenho dos alunos de P1 na avaliação diagnóstica antes e após a intervenção*

Alunos (A)	Classificação	Nº acertos pré M4	Nº acertos pós M4
A1	Bom desenvolvimento global	18,5	21
A2	Baixo desenvolvimento global	15	13
A3	Problemas de comportamento externalizantes	20	13
A4	Problemas de comportamento internalizantes	20	19
A5	Mediano	18	20
A6	Mediano	19	20
A7	Mediana	21	21
A8	Mediana	18	20

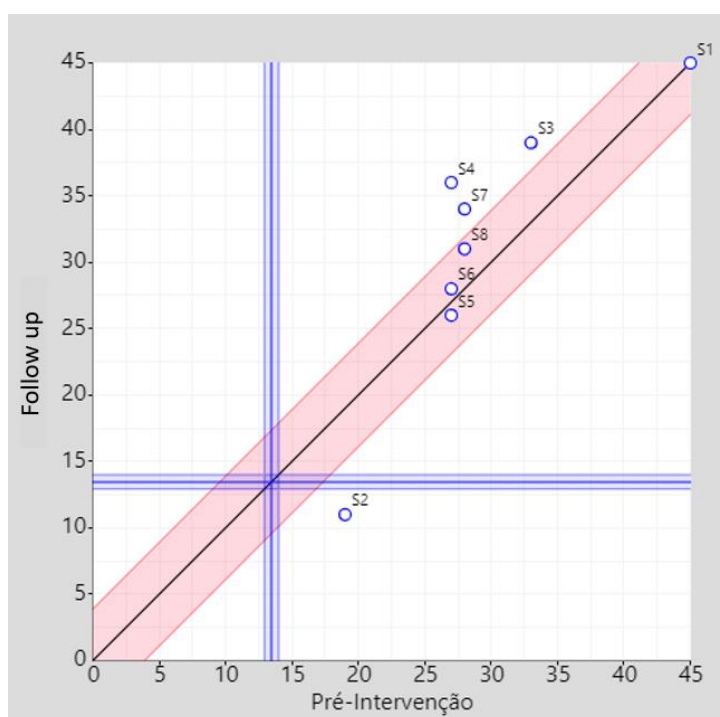
Nota-se que os alunos apresentaram bom desempenho desde a primeira aplicação e a maioria deles manteve ou melhorou quando reaplicada a atividade. Três alunos tiveram uma

piora na segunda aplicação. No caso de A3, o aluno confundiu a separação de sílabas com separação de letras.

A Figura 16 refere-se à análise do Método JT quanto a competência acadêmica dos alunos de P1.

### Figura 16

*Escores globais em competência acadêmica segundo avaliação de P1, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



O ponto S2 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, o que indica que o aluno representado por esse ponto passou da população funcional para a população disfuncional, havendo mudança do status clínico, uma piora que pode ser atribuída à intervenção. Todos os outros sujeitos já se encontravam na população funcional e permaneceram. Os alunos representados por S3, S4 e S7 apresentam melhora que pode ser atribuída à intervenção.

Segundo P1, também em seu relatório final, de maneira geral, ela considerava que a turma estava evoluindo socioemocional e pedagogicamente, o que podia ser observado diante do aproveitamento das avaliações processuais e no comprometimento dos alunos com as propostas realizadas. Embora o programa tenha sido aplicado nas aulas de Português, ela também ministrava História para essa turma e notou que os alunos estavam mais engajados

com as tarefas e com o aprendizado de ambas as disciplinas, dedicando-se e perguntando sempre, além de estabelecerem relações entre os conteúdos e o que já conheciam.

No caso de P1, os dados quantitativos apontam para efeitos da intervenção mais sobre o repertório da professora do que dos alunos. Já os dados qualitativos, obtidos pelas questões abertas dos questionários, relatório final e relatos da participante em reuniões de assessoria, indicam efeitos positivos para todos.

### **Professora 2**

As Tabelas 17 e 18 resumem os planos de aula e relatos de aplicação realizados pela Professora 2.

**Tabela 17**

*Resumo dos planos de aula de P2*

Plano de aula	Recurso selecionado	Tipo de recurso	Classe de HS	HSE	Conteúdo acadêmico
1	Perspectiva do outro	Tirinha + vídeo complementar	Empatia	Organizar sala, fazer perguntas, demonstrar aprovação e feedback	Leitura, interpretação, produção coletiva de texto e desenho
2	Divertidamente-empatia x simpatia	Vídeo	Empatia	Fazer perguntas, incentivar debate, apresentar modelos e descrever atitudes desejáveis	Leitura, interpretação, dramatização e pintura
3	As meninas + Praticando palavras mágicas	Poema + ilustrações	Civilidade	Fazer perguntas, incentivar e elogiar participação e expressões de civilidade, apresentar modelo e feedback	Leitura em voz alta com entonação, reconhecimento de rimas, localização de informação implícita em texto poético, escrita de falas para



					personagens com uso adequado de ortografia e coerência com a proposta
4	A cloudy lesson	Vídeo	Solução de problemas interp.	Organizar material, mediar interações, fazer perguntas, elogiar e dar feedback	Produção de texto narrativo, parágrafo e acentuação
5	Resolvendo problemas interpessoais	Vivência	Solução de problemas interp.	Organizar a sala em grupos, dar instruções, fazer perguntas, mediar feedbacks entre os alunos	Leitura, compreensão e escrita
6	Autocontrole da raiva	Tirinha + livro complementar	Express. emocional	Organizar materiais e ambiente físico, solicitar informações, mediar interações, oferecer modelo de autocontrole	Leitura e compreensão, leitura dramatizada, escrita e produção de material
7	Pedir ajuda	Vinheta interativa ilustrada	HS acadêmicas	Mediar interações, fazer perguntas, apresentar feedback	Números ordinais e lógica
8	Perguntando e descobrindo	Vivência + livro complementar	Fazer amigos	Organizar material e ambiente, fazer perguntas, instruir, mediar interações,	Leitura em voz alta, significado das palavras

				promover autoavaliação	
9	Aprendendo a fazer crítica	Tirinha	Assertividade	Descrever comportamento, apresentar modelo de fazer e receber críticas, mediar interações, arranjar ambiente	Leitura, desenho e conhecimento em astronomia
10	Aprendendo a fazer crítica (continuação) + Coerência pensar, agir, sentir	Vivência + vídeo com tirinha complementar	Assertividade	Fazer perguntas, mediar interações, organizar espaço, dar feedback	Leitura, compreensão e elaboração de bilhete

P2 optou por realizar todos os planos de aula semanais e seguir com as aplicações até o prazo final, mesmo após atingir os sete planos necessários para conclusão do módulo. Dessa forma, P2 realizou a aplicação de 10 planos de aula, em que abrangeu todas as classes de habilidades sociais, sendo possível investir em mais de uma aplicação de Empatia, Solução de problemas interpessoais e Assertividade que, segundo ela, eram as principais demandas de seus alunos. A professora também variou nos tipos de recursos selecionados e em alguns momentos utilizou materiais complementares, alguns disponíveis no ambiente virtual, outros não. Por ser professora polivalente da turma, foi possível realizar as aplicações em aulas de diferentes disciplinas, relacionando o conteúdo socioemocional com diferentes conteúdos acadêmicos como ciências, artes e matemática, embora a maioria das aplicações tenha ocorrido nas aulas de língua portuguesa.

### **Tabela 18**

#### *Resumo dos relatos de aplicação de P2*

Relato	Recurso adequado	Objetivos acadêmicos atingidos	Objetivos HS e DSE atingidos	Alterações necessárias	Gostou de aplicar (0 a 3)	Desafiante (0 a 3)
1	Sim	80%	60%	Não foi realizada atividade escrita, faltou tempo	3	2

2	Sim	80%	80%	Não foi necessário	3	3
3	Sim	100%	80%	Incluída apresentação de vídeo e declamação de poema	3	2
4	Parcialmente	100%	60%	Não foi necessário	2	3
5	Sim	100%	100%	Análise de uma situação problema com a turma antes de dividi-los em grupos	3	2
6	Sim	100%	100%	Não foi necessário	3	3
7	Sim	100%	100%	Não foi necessário	3	2
8	Sim	100%	100%	Retomada da atividade na aula seguinte para todos participarem da vivência	3	3
9	Sim	100%	Não finalizado	Continuidade na aula seguinte	3	3
10	Sim	100%	A maioria	Adicionada história em quadrinhos	3	3

De acordo com os relatos da participante, quase todos os recursos selecionados foram adequados aos objetivos pretendidos. Exceto no quarto plano de aula, em que a professora respondeu que atendeu “parcialmente”, por considerar que se tratava de uma habilidade complexa, que demandaria mais um encontro para que o conteúdo fosse melhor compreendido e praticado pelas crianças.

Quanto aos objetivos, tanto acadêmicos quanto de HS, em todas as aplicações, a professora considerou que a maior parte deles foi atingida, inclusive 100% em vários

momentos. Em relação às alterações realizadas, algumas delas aconteciam durante a aplicação da atividade, de acordo com o desempenho dos alunos e tempo disponível e outras, durante as reuniões de assessoria, após sugestões da assessora. Ainda, P2 gostou muito de realizar as aplicações e considerou que a maioria delas foi bastante desafiante.

As Tabelas 19 e 20 apresentam os dados quanti e qualitativos referentes às autoavaliações realizadas por P2 após cada aplicação do programa.

**Tabela 19**

*Autoavaliações de P2 após a aplicação de cada plano de aula*

Semanas	Domínio	Envolvimento dos alunos	Objetivos acadêmicos	Objetivos socioemocionais	HS educativas
S2	3	4	3	2	3
S3	3	4	3	3	3
S4	4	4	4	3	3
S5	3	4	4	2	3
S6	3	4	4	4	4
S7	3	4	4	4	4
S8	4	4	4	4	3
S9	4	4	4	4	3
S10	4	4	4	3	4
S11	3	4	4	4	4

Nota-se que P2 realizou autoavaliações positivas durante a aplicação do programa e, principalmente, quanto a obter engajamento dos alunos nas atividades. As menores pontuações ocorreram em dois momentos em relação aos objetivos socioemocionais, em que a professora considerou que não havia conseguido deixar claro para os alunos a definição de empatia e, depois, quando avaliou que o recurso não foi totalmente adequado para ensinar as etapas da solução de problemas interpessoais. Quanto às habilidades sociais educativas, à medida que P2 foi obtendo maior domínio e segurança nas aplicações, bem como maior controle do tempo, a mesma passou a avaliar melhor suas HSE.

**Tabela 20**

*Respostas de P2 às questões abertas da autoavaliação semanal*

Semanas	Aspectos positivos	Aspectos a aprimorar
S2	Observação dos comportamentos dos alunos, escuta atenta, fazer perguntas, pedir que os alunos fizessem relatos e outros comentassem, descrever e valorizar comportamentos	Ser mais descritiva ao dar feedback positivo, trazer mais exemplos de empatia para facilitar a compreensão do termo

<b>S3</b>	Planejamento, organização do espaço e de materiais, escuta atenta das observações dos alunos, valorização do trabalho realizado.	Utilizar mais a descrição de comportamentos desejáveis, aproveitar oportunidades durante a atividade.
<b>S4</b>	Garantir a participação dos alunos, incentivar a troca de ideias entre eles e elogiar o trabalho realizado. A turma ficou muita atenta às reflexões sobre a importância de expressões de civilidade em nosso dia a dia	Muitas vezes fico restrita ao elogio. Preciso praticar mais o feedback positivo e descrever o que estou querendo valorizar
<b>S5</b>	Ouvir atentamente os alunos	Apresentar etapas e modelos de solução de problemas interpessoais
<b>S6</b>	Mediação de interações entre os integrantes dos grupos e entre os grupos e a turma (durante apresentação) e feedback positivo dado aos grupos e a turma como um todo	
<b>S7</b>	Sondagem inicial e mediação das interações entre os alunos	Apresentar modelo de autocontrole emocional, aplicar estratégias durante as aulas
<b>S8</b>	Escuta atenta e valorização das contribuições dos alunos	Explorar a possibilidade e dar modelos de pedir ajuda
<b>S9</b>	Escuta atenta das reflexões, mediação e solicitação de avaliação dos colegas sobre respostas dadas para as perguntas recebidas.	Promover autoavaliação dos alunos
<b>S10</b>	Escuta atenta, oferecimento de modelos de comportamento e mediação das interações entre as crianças.	Incentivar autoavaliação das crianças
<b>S11</b>	Escuta atenta, feedback positivo para as participações, mediação das interações, solicitação de feedback entre as próprias crianças	Continuar incentivando a autoavaliação dos alunos.

Os aspectos citados nas questões abertas são coerentes com os relatos da participante nas reuniões de assessoria, em que ela dizia ter habilidade de ouvir os alunos, mas gostaria de apresentar *feedback* positivo e promover autoavaliação deles após as atividades com maior frequência. Ainda sobre as habilidades sociais educativas da professora, a Tabela 21 apresenta os dados obtidos por meio do IHSE e analisados pelo Método JT.

**Tabela 21**

*Escore geral e análise por fatores do IHSE de P2 nos diferentes momentos de aplicação*

Fatores	Momentos	Valores	Significância clínica (SC)	Índice de Mudança Confiável (IMC)
Escore geral	Pré e pós M4	112-139	-	MPC
	Pós M4 e follow up	139-144	-	-
	Pré M4 e follow up	112-144	-	MPC
F1	Pré e pós M4	44-54	-	MPC
	Pós M4 e follow up	54-60	-	-
	Pré M4 e follow up	44-60	-	MPC
F2	Pré e pós m4	41-46	-	-
	Pós M4 e follow up	46-47	-	-
	Pré M4 e follow up	41-47	-	MPC
F3	Pré e pós M4	27-39	-	MPC
	Pós M4 e follow up	39-37	-	-
	Pré M4 e follow up	27-37	-	MPC

*Nota.* MPC= mudança positiva confiável; -= ausência de mudança confiável

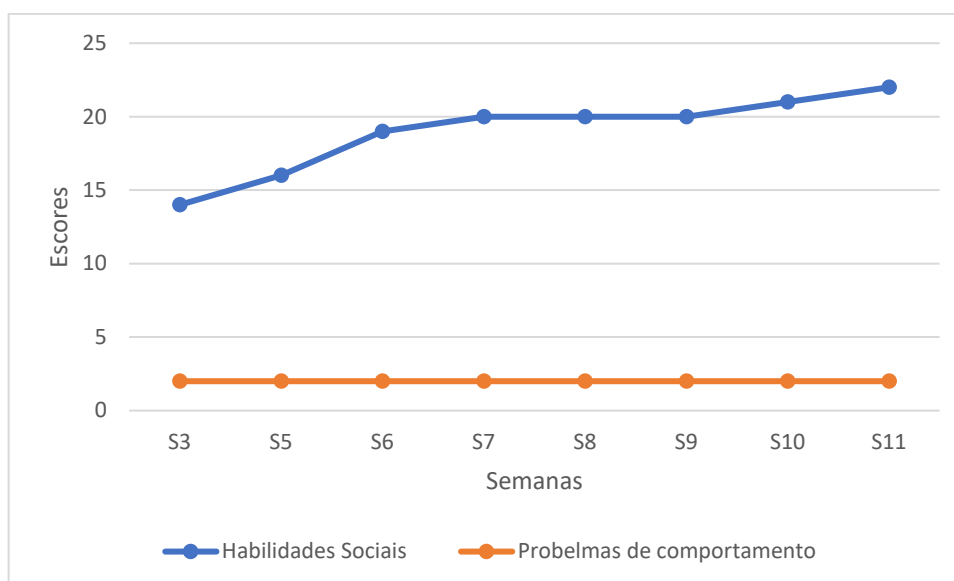
Nota-se que P2 apresentou mudança positiva confiável, ou seja, melhora que pode ser atribuída à intervenção, no escore geral e em todos os fatores nas comparações entre pré e pós módulo ou entre pré módulo e *follow up*. Os dados apresentados sobre o repertório de HSE de P2 condizem com o que a mesma registrou em seu relatório final do módulo:

Avalio, ao final do módulo, que aprendi a aproveitar todas as situações de sala de aula: conteúdos, leituras e ocorrências para refletir com os alunos sobre habilidades sociais. Essas reflexões tornaram-se parte de minha rotina. Valorizo ainda mais o diálogo e a qualidade das interações com e entre meus alunos. Utilizo de *feedback* para incentivar comportamentos adequados e desejáveis... Penso que há muito ainda a aprender e aperfeiçoar, mas os avanços e a mudança de comportamento das crianças são motivadores e mostram que o trabalho deu resultados positivos e que merecem ter continuidade.

A seguir são apresentados os dados referentes às avaliações de P2 quanto aos comportamentos dos alunos, antes, durante e após a intervenção e no *follow up*.

**Figura 17**

*Escores de habilidades sociais e problemas de comportamento obtidos pela avaliação molar dos alunos de P2*

**Tabela 22**

*Tempo gasto semanalmente por P2 para manejo de comportamentos inadequados dos alunos*

Semana de aplicação	Tempo semanal de manejo
3	50 minutos
5	30 minutos
6	15 minutos
7	20 minutos
8	15 minutos
9	20 minutos
10	15 minutos
11	20 minutos

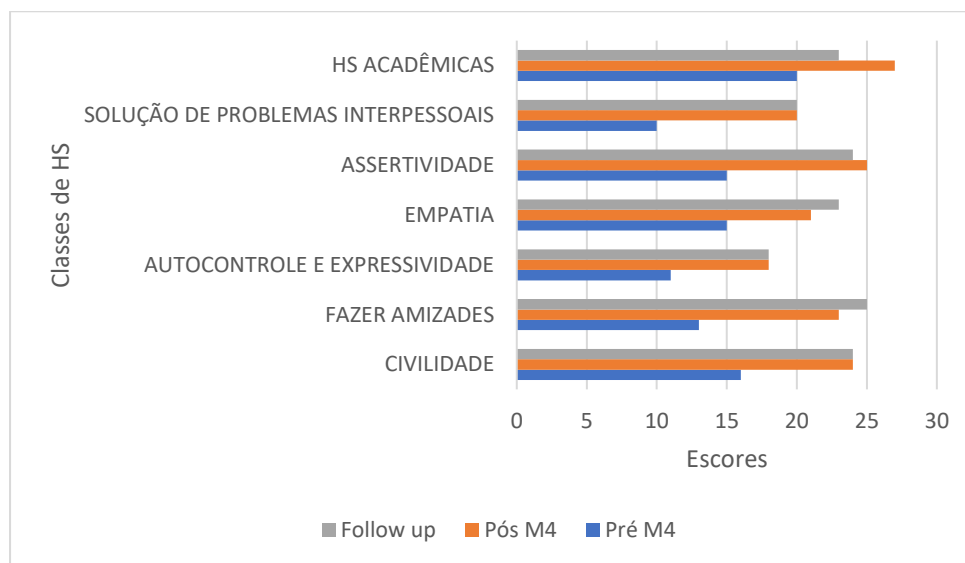
Os dados demonstrados na Figura 17 indicam um crescimento do repertório de habilidades sociais dos alunos ao longo da intervenção, enquanto o índice de problemas de comportamento se manteve o mesmo em todas as semanas. No entanto, a Tabela 22 aponta que houve redução no tempo que a professora gastava com manejo de comportamentos inadequados dos alunos, chegando a reduzir 70% na sexta, oitava e décima semanas. É possível

inferir que, à medida em que os alunos aprenderam e aprimoraram suas HS, reduziram a emissão de comportamentos inadequados, pois tratam-se de comportamentos concorrentes.

As informações acima são coerentes com os resultados da avaliação molecular. Os alunos de P2 tiveram escore geral 100 na avaliação pré módulo de habilidades sociais, 158 na avaliação pós módulo e 157 no *follow up*. Quanto aos problemas de comportamento, os escores foram 11 no pré módulo, 6 no pós módulo e 7 no *follow up*.

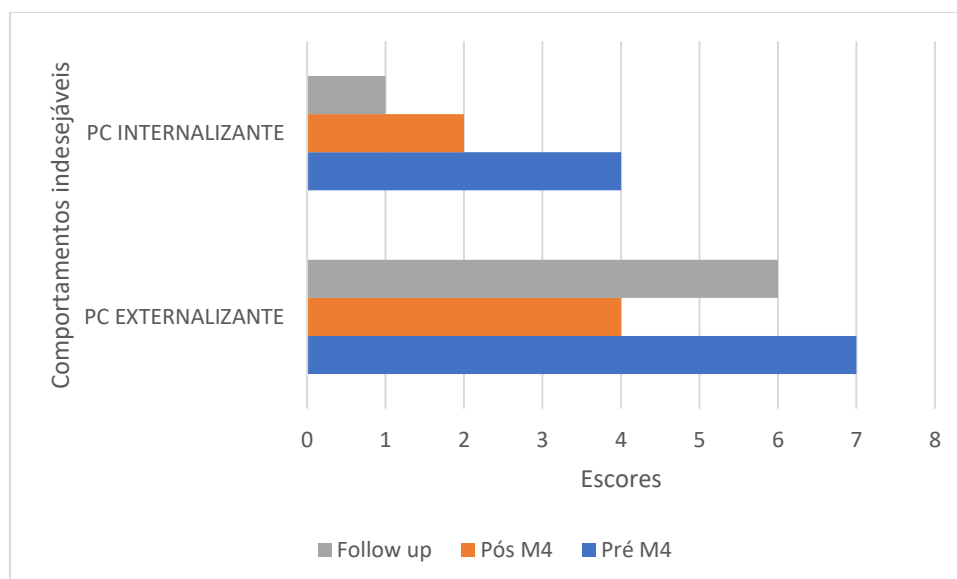
### Figura 18

*Escores por classes de habilidades sociais obtidos por meio da avaliação molecular dos alunos de P2 nos diferentes momentos de aplicação*



### Figura 19

*Escores por classes de comportamentos indesejáveis obtidos por meio da avaliação molecular dos alunos de P2 nos diferentes momentos de aplicação*





**Tabela 23**

*Respostas de P2 nas questões abertas da avaliação molecular dos alunos no pós M4 e no follow up*

Questões	Pós m4	Follow up
Melhora nos comportamentos desejáveis?	Sim	Sim
Em quais?	Civilidade, empatia, fazer amizades.	Empatia, civilidade, expressividade emocional, fazer amizades, HS acadêmicas, fazem e respondem mais perguntas, trabalham bem em grupos, percebem e identificam sentimentos do outro, oferecem ajuda, cooperaram, aprenderam a fazer e receber críticas
Principais ações que contribuíram	Constante descrição de comportamentos que valorizo, feedback positivo e mediação das interações entre os alunos, escuta atenta.	Trabalho frequente com grupos, rodas de conversa, análise de comportamentos de personagens das histórias lidas (consequências dos comportamentos), produção de comentários/críticas sobre textos ou desenhos de colegas, feedback, valorização de comportamentos desejáveis, retomada de combinados
Redução dos comportamentos indesejáveis?	Sim	Sim
Em quais?	Atrapalhar atividades em andamento, interromper conversas/explicações, brigas/discussões/desentendimentos.	Interromper conversas e explicações, desobedecer regras, atrapalhar atividades em andamento, isolar-se

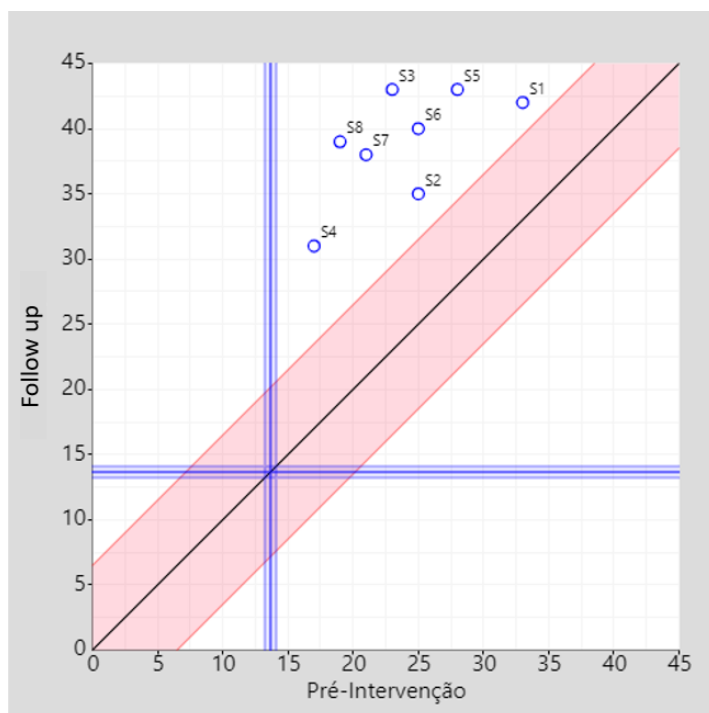
Principais ações que contribuíram	Combinados e regras claras, organização, diálogo, descrição de comportamentos valorizados.	Diálogo constante com a turma sobre combinados e regras, construção coletiva dos mesmos, atividades em grupo para favorecer trocas e colaboração entre colegas, realização de leituras sobre temas que permitam refletir sobre valores e consequências de comportamentos
-----------------------------------	--	--

Nota-se que houve aumento na frequência de todas as classes de HS nas avaliações pós módulo e/ou *follow up*. Tais informações condizem com as respostas da professora nas questões abertas e com seus objetivos durante a aplicação da intervenção. Os resultados vão ao encontro do que traz a literatura da área, sobre as classes de habilidades sociais serem complementares e interdependentes entre si. Ao priorizar a promoção de Empatia, Assertividade e Solução de problemas, P2 alcançou melhoras no repertório de seus alunos não somente dessas HS, mas de todas as classes, como a de fazer e manter amizades, que teve a maior diferença na comparação entre pré módulo e *follow up*.

Houve redução dos problemas de comportamento, embora os problemas externalizantes tenham aumentado na avaliação *follow up* em comparação ao pós módulo, o que contradiz a resposta de P2 na questão aberta, pois a maioria dos comportamentos citados como reduzidos se referem à classe externalizantes. Ainda sobre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos de P2, foi aplicado o Método JT para comparação do grupo de oito crianças selecionadas pela professora antes da intervenção e no *follow up*, como mostram as Figuras 20 e 21.

### **Figura 20**

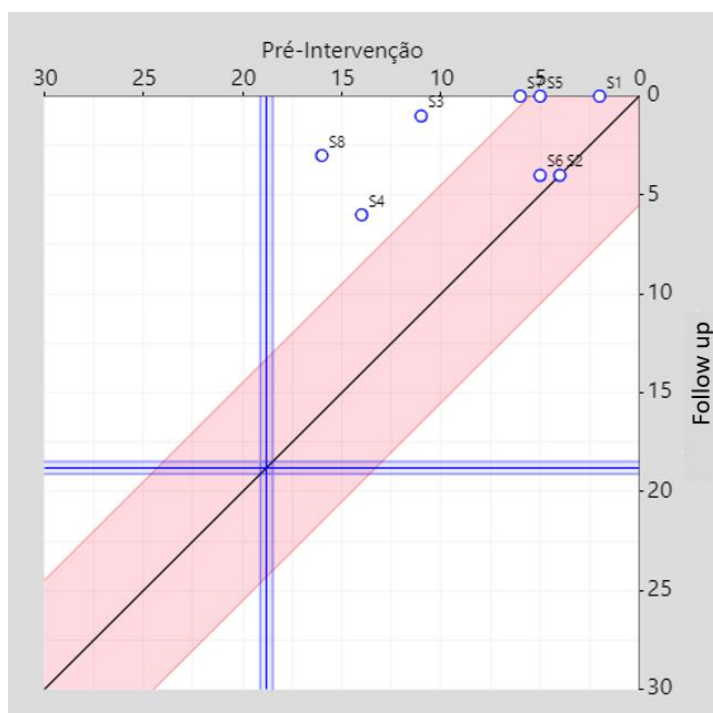
*Escores globais em habilidades sociais segundo avaliação de P2, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



Quanto ao repertório de HS, todos os sujeitos já se encontravam na população funcional e continuaram. Também todos eles apresentaram melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os dados condizem com as respostas da professora nas avaliações molar e molecular dos comportamentos dos alunos.

### Figura 21

*Escores globais em problemas de comportamento segundo avaliação de P2, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



Neste caso também todos os alunos já se encontravam na população funcional e permaneceram. Os alunos representados pelos pontos S3, S4, S7 e S8 apresentaram melhora que pode ser atribuída à intervenção. Já para os outros sujeitos não podem ser feitas afirmações. Tais informações permitem compreender as respostas de P2 nas avaliações molar e molecular, pois nota-se que houve melhora socioemocional (redução nos comportamentos indesejáveis) dos alunos, no entanto, não de todos eles ou, pelo menos, não foram efetivas.

Segundo a participante, em seu relatório final:

Após o desenvolvimento dos planos de aula é possível perceber que as atitudes da maioria da turma modificaram-se. O que mais preocupava com relação a falta de atenção e interesse para com colegas com mais dificuldade já foi superado: atualmente, sem que seja necessário pedir, os alunos se organizam para colaborar e apoiar colegas que precisam. É gratificante observar como estão cooperando e atentos às necessidades de colegas da sala. Também se observou que alguns comportamentos se tornaram mais frequentes entre os alunos:

- Cumprimentar pessoas, despedir-se.
- Fazer perguntas chamando colegas e outras pessoas pelo nome
- Prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro
- Pensar antes de tomar uma decisão e, principalmente, avaliar as consequências de atitudes
- Oferecer ajuda
- Elogiar
- Aguardar a vez de falar

Atitudes como estas que estão sendo observadas muito têm contribuído para um clima de respeito, amizade e cooperação na turma. O diálogo prevalece em todas as situações de aprendizagem. Aliado a tudo isso, o rendimento acadêmico de grande parte da turma tem sido de conceitos satisfatórios a plenamente satisfatórios.

Acerca do desempenho acadêmico, a Tabela 24 apresenta as notas (de zero a 10) dos alunos na avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT), antes e após a intervenção. A Figura 22 apresenta a avaliação da professora sobre a competência acadêmica dos alunos na avaliação pré módulo e no *follow up*, a partir da análise pelo Método JT.

#### **Tabela 24**

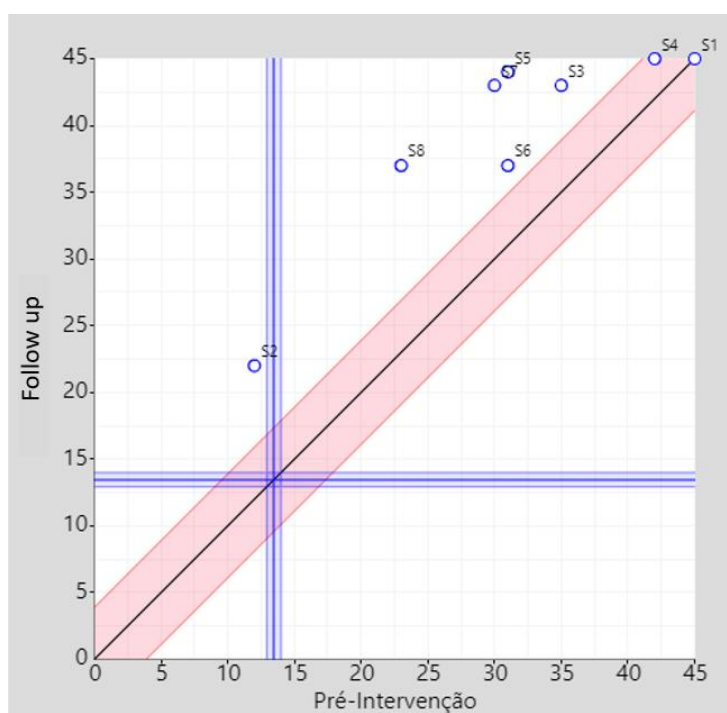
*Desempenho dos alunos de P2 na avaliação diagnóstica antes e após a intervenção*

Alunos (A)	Classificação	Notas pré módulo	Notas pós módulo
A1	Bom desenvolvimento global	LP: 9,0 MT: 10,0	LP: 10,0 MT: 10,0
A2	Baixo desenvolvimento global	LP: 4,0 MT: 2,0	LP: 4,0 MT: 4,0
A3	Problema de comp. Externalizante	LP: 8,0 MT: 8,0	LP: 9,0 MT: 8,0
A4	Problema de comp. internalizante	LP: 9,0 MT: 10,0	LP: 9,0 MT: 10,0
A5	Mediano	LP: 6,0 MT: 6,0	LP: 9,0 MT: 8,0
A6	Mediana	LP: 8,0 MT: 7,0	LP: 8,0 MT: 7,0
A7	Mediano	LP: 7,0 MT: 8,0	LP: 7,0 MT: 9,0
A8	Mediana	LP: 6,0 MT: 6,0	LP: 7,0 MT: 8,0

É possível observar que somente dois alunos (A4 e A6), mantiveram as mesmas notas nas duas disciplinas. A maioria manteve o bom desempenho, com discretos aumentos, e A5 melhorou consideravelmente em ambas.

### Figura 22

*Escores globais em competência acadêmica segundo avaliação de P2, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



O aluno representado por S2 passou para a população funcional em relação ao seu desempenho acadêmico. Todos os outros já se encontravam nessa população e permaneceram. Quanto ao Índice de Mudança Confiável, os sujeitos representados por S2, S3, S5, S6, S7 e S8

apresentaram melhoras que podem ser atribuídas à intervenção. Para S1 e S4 não podem ser feitas afirmações. Esses resultados complementam as informações da avaliação diagnóstica, visto que por meio do instrumento a professora avalia o desempenho acadêmico do aluno de forma mais geral, considerando outras disciplinas e outros comportamentos, além da nota alcançada na avaliação, como a motivação da criança, incentivo da família etc.

Um dado relevante sobre a melhora no desempenho social e acadêmico dos alunos de P2, é que tais mudanças foram observadas por outros membros da equipe escolar, como professores e coordenação. Por exemplo, em uma palestra que aconteceu para os alunos e a turma de P2 foi a mais participativa, realizando e respondendo perguntas do palestrante. Ainda, após finalização da intervenção, a coordenadora da escola convidou a presente pesquisadora para participar de uma reunião de HTPC com a equipe de professores para discutir sobre a importância das habilidades sociais na escola e maneiras de promover. P2 também conversou com os familiares de seus alunos, em reunião de pais, sobre a intervenção realizada. Segundo ela, os mesmos disseram ter observado algumas anotações “diferentes” nos cadernos dos filhos, além de mudanças de comportamento. P2 pediu à pesquisadora um texto sobre HS de fácil compreensão para que pudesse apresentar e compartilhar com as famílias na reunião de pais. Diante disso, a pesquisadora, sua coorientadora e orientadora escreveram um texto (Apêndice K) especificamente para atender ao pedido da professora, além de indicarem outros materiais e páginas nas redes sociais que abordam o assunto.

### **Professora 3**

As Tabelas 25 e 26 apresentam um resumo dos planos de aula e relatos de aplicação realizados por P3.

**Tabela 25**

*Resumo dos planos de aula de P3*

Plano de aula	Recurso selecionado	Tipo de recurso	Classe de HS	HSE	Conteúdo acadêmico
1	Palavras mágicas	Vivência + imagens (complementar)	Civilidade	Organizar material e fazer perguntas	Interpretação de imagens e frases e escrita
2	O sim e o não	Vivência	Assertividade	Pedir que complementem respostas dos colegas e apresentem exemplos	Matemática-frequência

3	Emocionário	Elaboração de material + livro (complementar)	Expressividade emocional	Incentivar participação, apresentar modelo de expressividade emocional, elogiar e mediar interações	Ilustração dos sentimentos
4	Criança também pode ajudar	Vivência	Empatia	Organizar materiais, fazer perguntas	Produção de desenho
5	A amizade	História em quadrinhos	Fazer amizades	Fazer perguntas, incentivar participação, elogiar, apresentar modelos, descrever comportamentos desejáveis, manifestar atenção aos relatos	Resolução de problemas de adição e subtração
6	Mediar briga entre colegas	Vinheta interativa ilustrada	Solução de problemas interpessoais	Apresentar modelos sobre mediação de conflitos, fazer perguntas, promover autoavaliação, elogiar e apresentar feedback	Desenho e pintura
7	Descobrir o lugar	Vivência	HS acadêmicas	Arranjar ambiente, organizar materiais, mediar interações, apresentar objetivos e instruções, elogiar e dar feedback	Órgão dos sentidos, audição, visão e tato
8	A importância da convivência	Vivência + fotos de profissões relacionadas ao meio ambiente (complementar)	Civilidade	Apresentar modelos de civilidade, mediar interações, incentivar civilidade entre a turma, manifestar atenção e dar feedback	Pesquisa sobre profissões relacionados ao meio ambiente e saúde, produção de cartazes com desenhos e frases

9	Autocontrole da raiva	Tirinha	Expressividade emocional	Dialogar, pedir informações, apresentar modelo de autocontrole, arranjar ambiente e mediar interações	Desenho, pintura, colagem e escrita
10	Toda pessoa é diferente	Vivência	Empatia	Organizar ambiente e materiais, mediar interações, fazer perguntas, dar instruções, descrever comportamentos desejáveis e incentivar e elogiar a participação	Escrita e leitura

P3 também optou por elaborar e aplicar planos semanais e dar continuidade ao programa mesmo após atingir as sete aplicações na oitava semana do módulo 4. A professora priorizou trabalhar todas as classes de habilidades sociais e, após sete aplicações com foco em cada uma delas, avaliou junto à professora titular da turma quais eram importantes de serem retomadas com os alunos. P3 estava como Secretária da Educação durante o módulo 4 e aplicou o programa com as crianças que foram seus alunos no ano anterior. A professora titular da turma cedeu para que P3 aplicasse a intervenção e foi estabelecida uma relação de parceria entre elas, que discutiam juntas sobre as demandas, recursos e dificuldades das crianças. Durante a semana, a professora retomava com os alunos sobre as habilidades apresentadas por P3 e os incentivava a praticá-las.

Embora P3 tenha conseguido variar o conteúdo acadêmico e disciplinas, revezando entre aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc., as aulas de Artes foram as mais utilizadas. Segundo a professora, não obstante tratar-se de uma turma de segundo ano, os alunos vinham apresentando defasagens significativas de aprendizagem, como consequência do período de isolamento, e ainda não conseguiam ler e escrever com fluência, sendo necessário trabalhar com eles conteúdos de primeiro ano. Dessa forma, P3 priorizou selecionar recursos cujas fichas de orientação sugeriam atividades de desenho ou adaptar aquelas que envolviam a escrita. Ainda, a escola havia sofrido um assalto há um tempo, em que foram levados todos os equipamentos tecnológicos, como televisão, Datashow, caixa de som etc., que ainda não tinham sido repostos, o que impossibilitava o uso dos recursos multimídias. Diante disso, P3 priorizava selecionar recursos possíveis de serem impressos para os alunos e/ou utilizar a lousa.

### **Tabela 26**



*Resumo dos relatos de aplicação de P3*

Relato	Recurso adequado?	Objetivos acadêmicos atingidos	Objetivos HS e DSE atingidos	Alterações necessárias	Gostou de aplicar? (0 a 3)	Desafiante? (0 a 3)
1	Sim	50%	70%	Alunos em dupla para compartilhar materiais	2	2
2	Não	50%	60%	Suporte para os alunos responderem	1	3
3	Sim	100%	100%	Uso de uma aula a mais	3	2
4	Sim	100%	100%	Não foi necessário	3	2
5	Sim	90%	90%	Não foi necessário	3	2
6	Sim	100%	95%	Não foi necessário	3	2
7	Sim	100%	80%	Não foi necessário	2	2
8	Sim	90%	100%	Apresentação com fotos de profissões	3	2
9	Sim	100%	Necessário exercitar mais	Elaboração de cartaz e exercício de respiração	3	3
10	Sim	70%	90%	Não abriu para relatos pessoais dos alunos	2	2

Nota-se que nas duas primeiras semanas, os objetivos acadêmicos foram atingidos somente em 50% e os socioemocionais 60% e 70%. Na primeira semana, de acordo com a professora, o desafio maior foi em relação à escrita, devido à dificuldade de alguns alunos. Segundo ela, oralmente toda a turma participou e respondeu bem, no entanto, na escrita o desempenho ficou aquém do esperado. Ainda, segundo P3 ela estava insegura para a primeira aplicação por não saber como os alunos reagiriam e se ela conseguiria conduzir como esperado.

Na segunda semana, a professora considerou que o recurso escolhido não foi adequado, visto que escolheu uma vivência complexa para o repertório de suas crianças. No *feedback* do plano de aula, a assessora sinalizou sobre a complexidade e possível dificuldade dos alunos, sugerindo adaptações. Porém, P3 disse ter visto somente depois que já havia aplicado e que, de fato, a turma apresentou dificuldade na compreensão da atividade, o que a deixou “frustrada”. A partir da terceira semana, a professora passou a se atentar ao nível de complexidade dos recursos escolhidos, já se sentia mais segura para realizar as aplicações, olhava o *feedback* da pesquisadora antes da aplicação e os alunos demonstravam boa aceitação do programa, sempre perguntando à professora titular quando P3 os visitaria para realizar atividades.

P3 gostou muito de aplicar a maioria dos planos de aula e os considerou desafiantes. Nas aplicações em que a participante não atingiu a própria expectativa em relação ao próprio desempenho ou dos alunos, em relação ao controle do tempo, manejo de comportamento e habilidades sociais educativas, ela sinalizou ter apenas gostado de aplicar e considerou muito desafiador.

A Tabela 27 apresenta os dados quantitativos da autoavaliação de P3 após a aplicação de cada plano de aula, em relação ao seu nível de satisfação. Já a Tabela 28, apresenta as respostas às perguntas abertas sobre aspectos positivos e aspectos a serem aprimorados no desempenho da professora.

### **Tabela 27**

#### *Autoavaliações de P3 após a aplicação de cada plano de aula*

Semanas	Domínio	Envolvimento dos alunos	Objetivos acadêmicos	Objetivos socioemocionais	HS educativas
S2	4	3	3	4	3
S3	3	3	3	3	3
S4	3	3	3	3	3
S5	4	4	4	4	4
S6	4	4	4	4	4
S7	4	4	4	3	4
S8	3	3	3	3	3
S9	3	4	3	3	3
S10	4	4	3	3	4
S11	4	4	3	4	4

Os dados indicam que durante toda a intervenção, P3 avaliou que estava satisfeita ou

muito satisfeita em relação aos aspectos avaliados. Em reunião de assessoria, a professora relatou à pesquisadora sobre estar mais atenta aos comportamentos próprios e dos alunos, quanto à necessidade de manejo, mediação, diálogo etc. e quanto ao suporte para as famílias que, segundo ela, eram trabalhadores rurais de uma região da cidade com poucos recursos e pais pouco participativos na vida escolar dos filhos. Portanto, a participante considerava que a intervenção estava sendo uma oportunidade de ensinar aos alunos novos repertórios e comportamentos sociais positivos que só poderiam ser aprendidos na escola e até contribuir como modelo para a relação das crianças com suas famílias.

A professora também relatava satisfação com o engajamento e motivação dos alunos que, após trabalhada uma habilidade com eles, passavam a cobrar entre si que o colega desempenhasse a habilidade, como o uso das expressões de cortesia (por favor, obrigada etc.).

### **Tabela 28**

#### *Respostas de P3 às questões abertas da autoavaliação semanal*

Semanas	Aspectos positivos	Aspectos a aprimorar
S2	Facilidade de lidar com o conteúdo e aplicar o plano de aula.	observar a sala para aplicar planos de aula que contemplem as necessidades a serem trabalhadas pelos alunos. Devido a pandemia os alunos ficaram ausentes por muito tempo da rotina escolar e isso de certa forma prejudicou esse desenvolvimento social.
S3	Refletir sobre a aplicação da atividade, sobre a turma, como voltar nesse recurso como outra proposta de aplicação.	Observação e atenção para fazer o plano com objetivos que atendam a turma. Rever as estratégias de ensino, os resultados acadêmicos
S4	Organização para aplicar a aula, a facilidade em apresentar o conteúdo, modelar as situações emocionais.	Autoconhecimento e extroversão
S5	O engajamento, me senti envolvida de forma prazerosa e senti que estabeleci com a turminha uma atividade que trouxe de fato uma vivência diferente.	Usar mais o feedback
S6	Engajamento com o assunto e a proposta com a sala, facilidade de criar o plano e de aplicar. Participação dos alunos e reflexão de forma espontânea.	Melhorar o feedback positivo e realizar a proposta dentro do tempo planejado
S7	Dialogar, apresentar sugestões, motivar a responsabilidade da turma, ética, consciência social e empatia.	Feedback e elogio

---

S8	Mediação e manejo dos comportamentos dos alunos. Autocontrole.	Autoconfiança e reduzir autocobrança
S9	Domínio do conteúdo, segurança na aplicação, mediação das interações.	Feedback e automonitoria
S10	Observação e feedback sobre os comportamentos dos alunos durante a vivência.	Expectativa com a aprendizagem dos alunos Automonitoria ao conduzir a atividade
S11	Segurança ao propor atividades, prazer ao olhar para o caminho percorrido, olhar diferente ao pensar sobre as práticas de sala de aula, proporcionado pelo curso, percepção do quanto as HS auxiliam no desempenho acadêmico.	Feedback positivo e negativo Automonitoria, tolerância e paciência

---

Quanto aos aspectos positivos, em vários momentos P3 mencionou sua familiaridade com o conteúdo e o prazer em elaborar e aplicar as atividades. Durante as reuniões de assessoria, a participante enfatizava o quanto acreditava na proposta e a importância dos módulos anteriores como preparação para a prática no módulo 4. Ainda, P3 destacava e valorizava seu vínculo com os alunos e o envolvimento deles nas atividades. Quanto ao *feedback* positivo, inicialmente a professora citava como aspecto a aprimorar e relatava utilizar mais o elogio e ter dificuldade com o *feedback* imediato. Ao longo da intervenção, a participante conseguiu aprimorar tal HSE e passou a utilizá-la com mais frequência, embora ainda considerasse que em alguns momentos perdia a oportunidade de exercitar.

Quanto aos aspectos negativos, uma queixa frequente de P3 era sobre sua autocobrança excessiva que, segundo ela, a deixava ansiosa e frustrada quando não conseguia executar a intervenção exatamente como planejado. Nesses momentos, a assessora acolhia e oferecia suporte à professora, ajudando-a identificar pontos que deram certo na aplicação e estratégias para evitar ou lidar quando algo ocorria diferente do esperado. Também era discutido com a professora que, não obstante a importância de haver um planejamento, nem tudo poderia ser previsto, como a quantidade de alunos que estaria presente em cada aula. No Relatório final, P3 registrou:

Eu senti uma mudança significativa de comportamento na minha prática, aprendi a desenvolver olhares para meu comportamento e para a minha rotina em sala de aula, que foram importantes, aprender usar esta ferramenta no meu trabalho fez uma

diferença significativa no desenvolvimento da minha turminha. Trabalhando as habilidades, eles têm comportamentos diferentes em sala de aula, diminuí os conflitos que geralmente acontecem pela falta destas habilidades como a empatia, a civilidade, a amizade, solução de problemas, enfim, a construção destes saberes desenvolvem um comportamento diferente e uma relação interpessoal que eu antes não observava por falta de conhecimento. Minha experiência foi com uma turma de 7-8 anos e achei muito positiva, é evidente que eles ainda são imaturos e não há muito repertório, mas é significativa a mudança.

A Tabela 29 apresenta os dados obtidos por meio do Inventário de Habilidades Sociais Educativas e analisados pelo Método JT, em que foram feitas comparações entre pré e pós intervenção, pós intervenção e *follow up* e pré intervenção e *follow up*.

**Tabela 29**

*Escore geral e análise por fatores do IHSE de P3 nos diferentes momentos de aplicação*

Fatores	Momentos	Valores	Significância clínica (SC)	Índice de Mudança Confiável (IMC)
Escore geral	Pré e pós M4	143- 133	-	-
	Pós M4 e follow up	133- 159	-	MPC
	Pré M4 e follow up	143- 159	-	MPC
F1	Pré e pós M4	55- 54	-	-
	Pós M4 e follow up	54- 65	-	MPC
	Pré M4 e follow up	55- 65	-	MPC
F2	Pré e pós M4	50-43	-	MNC
	Pós M4 e follow up	43- 47	-	-
	Pré M4 e follow up	50- 47	-	-
F3	Pré e pós M4	38- 36	-	-
	Pós M4 e follow up	36-47	-	MPC
	Pré M4 e follow up	38-47	-	MPC

*Nota.* MPC= mudança positiva confiável; MNC= mudança negativa confiável; -= ausência de mudança confiável

Em todos os momentos de aplicação do IHSE, a participante já se encontrava na população funcional e continuou. Quanto ao escore geral, a professora apresentou melhora que pode ser atribuída à intervenção nas comparações pós M4 e *follow up* e pré M4 e *follow up*, o que também aconteceu no caso dos fatores 1 e 3. Já para o fator 2 (Disciplina indutiva), na comparação entre pré e pós intervenção, a professora apresentou uma mudança negativa

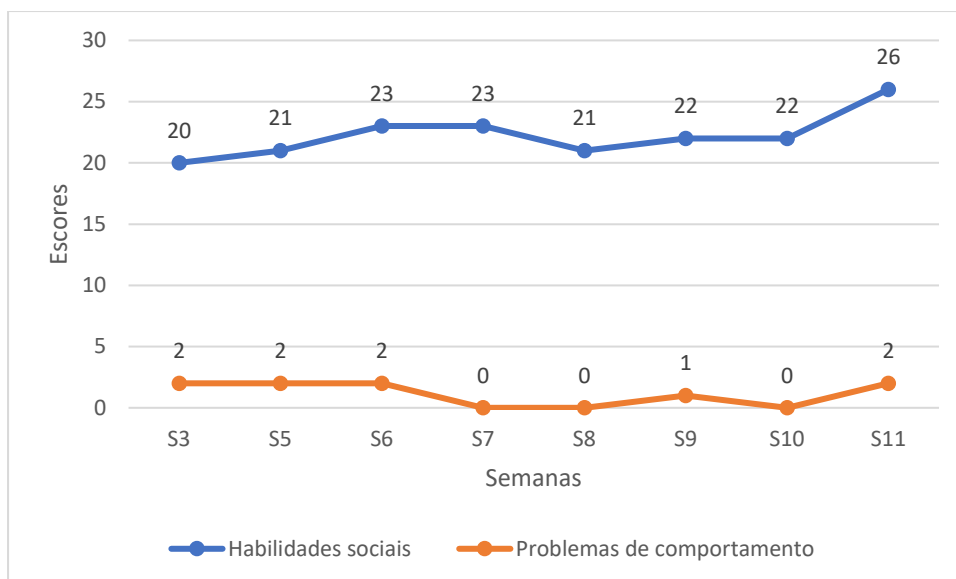
confiável, ou seja, uma piora que pode ser atribuída à intervenção. Nos outros momentos houve ausência de mudança. Embora sua autoavaliação tenha melhorado no *follow up* em comparação ao pós M4, para o F2, a pontuação mais alta foi antes da intervenção. Entre os itens que houve mudança negativa estão: apresentar pistas ao invés de dar respostas em atividades; dar *feedback* imediato para as ações desejáveis dos alunos; se defender ao receber críticas injustas dos alunos; demonstrar concordância com falas pertinentes dos alunos. Uma hipótese para isso é que a professora passou a se atentar mais criteriosamente ao próprio comportamento, em especial às habilidades que considerava mais importantes em sua interação com os alunos, como dar *feedback* positivo imediatamente. Durante as reuniões de assessoria, a professora comentava que estava tentando aprimorar sua automonitoria e aumentar a frequência de alguns comportamentos.

No escore geral e em todos os fatores, a pontuação obtida antes da intervenção foi maior do que ao final do programa. Algumas hipóteses para isso podem ser: (a) à medida em que a professora colocou em prática suas HSE de maneira mais sistemática, recebendo suporte e *feedback* semanalmente, ampliando sua compreensão sobre esses comportamentos, a mesma pode ter se tornado mais criteriosa em sua autoavaliação; (b) o momento em que ocorreu a reaplicação do instrumento, ao final do semestre, a professora vinha relatando com frequência sobre seu cansaço e excesso de tarefas com as demandas da educação de todo o município e sentia que não estava se dedicando às aplicações como gostaria; (c) durante as reuniões, P3 mencionava que ela tinha um padrão de autocobrança, o que pode ter aumentado durante a intervenção, no sentido de estabelecer critérios mais exigentes sobre o próprio desempenho. A pesquisadora acolhia e lembrava a participante de que ela já havia atingido o critério dos sete planos de aula e da possibilidade de elaborar planos quinzenais, porém a mesma optou por permanecer elaborando e aplicando semanalmente. No *follow up*, três meses após a finalização da intervenção, a pontuação de P3 aumentou novamente, exceto em F2.

Abaixo são apresentados os dados referentes às avaliações de P3 quanto aos comportamentos dos alunos, antes, durante e após a intervenção e no *follow up*.

### **Figura 23**

*Escores de habilidades sociais e problemas de comportamento obtidos pela avaliação molar dos alunos de P3*



É possível observar que houve uma oscilação, tanto nos comportamentos de habilidades sociais, quanto nos indesejáveis dos alunos de P3 ao longo da intervenção. Para os problemas de comportamento, a professora registrou que metade das crianças apresentava nas três primeiras semanas. Nas semanas seguintes foi registrada nenhuma ocorrência (S7, S8 e S10), pouca ocorrência na nona semana e, na última, voltou para a pontuação inicial (2= metade das crianças fazem). Os momentos em que P3 registrou maior frequência de problemas de comportamentos, além de se tratar do início da intervenção (a maioria deles), também coincidem com a aplicação de atividades que tinham alto custo de resposta das crianças, como a escrita, que eles ainda estavam desenvolvendo e alguns apresentavam dificuldade. Uma hipótese, é que diante de tais atividades os alunos ficavam mais agitados/ inseguros e demandavam maior mediação e suporte da professora.

Na última reunião de assessoria, P3 comentou que a professora titular da turma notou uma melhora nos problemas de comportamento internalizantes e os alunos estavam mais participativos, se expressando mais. Paralelo à variação na frequência dos problemas de comportamento, o mesmo ocorreu em relação às habilidades sociais, sendo que a menor pontuação obtida foi 20 na primeira semana de avaliação e, a maior, ao final da intervenção, foi 26 (o máximo possível era 28).

A Tabela 30 apresenta as respostas de P3 para a questão aberta da avaliação molar, sobre o tempo semanal utilizado para manejo de comportamentos inadequados.

**Tabela 30**

*Tempo gasto semanalmente por P3 para manejo de comportamentos inadequados dos alunos*

Semana de aplicação	Tempo semanal de manejo
3	Não sei calcular... paro durante a aula e faço pequenas intervenções com alguns comportamentos inadequados, mas não são frequentes, essa semana poderia estimar uns 40 minutos.
5	Esta semana a sala estava muito tranquila, estamos desenvolvendo as atividades, os alunos vêm construindo aprendizagens e refletem em seu comportamento, o que vai mudando a rotina em sala, eles estão generosos, simpáticos e empáticos. O comportamento da sala está diferente, ainda temos algumas situações de conflitos porém os alunos relembram das atividades e logo introduzem ajudando o colega a refletir, ou questionando a atitude.
6	Pouco tempo desta semana, cada vez mais a sala está interagindo de forma empática e lembrando sempre dos comportamentos construídos, das palavrinhas mágicas, dos combinados, vale lembrar que uma vez ou outra tem sim um comportamento que não é legal, mas logo vem um aluno lembrando que aquela atitude não é bacana e a mediação é feita de forma leve pelo professor e os demais.
7	Essa semana a turma estava bem tranquila, não precisei manejar nenhum comportamento.
8	Essa semana estavam mais agitados, fiz algumas intervenções e relembrei alguns conteúdos já trabalhado nas habilidades sociais e pedi mudança de comportamento de alguns em situações de rotina de sala.
9	Essa semana 50 minutos de manejo, pensando em paradas que eu dou na aula para mediar algum conflito, tem dias que não acontece e tem dias que tenho que fazer uma intervenção maior e explicar algum comportamento inadequado.
10	Essa semana nenhuma intervenção, poucos alunos estão frequentando, muitos gripados, a sala está muito tranquila.
11	Não tivemos comportamentos inadequados.

A professora apresentou dificuldade em especificar o tempo utilizado e descreveu os comportamentos dos alunos a cada semana. No entanto, algumas descrições contradizem as pontuações atribuídas pela mesma nas questões fechadas do questionário, por exemplo na semana nove, em que a mesma registrou pouca ocorrência de problemas de comportamento, mas relatou ter utilizado 50 minutos de manejo semanal. Já na semana oito, a pontuação foi

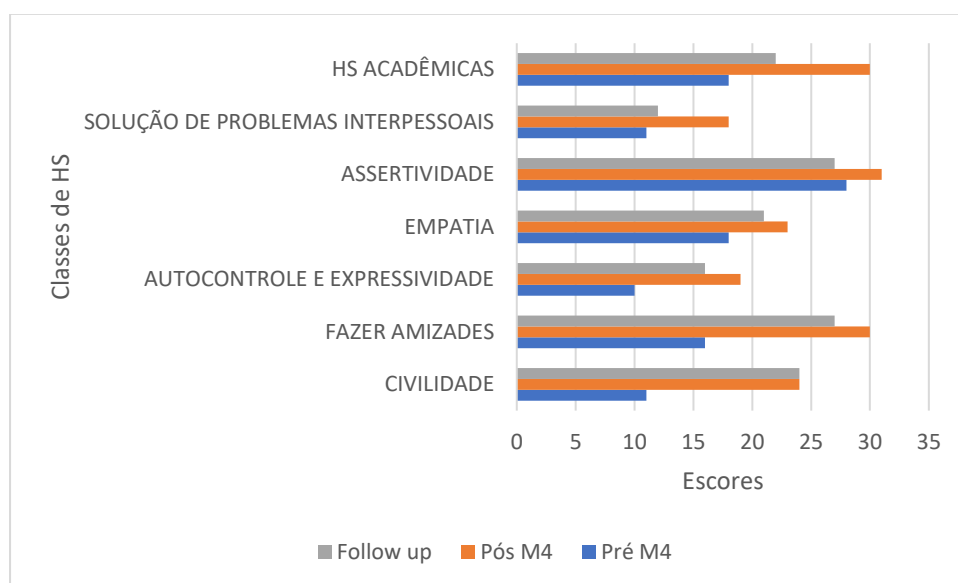


zero (nenhuma ocorrência) e o relato foi de que os alunos estavam agitados e foi necessário intervir.

No questionário molecular sobre os comportamentos dos alunos, os dados são coerentes com a avaliação molar, em que nota-se maior repertório de HS dos alunos após a intervenção. Os alunos de P3 receberam pontuação 112 para habilidades sociais no pré módulo, 175 no pós módulo e 149 no follow up, enquanto para os problemas de comportamento pontuaram 12 no pré módulo, 6 no pós e 5 no follow up.

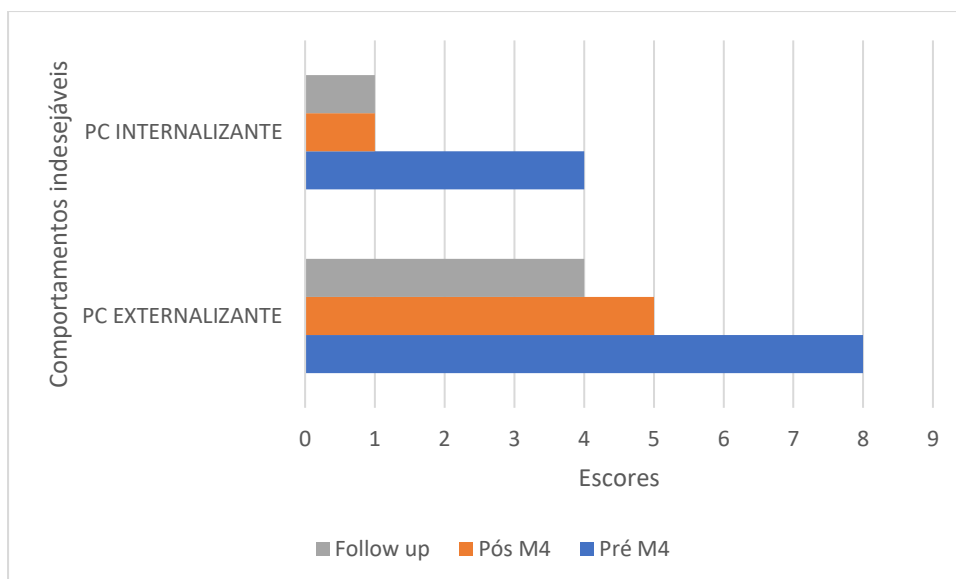
#### Figura 24

*Escores por classes de habilidades sociais obtidos por meio da avaliação molecular dos alunos de P3 nos diferentes momentos de aplicação*



#### Figura 25

*Escores por classes de comportamentos indesejáveis obtidos por meio da avaliação molecular dos alunos de P3 nos diferentes momentos de aplicação*



Para todos os comportamentos sociais positivos dos alunos a melhor avaliação foi a pós módulo, exceto para Civilidade que permaneceu igual no *follow up*. Na reavaliação, após três meses, houve uma redução, exceto para Civilidade, que permaneceu com o mesmo escore do pós módulo. Ainda assim, a pontuação final foi maior que a inicial, exceto para Assertividade que recebeu um ponto a mais antes da intervenção em comparação ao *follow up*. Tal dado é incoerente com a resposta aberta da participante que citou ter identificado melhora na assertividade dos alunos.

Já os problemas de comportamento externalizantes apresentaram uma redução a cada aplicação do instrumento, enquanto os internalizantes reduziram de quatro (antes da intervenção) para um (pós intervenção e *follow up*). Tais dados convergem com as respostas da professora para as questões abertas, apresentadas na Tabela 31.

### Tabela 31

*Respostas de P3 nas questões abertas da avaliação molecular dos alunos no pós M4 e no follow up*

Questões	Pós m4	Follow up
Melhora nos comportamentos desejáveis?	Sim	Sim
Em quais?	Foi observado uma melhora na expressividade, na empatia, na solução de problemas, na civilidade e assertividade	Empatia, assertividade, civilidade

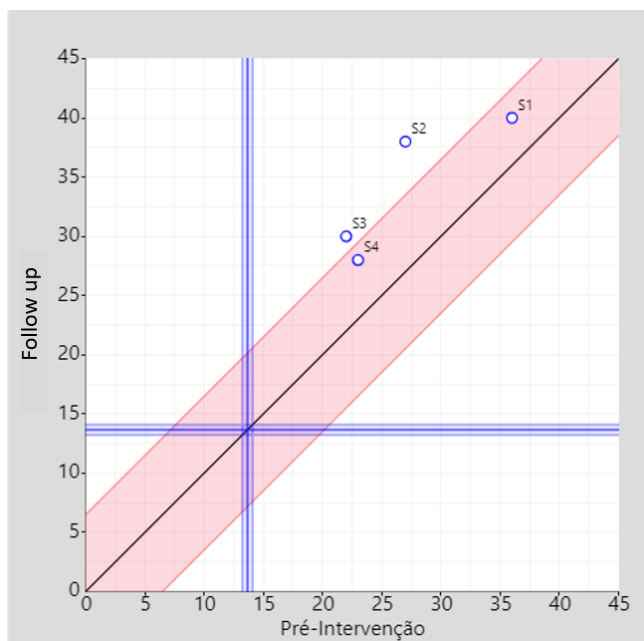
Principais ações que contribuíram	Aplicação dos recursos em planos de aulas e a retomada com os alunos sobre os comportamentos nas rotinas diárias de sala de aula	Todo o trabalho realizado com aplicação de recursos, os alunos apresentaram comportamentos diferentes
Redução dos comportamentos indesejáveis?	Sim	Sim
Em quais?	Nos conflitos entre eles, na dificuldade de se expor aos colegas, na timidez ao dividir as vivências com a turma, no comportamento indesejável diante de um conflito corporal, ou divisão de um material ou brinquedo	Nas birras, agressividade
Principais ações que contribuíram	A forma como lidávamos diante de cada problema junto a turma, lembrando das habilidades trabalhadas e dos comportamentos que gostaríamos na sala, isso fez a diferença, solucionando cada conflito com o envolvimento de todos	Todas as atividades que trabalhamos com a turminha sobre a convivência em grupo e o respeito

Nos dois momentos em que as questões abertas foram aplicadas, P3 respondeu ter identificado melhoras nos desempenhos sociais de seus alunos e as atribuiu à execução do Módulo 4. Ainda sobre o repertório social dos alunos, foi realizada a análise pelo Método JT dos alunos avaliados pelo SSRS. No caso de P3, alguns dos alunos selecionados na primeira avaliação, antes da intervenção, não estavam mais na turma ao final e outros não estavam mais no *follow up*. Dessa forma, a análise foi realizada com número menor de alunos. Considerando que na avaliação pós módulo havia mais alunos do que no *follow up*, para essa participante foi realizada comparação pré e pós módulo com seis alunos, sendo que todos eles já se encontravam na população funcional e continuaram. Três deles apresentaram mudança positiva confiável, atribuída à intervenção, enquanto para os outros três não podem ser feitas afirmações.

As Figuras 26 e 27 apresentam a análise pelo Método JT, na comparação pré módulo e *follow up* com os quatro alunos (dentre os oito selecionados no início) que permaneceram na turma.

**Figura 26**

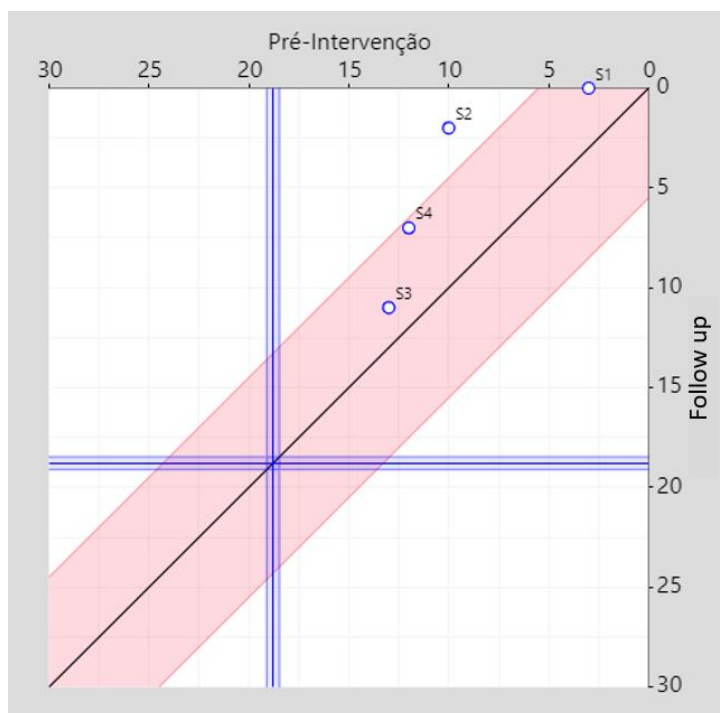
*Escores globais em habilidades sociais segundo avaliação de P3, pelo SSRS-BR na aplicação pré-intervenção e follow up*



Todos os alunos já se encontravam na população funcional antes da intervenção e permaneceram. As crianças representadas pelos pontos S2 e S3 apresentaram melhora que pode ser atribuída à intervenção. Já S1 e S4, embora tenham apresentado melhora, não se pode afirmar que foi devido à intervenção.

**Figura 27**

*Escores globais em problemas de comportamento segundo avaliação de P3, pelo SSRS-BR, na aplicação pré-intervenção e follow up*



Todas as crianças já se encontravam na população funcional antes da intervenção e permaneceram. S2 apresentou melhora que pode ser atribuída à intervenção, enquanto S1, S3 e S4 apresentaram mudança positiva, mas não o suficiente para ser atribuída à intervenção.

Segundo P3, em seu relatório final, as principais mudanças da turma foram na forma de tratamento entre os alunos:

Observei que desenvolveram repertório ao longo das semanas, com a aplicação das atividades, entendendo e participando das atividades, desenvolvendo as habilidades de assertividade, civilidade, empatia, construindo relações mais saudáveis. A professora do outro 2º ano observou que a turma não tinha mais conflitos na hora do recreio, meus alunos eram mais solidários e empáticos com seus coleguinhas. Observamos, eu e a professora da sala, como eles lembravam uns aos outros as palavrinhas mágicas, como auxiliavam na hora de acolher um amigo, aceitavam as regras dos jogos e a competição. Não tivemos nenhuma ocorrência de *bullying*.

Sobre o desempenho acadêmico da turma, na avaliação diagnóstica, a professora avaliou seus alunos em Língua Portuguesa (de zero a cinco) e nível de escrita, de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Embora tenham sido avaliados oito alunos antes da intervenção, dois deles foram transferidos durante o programa e a reavaliação, para comparação, foi feita com seis, como demonstrado na Tabela 32.

**Tabela 32**

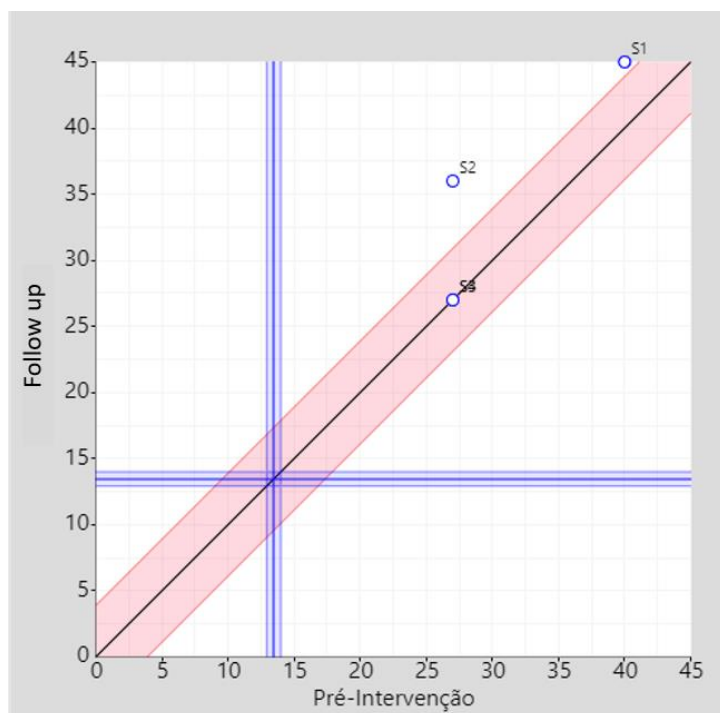
*Desempenho dos alunos de P3 na avaliação diagnóstica antes e após a intervenção*

Alunos (A)	Classificação	Notas e nível pré módulo	Notas e nível pós módulo
A1	Bom desenv. global	5,0 Alfabético	5 Alfabético
A2	Baixo desenv. global	3,0 Silábico- alfabético	3,5 Alfabético
A3	Problemas de comp. externalizante	2,0 Silábico- alfabético sem valor sonoro	3,5 Alfabético
A4	Mediano	3,0 Silábico- alfabético	5,0 Alfabético
A5	Mediano	3,0 Silábico- alfabético	4,0 Alfabético
A6	Mediana	3,0 Silábico- alfabético	3,5 Alfabético

Todos os alunos avaliados avançaram do nível silábico- alfabético para o alfabético e tiveram nota maior no pós módulo, com exceção de A1 que já se encontrava nesta classificação e com nota máxima. Tais informações convergem com a análise obtida por meio do Método JT, no fator competência acadêmica, com os quatro alunos que permaneceram na turma no período do *follow up*, como apresenta a Figura 28.

**Figura 28**

*Escores globais em competência acadêmica segundo avaliação de P3, pelo SSRS-BR, das oito crianças selecionadas, na aplicação pré-intervenção e follow up*



Todos os alunos já se encontravam na população funcional antes da intervenção e permaneceram. As crianças representadas pelos pontos S1 e S2 apresentaram melhoras devido à intervenção. Para S3 e S4 não se pode atribuir à intervenção, embora tenha havido melhora.

No relatório final, P3 não descreveu sobre os resultados acadêmicos com os alunos. Nas reuniões de assessoria, a professora comentava sobre a defasagem na aprendizagem dos conteúdos devido à pandemia. Quando iniciado o isolamento social, as crianças estavam na Educação Infantil e quando retornaram presencialmente à escola foram para o segundo ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a professora titular não realizava atividades recreativas, jogos etc., pois havia uma cobrança em relação ao conteúdo. No entanto, segundo P3, com o módulo 4, foi possível perceber que era viável utilizar recursos lúdicos e variados e associar a aprendizagem acadêmica com a social e com isso aumentar a motivação e engajamento das crianças.

### **Análise estatística SSRS-BR**

Além da análise individual para cada participante e seu grupo de alunos, por meio do Método JT, foi realizada análise estatística dos escores de todos os alunos no SSRS (das três professoras) avaliados por esse instrumento. Para a comparação entre os diferentes momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e *follow up*), foi realizada a ANOVA de Friedman (teste não paramétrico). Quando o resultado da análise era significativo, indicando a existência de diferenças, um teste a posteriori (de Wilcoxon Signed Rank) foi realizado para identificar entre quais momentos de avaliação existiam diferenças.

### **Habilidades sociais – Global**

Os resultados foram estatisticamente significativos ( $\chi^2(2) = 14,553, p = 0,001$ ), indicando que existiam diferenças. Testes de Wilcoxon Signed Rank, a posteriori, demonstraram que os níveis de habilidades sociais no pré-teste foram significativamente menores do que no pós teste ( $z = -3,399, p = 0,001$ ), com tamanho de efeito de  $r = 0,51$ . Também foi identificada uma diferença estatisticamente significativa entre as avaliações no pré-teste e no follow up ( $z = -3,004, p = 0,003$ ), indicando níveis significativamente menores no pré-teste, com tamanho de efeito de  $r = 0,46$ . A comparação entre o pós-teste e o *follow up*, no entanto, não demonstrou diferenças estatisticamente significativas ( $z = 0,395, p = 0,693$ ), indicando a manutenção das aquisições.

#### **Tabela 33**

*Estatísticas Descritivas sobre os Níveis de Habilidades Sociais Globais nos Diferentes Momentos de Avaliação*

Habilidades sociais globais	N	Média	DP	Mediana
Pré-teste	22	27,77	6,838	26,50
Pós-teste	22	37,18	5,413	38,00
Follow-up	20	37,45	4,685	38,00

*Nota:* DP = desvio-padrão.

### **Problemas de comportamento – Global**

Os resultados indicaram não haver diferença estatisticamente significativa entre os três momentos ( $\chi^2(2) = 4,081, p = 0,130$ ).

#### **Tabela 34**

*Estatísticas Descritivas sobre os Problemas de Comportamento Globais nos Diferentes Momentos de Avaliação*

Problemas de comportamento globais	N	Média	DP	Mediana
Pré-teste	22	6,59	4,787	5,00
Pós-teste	22	3,91	3,435	3,50
Follow-up	20	3,20	3,874	2,50

*Nota:* DP = desvio-padrão.



### **Competência acadêmica – Global**

Os resultados indicaram não haver diferença estatisticamente significativa entre os momentos de avaliação ( $\chi^2(2) = 3,746, p = 0,154$ ).

#### **Tabela 35**

*Estatísticas Descritivas sobre os Comportamentos Acadêmicos Globais nos Diferentes Momentos de Avaliação*

Comportamentos acadêmicos globais	N	Média	DP	Mediana
Pré-teste	22	29,91	7,880	27,50
Pós-teste	22	33,86	8,521	34,50
Follow-up	20	35,05	9,333	36,50

*Nota:* DP = desvio-padrão.

Embora a pontuação para os problemas de comportamento tenha reduzido e de competência acadêmica aumentado, as mudanças não foram o suficiente para serem consideradas estatisticamente significativas, o que ocorreu somente em relação às habilidades sociais do grupo de alunos avaliados.

No questionário de avaliação final do programa, em escala (consideravelmente piores; piores; um pouco piores; iguais; um pouco melhores; melhores; muito melhores) sobre o desempenho interpessoal e socioemocional dos alunos P1 e P2 avaliaram que suas crianças estão melhores e P3 muito melhores. Sobre o desempenho acadêmico todas consideraram que estão melhores. As Tabelas 36 e 37 apresentam os dados quantitativos e qualitativos, respectivamente, obtidos por meio da avaliação final do programa, realizada pelas professoras no período pós módulo, logo após a finalização da intervenção. As respostas das questões fechadas foram transformadas em escores e calculada média das três participantes, seguindo modelo utilizado por Dias (2018).

#### **Tabela 36**

*Dados descritivos (média e desvio padrão) sobre a avaliação das participantes nas questões fechadas do Questionário de Avaliação de Programa.*

Dimensões avaliadas e respectivos aspectos		
	Média	Dp
Efeitos sobre o desempenho próprio e dos alunos (-3 a 3)		
HS Comunicação verbal, contato visual e expressões faciais	2,33	0,57

HS de automonitoria	1,66	0,57
HS de dar <i>feedback</i> /fazer descrições	1,66	0,57
HS de empatia	2,33	0,57
HS de assertividade	2	0
HS de resolução de problemas interpessoais	2	0
Compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento de comportamentos sociais infantis	2	0
HSE de mediação interativa	2	0
HSE valorização e feedback do desempenho dos alunos	1,66	0,57
HSE Suporte emocional educativo	1,66	0,57
HSE de Disciplina e manejo de situações problemas	2,33	0,57
HSE Organização do ambiente físico	2	0
HSE Clareza ao orientar os passos da atividade	2	0
HSE Disponibilização de materiais e conteúdos de forma adequada	2	0
HSE Uso de recursos lúdicos e pedagógicos	1,66	0,57
HSE Exploração de interações sociais educativas no contexto escolar	2	0
HSE Afetividade, apoio, bom humor e proximidade com as crianças	2	0
HS de automonitoria dos alunos	1,33	0,57
HS de autocontrole e expressividade emocional dos alunos	2	0
HS de empatia dos alunos	2	0
HS de civilidade e fazer amizade dos alunos	2	0
HS de assertividade dos alunos	1,66	0,57
HS de solução de problemas interpessoais dos alunos	1,66	0,57
<hr/>		
Autoavaliação de comprometimento/ aproveitamento (-2 a 2)	Média	Dp
<hr/>		
Participação nos encontros online e reuniões com assessora	1	0
Pontualidade na entrega das atividades	0,66	1,15
Empenho na realização das atividades com as crianças	1,66	0,57
Fichas disponibilizadas	1,66	0,57
Reuniões de assessoria	1,33	0,57
Aproveitamento geral do curso	1,33	0,57
<hr/>		

Nível de satisfação (-2 a 2)	Média	Dp
Interação entre os alunos	2	0
Assessoria oferecida	2	0
Aplicabilidade das atividades sugeridas	2	0
Estratégias adotadas (-2 a 2)	Média	Dp
Encontros online	2	0
Reuniões de assessoria individual	2	0
Fóruns	0,66	0,57
Base de dados	1,33	0,57
Planos de aula	1,66	0,57
Relatos das atividades aplicadas	1,66	0,57
Feedbacks das tarefas, atividades, fóruns etc.	1,66	0,57
Fichas propostas (clareza, viabilidade, efetividade)	1,66	0,57
Recursos e materiais lúdicos	1,66	0,57
Avaliação semanal dos comportamentos das crianças	1	0
Suporte da assessora por e-mail, whatsapp etc.	2	0
Reuniões de assessoria em grupo	2	0
Resultados e expectativas do módulo 4 (-3 a 3)	Média	Dp
Atendeu às expectativas	2,33	0,57

De modo geral, as participantes avaliaram positivamente o módulo 4, demonstrando boa aceitação e aproveitamento. Quanto ao desempenho próprio e dos alunos, para a maioria dos itens as professoras responderam estarem melhores ou muito melhores. Com menor frequência, também assinalaram “consideravelmente melhores” e “um pouco melhores”. Os itens de autoavaliação foram os que receberam menor pontuação, especialmente o que se refere à pontualidade. Embora as professoras tenham conseguido atingir o objetivo de aplicações semanais, devido ao excesso de tarefas pessoais e profissionais, em algumas semanas elas atrasavam a postagem do plano de aula e/ou relato de aplicação ou para realizarem alguma avaliação. Na maioria das vezes, os atrasos eram de um ou dois dias, e não afetavam o prazo final, no entanto as professoras se sentiam frustradas e “em dívida” com o curso. Para as avaliações pós módulo e *follow up* houve uma flexibilização nos prazos.

A dimensão nível de satisfação foi a mais bem avaliada, visto que as três professoras atribuíram pontuação máxima (2= muito satisfatório) para todos os itens. Os itens referentes ao serviço de assessoria oferecido, nas diferentes dimensões, também foram bem avaliados. Em relação às estratégias adotadas, os fóruns tiveram a menor média, pois duas professoras consideraram “muito bons” e uma “regulares” (em escala de péssimos a ótimos). A Tabela 37 apresenta as respostas das professoras para as questões abertas.<sup>1</sup>

**Tabela 37**

*Questões abertas da avaliação final do módulo 4*

Questões	Respostas
Descreva uma situação (e reação do outro) em que você aplicou sua Competência Social Profissional (com uso de HSE - lembre de citar quais)	<p>P1: Tenho me colocado de maneira empática junto aos colegas, socializando materiais e vivências. Procuo trabalhar em equipe com o corpo docente da escola, principalmente com os profissionais que estão ligadas às turmas em que atuo. Coloco-me sempre a disposição para auxiliar no que for necessário, não só no campo pedagógico, mas onde houver necessidade (substituição de professores em caso de faltas, preparação de materiais para decoração e eventos, auxiliar a redigir recados etc.).</p> <p>P2: Na última semana recebi uma professora para me auxiliar em sala de aula, no trabalho com as crianças com TEA. Acompanhando uma conversa que tive com a turma, após a leitura de um conto, ela comentou que minha experiência em sala de aula chamou sua atenção. Citou que fica observando como valorizo a participação dos alunos e consigo garantir que todos digam o que pensam e parem para ouvir o que os colegas têm a dizer. Acredito que ela se referia a forma como faço a mediação das interações entre os alunos de minha turma.</p> <p>P3: Na aplicação dos planos de aulas, precisamos de flexibilidade, empatia, gestão de tempo, lembro que nas primeiras atividades precisei rever a gestão do tempo, para que todos pudessem participar das atividades e isso foi com a experiência das atividades que vamos administrando o tempo. Causava uma insatisfação nos alunos que não participavam com as vivências.</p>
Descreva uma situação em que observou seu (s) aluno (s) aplicando	P1: Os alunos estão mais observadores às necessidades dos colegas, empáticos, solícitos. Noto que estão

<sup>1</sup> As respostas para as questões abertas sobre o que a participante mais gostou e o que considerou mais útil no módulo, constam no Capítulo I, visto que as respostas se referem às fichas de orientação.

<p>HS (lembre de citar quais) que você trabalhou em sala de aula, durante o módulo 4.</p>	<p>usando as habilidades aprendidas continuamente, sinalizando desagrado, pedindo mudança de comportamento. Mudou muito o astral da sala, noto que a turma está mais unida e pensando muito mais no coletivo que no individual.</p> <p>P2: Meus alunos aprenderam a avaliar as consequências das atitudes que temos. Percebem como é importante pensar antes de agir. Costumo ler muito para eles, e, após uma leitura uma das crianças comentou que todo o problema enfrentado pela protagonista da história teve início com uma mentira contada pelo pai dela. Esse comentário rendeu muita discussão e nos remeteu à vivência que fizemos sobre a coerência entre pensar, sentir e agir (importância de falar a verdade).</p> <p>P3: Observei na turma um comportamento geral de empatia com os amigos, mas o que mais marcou foi a atividade de civilidade das palavrinhas mágicas. A grande maioria dos meus alunos lembra os amigos quando esquecem de dizer as palavrinhas mágicas como: muito obrigada, por favor, isso virou uma rotina na sala.</p>
<p>O que você menos gostou no Módulo 4?</p>	<p>P1: Eu gostei muito do módulo 4, não poderia dizer que não gostei de uma "parte", mas um incômodo pra mim foi a falta de manejo para eu dimensionar o tempo de execução das atividades. Algumas vezes o tempo programado de aplicação extrapolou o tempo que eu tinha reservado. Como na escola em que trabalho eu ministro apenas algumas disciplinas no quarto ano, administrar o tempo não foi uma tarefa fácil.</p> <p>P2: O cronograma apertado. Tive dificuldade para cumprir os prazos de execução das tarefas.</p> <p>P3: De responder vários questionários da assessoria, acredito que falei quase a mesma coisa em todos eles. Mas eu adorei o curso e o módulo 4.</p>
<p>Qual parte do módulo 4 foi menos útil para você?</p>	<p>P1: O módulo 4 foi de grande utilidade para mim, não consigo elencar uma parte menos útil.</p> <p>P2: Tudo foi muito útil e de muito aprendizado.</p> <p>P3: Não tenho nada para dizer. foi muito prazeroso e útil para minha vida profissional e pessoal.</p>
<p>Em sua opinião, como o Módulo 4 poderia ser melhorado para ajudar mais os professores?</p>	<p>P1: Minha sugestão é transformar esse material em livro ou apostila de consulta, onde o professor teria acesso as atividades já impressas, podendo levar os recursos para a sala de aula. Eu imprimi todos os que apliquei para ter em mãos no momento da aplicação. Acho que ajudaria muito os profissionais a terem acesso rápido ao conteúdo e facilidade para aplicá-lo no dia a dia.</p> <p>P2: Eu proporia aplicação quinzenal dos recursos.</p>

	P3: Na minha opinião eu gostei tanto que não tenho sugestão.
Você percebeu alguma mudança em seu comportamento nas suas interações educativas com seus alunos, depois de participar do módulo 4? Justifique	<p>P1: Sim. Os alunos estão mais atentos uns aos outros, verbalizando mais seus desejos e desagrado. Estão gentis e solícitos, demonstrando empatia em diversas situações.</p> <p>P2: Sim. Estou mais atenta às participações de meus alunos durante a aula, demonstro aprovação e valorizo as habilidades e atitudes que desejo que eles desenvolvam e pratiquem. Procuro descrever o que valorizo em seu comportamento, ao invés de criticar o que não considero adequado.</p> <p>P3: Sim. Fiquei mais atenta aos comportamentos e as situações da rotina da minha sala, o curso faz a gente refletir sobre as situações cotidianas e como podemos tratar delas de forma mais empática e não simpática.</p>
Comentários sobre seu desempenho interpessoal, feitos por outras pessoas (colegas, familiares, amigos, alunos) e que você atribui a ganhos durante este módulo. (Opcional)	<p>P2: Familiares de meus alunos comentaram, em reunião, o fato de eu valorizar tarefas e trabalhos dos alunos fazendo com que eles fiquem motivados a estudar e ir para a escola.</p> <p>P3: Minha família observou que venho mediando mais os conflitos de nossa casa, estou mais empática e em casa fomos criados para sermos simpáticos, meus filhos dizem que estou mais calma na hora que tenho que resolver um problema.</p>
Comentários adicionais sobre as estratégias adotadas no curso	<p>P2: Acredito que as avaliações dos comportamentos dos alunos poderiam ser quinzenais.</p> <p>P3: Adorei as estratégias e principalmente os recursos adotados e as fichas que descreviam como elaborar o plano de aula.</p>
Você recomendaria este Curso a outros professores do Ensino Fundamental? Justifique.	<p>P1: Recomendaria fortemente. Eu recomendaria afirmando que é uma grande oportunidade de aprendizado no campo das habilidades sociais, com uma proposta de atividades práticas e interessantes aos alunos.</p> <p>P2: Recomendaria fortemente. Através do curso, além de aprender a como favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais em nossos alunos; nós também aprimoramos/ desenvolvemos e monitoramos nossas próprias.</p> <p>P3: Recomendaria fortemente. O curso é muito rico, muda nosso comportamento, nossa rotina de trabalho, nosso olhar para muitas coisas, agregou conhecimento.</p>
Avalie seu desempenho no curso, considerando em que considera que se dedicou e como poderia ter se dedicado mais, bem como ganhos que julga ter tido a partir desse módulo (caso avalie que tenha).	P1: Acredito que o meu desempenho no curso tenha sido bom, aprendi muito e consegui agregar grandes ganhos com a turma. Deixei a desejar no aspecto pontualidade, devido a demandas do dia a dia e alguns eventos na escola. Mas de maneira geral, o aproveitamento foi bom!

	<p>P2: Tive acesso a atividades, recursos e vivências que continuarei utilizando por terem melhorado a qualidade de minha relação com as crianças. A percepção que tenho é que, após as vivências que realizamos, pude conhecer melhor meus alunos e eles puderam me conhecer melhor. A qualidade de nossa relação melhorou. Me empenhei bastante na realização dos planos de aula e aplicação dos recursos, mas tive dificuldade para cumprir prazos devido à complexidade do trabalho docente.</p> <p>P3: Acredito que me dediquei, que as aplicações das aulas foram produtivas e que só consegui ter essa experiência por conta de tudo que foi trabalhado, mas com certeza meu desempenho na vida pessoal e profissional a partir desse curso será diferente porque houve uma mudança com esse aprendizado.</p>
<p>Comentários adicionais que queira fazer (opcional) sobre algum elemento do módulo 4.</p>	<p>P2: Foi um período de muita aprendizagem, adquiri conhecimentos e vivenciei situações que mudaram minha prática em sala de aula. Tenho certeza que foi uma mudança positiva para mim e para meus alunos.</p> <p>P3: Amei o curso, vou sentir muita falta dos nossos encontros e todo o conteúdo aprendido.</p>

As informações apresentadas na Tabela 37 são congruentes e complementares à Tabela 36. Nas questões abertas, as professoras tiveram a oportunidade de exemplificar e expressar suas opiniões e sugestões sobre o curso, como tornar as aplicações quinzenais, transformar o conteúdo em livro ou apostila, reduzir a frequência ou quantidade de questionários etc. Um aspecto comum entre as professoras foram os elogios e demonstração de satisfação em estar participando do módulo 4, além de conseguirem identificar melhoras quanti e qualitativas no repertório delas e dos alunos.

De modo geral, os resultados mostraram que esse tipo de intervenção contribuiu para melhora de habilidades sociais educativas das professoras e habilidades sociais e competência acadêmica dos alunos. No caso dos comportamentos-problema, embora tenha ocorrido, o impacto foi menor, como esperado, visto que o foco era a promoção de HS. P1 ministrava somente duas disciplinas para o quarto ano e elegeu as aulas de língua portuguesa, por ter maior carga horária, para aplicar a intervenção. Portanto, ela encontrava os alunos três vezes por semana, por poucas horas. P2 era professora polivalente do quinto ano, ministrava a maioria das disciplinas e passava com seus alunos a maior parte do tempo em que eles ficavam na escola, todos os dias. Em comum, P2 e P3 tinham a possibilidade de explorar as aulas e conteúdos de diferentes disciplinas para aplicação dos planos. P3 não estava em sala de aula, mas selecionou para aplicar o programa, a turma para qual lecionou no ano anterior, pois já

conhecia os alunos. Ela tinha contato com esses alunos somente nos momentos em que ia até a escola exclusivamente para aplicação do programa e, esporadicamente para visitá-los. P3 tinha uma parceria com a professora titular da turma que, segundo a participante, se interessava pela área e pelo programa aplicado e contribuía como modelo e mediadora das habilidades dos alunos na ausência de P3. Sempre que possível, P3 respondia aos questionários sobre os alunos em conjunto com ela. No entanto, a professora titular não passou pela formação em HS e HSE.

Dessa forma, os resultados também foram variados e distintos entre as professoras e alunos. Alguns aspectos em comum entre as três participantes foram: (a) presença e pontualidade nas reuniões de assessoria, avisando com antecedência quando necessário remarcar; (b) aplicação de quantidades de planos de aula além do obrigatório para a certificação do curso, utilizando todas as semanas disponibilizadas para a intervenção; (c) autoavaliações positivas; (d) avaliações positivas sobre a maioria dos itens ao longo do módulo, com destaque para as fichas de orientação e recursos disponibilizados; (e) dificuldade em realizar a aplicação dentro do tempo planejado nas primeiras semanas; (f) não adesão à base de dados. A utilização da base de dados ficava a critério das participantes para interação entre elas, com a possibilidade de postar textos, fotos, vídeos etc., e não era pontuada como as outras atividades. Nenhuma das participantes utilizou essa ferramenta e, quando comentado com elas na reunião de encerramento, disseram não ter se lembrado. Possivelmente pela alta quantidade de demandas que elas já tinham para atender, priorizaram as atividades obrigatórias.

P1 mencionou que nenhuma formação de professores oferecia esse tipo de conhecimento, ainda mais com suporte para a prática. Ela realizou uma aplicação após finalização do módulo e todas disseram que tentariam dar continuidade nesse trabalho. P3 comentou que gostaria de levar o projeto para seu município para que todos os professores tivessem a oportunidade de receber essa formação, pois outros membros do contexto escolar estavam percebendo e comentavam com ela sobre as mudanças positivas de comportamento dos alunos. Também nesse sentido, a coordenadora da escola de P2, ao identificar os benefícios da intervenção, convidou a presente pesquisadora para participar de uma reunião de HTPC e relatou que estava planejando mais ações relacionadas a esse tema para o ano seguinte. Tais dados apontam para resultados satisfatórios que ultrapassaram as paredes da sala de aula, bem como a motivação e engajamento das participantes com a proposta.

### **Discussão**

Vale ressaltar, como mencionado anteriormente, que as três participantes se encontravam em situações distintas de trabalho. No caso de P1, foi identificada mudança



positiva confiável no escore geral e para F1 do IHSE. Esse fator se refere às habilidades de suporte emocional da professora. Um dado interessante é que a classe de HS em que a professora mais investiu em sua intervenção foi a expressividade emocional. Seria necessário maior investigação para compreender se há relação entre os dados, porém é possível inferir que ao buscar ser modelo de expressividade emocional para os alunos, a professora aprimorou sua própria habilidade.

Quanto aos comportamentos dos alunos de P1, os dados são bastante variados. De acordo com a frequência de comportamentos, registrada na avaliação molar, não houve redução nos problemas de comportamento, no entanto houve diminuição no tempo semanal de manejo desses comportamentos. Nesse caso também seria necessário maior investigação para compreensão desses dados. Uma hipótese é que a professora passou a manejar e intervir de maneira mais eficaz, de modo que conseguia interromper os comportamentos indesejáveis mais rapidamente, no entanto, até a última avaliação molar, ainda não havia se tornado efetiva.

A partir dos dados quantitativos foram identificados mais efeitos positivos sobre a participante do que sobre seus alunos. Já nos dados qualitativos, há descrições de mudanças positivas nos comportamentos da professora e da turma. Há também algumas incoerências nas respostas, como maior frequência de habilidades sociais na avaliação molecular pré módulo do que no pós módulo e *follow up* e o contrário no SSRS, em que foi identificada mudança positiva confiável para HS e para competência acadêmica. A partir disso surgem questões como: sob controle de que estava o comportamento da professora ao responder os instrumentos? Desejabilidade social? Era mais difícil responder sobre a turma toda (molar e molecular) do que sobre alunos específicos (SSRS)? Os questionários elaborados precisam ser revistos? A professora se tornou mais exigente com os critérios de avaliação do grupo como um todo? A entrada de novos alunos na turma influenciou os dados sobre a turma?

Para P2, os dados obtidos são coerentes. A professora apresentou mudança positiva atribuída a intervenção no escore geral e em todos os fatores do IHSE, o que condiz com seus relatos e respostas para as questões abertas dos instrumentos sobre o próprio desempenho. As classes de HS em que mais investiu com os alunos foram empatia, assertividade e solução de problemas interpessoais, devido à preocupação que tinha com o relacionamento entre seus alunos, principalmente quanto a se atentarem às necessidades dos colegas e oferecerem ajuda espontaneamente. Ao final da intervenção, a classe de HS que apresentou maior frequência em comparação ao início do módulo, foi a de fazer e manter amizades. Como mencionado por Del Prette e Del Prette (2013), as classes são interdependentes e complementares entre si e podem ser desenvolvidas simultaneamente.

Foi registrado aumento nas habilidades sociais dos alunos após a intervenção em todos os instrumentos. Quanto aos problemas de comportamento, a frequência se manteve a mesma ao longo de toda a intervenção, mas houve redução no tempo semanal de manejo. Já na avaliação molecular, foi registrada redução dos problemas de comportamento internalizantes a cada aplicação, e aumento dos externalizantes do pós módulo para o *follow up*. Há uma contradição quanto aos comportamentos externalizantes, visto que na questão aberta sobre isso, P2 descreveu a diminuição dos mesmos. No caso do SSRS, houve mudança positiva confiável nas três dimensões avaliadas, sendo que para as habilidades sociais, a mudança ocorreu para todos os alunos. P2 foi a participante com melhores resultados em relação ao próprio repertório e dos alunos. Uma possível explicação para isso é que ela era professora polivalente da turma, o que possibilitava a continuidade e exercício diário das HS e HSE. Ao contrário de P3, que encontrava os alunos somente para aplicar a intervenção e apresentou poucas mudanças nas avaliações quantitativas, embora seus depoimentos sobre o programa fossem sempre positivos. P3 também demonstrava alto nível de autocobrança, se frustrando quando a aplicação não ocorria como planejado por ela.

P3 vivenciou algumas particularidades e desafios durante o programa, como: (a) estar com os alunos somente nos momentos de aplicação e conciliar essa demanda com todas as outras do seu trabalho na secretaria da educação; (b) realizar reuniões de assessoria quinzenais e individual enquanto P1 e P2 realizavam juntas e semanalmente; (c) não poder explorar recursos multimídia (vídeos, músicas etc.) com os alunos por falta de equipamentos na escola, o que poderia ter sido eficaz, visto que a turma não estava alfabetizada. Quanto à defasagem na aprendizagem dos alunos, estudo de Queiroz et al. (2021) apresenta dados semelhantes ao observado por P3 em sua turma, em relação aos efeitos da pandemia sobre o processo de alfabetização dos alunos.

No IHSE, a participante apresentou mudança positiva confiável no escore geral e nos fatores 1 e 3, porém mudança negativa para F2. Para todos os fatores, a pontuação de P3 foi maior na avaliação pré módulo em comparação ao pós módulo e, no *follow up*, voltou a aumentar. Expressividade emocional, civilidade e empatia foram as classes de HS priorizadas pela professora para mais de uma aplicação. Civilidade, fazer e manter amizades e HS acadêmicas foram as que apresentaram maior aumento, no repertório dos alunos, nas comparações antes e depois da intervenção.

As avaliações molar e molecular divergem quanto ao repertório de habilidades sociais da turma, sinalizando aumento. Os problemas de comportamento oscilaram na molar e reduziram na molecular. Foram identificadas contradições no registro do tempo semanal de

manejo e descrição da professora nas questões abertas, bem como na pontuação da assertividade, que indicou redução dessa classe e o relato foi de aumento. Uma observação importante é que P3 teve uma rotatividade de alunos durante o semestre, o que pode ter interferido em suas avaliações. Um aspecto importante citado pela professora, em seu relatório final, quanto à sua satisfação com o desempenho social dos alunos, se refere à não ocorrência de *bullying*, o que condiz com o discutido por Botura (2022), sobre as habilidades sociais como fator de prevenção e proteção ao *bullying*.

No tocante à competência acadêmica, a maioria dos alunos das três participantes apresentaram melhora em, pelo menos, um dos aspectos/ matérias avaliados e no SSRS pela avaliação do Método JT. Os dados se assemelham ao encontrado por Molina e Del Prette (2006), Bartholomeu et al (2016) e Martins e Pinto (2022), sobre as habilidades sociais como potencializadoras do processo de aprendizagem. Na análise estatística, as habilidades sociais do grupo de alunos avaliados pelas três professoras apresentaram aumento significativo. Já os problemas de comportamento reduziram e a competência acadêmica aumentou a cada momento de avaliação, mas não o suficiente para serem estatisticamente significativos.

No estudo de Lopes (2013), que tem em comum com este o serviço de acompanhamento à prática do professor, a autora discute a importância da assessoria para agentes educativos de forma que sejam preparados para mediar as interações no contexto escolar de maneira eficaz e efetiva. Casali (2019) identificou aumento no repertório de habilidades sociais educativas de seus participantes, após passarem por treinamento de HSE. Uma das classes aprimoradas foi a de organizar ambiente físico. O mesmo ocorreu no presente estudo, em que as professoras passaram a organizar as crianças em círculos, duplas ou grupos com o objetivo de promover e mediar a interação entre elas.

Embora a relação família-escola e a participação da família na vida escolar dos filhos não tenham sido foco deste estudo, P2 levou a discussão sobre o repertório de interação social dos alunos para a reunião de pais, enfatizando a importância do contexto familiar também para a promoção desses comportamentos. P3 relatou estar mais atenta às relações família-escola e alunos-família a partir de comentários que os alunos traziam sobre seus contextos familiares, o que, segundo ela, contribuía para a compreensão de alguns comportamentos dos alunos. P1 comentou em reunião de assessoria que gostaria de fazer algo semelhante à P2 com os pais, porém o formato de reunião de sua escola dificultava isso, por serem reuniões individuais com a família de cada aluno e com tempo limitado a 15 minutos.

Outro aspecto em comum pontuado pelas professoras, embora não tenha sido o foco da pesquisa, foi o momento em que as intervenções aconteceram. Segundo as participantes, a

aplicação da intervenção no contexto de retorno das aulas presenciais, após dois anos de isolamento social, foi bastante propícia, visto que além da defasagem acadêmica, os alunos retornaram com dificuldades de interação com os colegas.

### **Considerações finais**

Este Capítulo III compõe os aspectos e processos principais da presente tese, que são decorrentes de um processo de formação continuada (com três módulos anteriores), chegando a um foco mais específico de aplicação pelo professor no Módulo 4, com dados promissores. Dentre as limitações deste trabalho estão: utilização de poucos instrumentos padronizados; dados obtidos por meio de informante único (professoras); ausência de um detalhamento sobre os comportamentos da assessora ao longo do processo de assessoria.

Portanto, para futuras aplicações, sugere-se: (a) revisão dos roteiros de planos de aula e relatos de aplicação, de modo que não fiquem repetitivos e obtenham mais informações sobre os comportamentos dos alunos durante a intervenção; (b) revisão e aperfeiçoamento dos questionários nos quais as participantes apresentaram respostas contraditórias; (c) redução na frequência e/ou quantidade de avaliações para as professoras realizarem ao longo do módulo, como a avaliação da assessoria e avaliação molar dos alunos; (d) incluir avaliações de outros informantes sobre o desempenho dos alunos e professora, como com os próprios alunos, com os pais, outros agentes do contexto escolar etc.; (e) analisar os efeitos sobre os diferentes grupos de crianças avaliados de modo a investigar se os resultados são diferenciados entre eles; (f) incluir sugestões e estratégias com o objetivo de fortalecer a relação família-escola; (g) negociar com a gestão escolar, prefeituras e instituições de ensino, possibilidades para incentivo dos professores a participarem de formações como essa (como dispensa da reunião de HTPC ou outras atividades que não prejudique a organização escolar nem o professor), de modo a evitar sobrecarga do profissional, bem como possibilitar que o programa se torne mais disseminável, viável para ser aplicado como um treinamento universal, envolvendo a participação dos demais profissionais e níveis da educação.

### Referências

- Aguiar, A. A. R., Del Prette, Z. A. P., Aguiar, R. G. & Del Prette, A. (2010). Método JT na Educação Especial: Resultados de um programa de habilidades sociais-comunicativas com deficientes mentais. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 23 (37), 241-256.
- Barbosa, A., Fernandes, M. J. S., Cunha, R. C. O. B., & Aguiar, T. B. (2021). Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147235807>
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Néia, S., & Silva, M. C. R. (2016). Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1343-58. DOI: 10.9788/TP2016.4-09Pt
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P. & Calais, S. L. (2013). Ampliando Comportamentos Pró-Éticos dos Alunos: Relato de Pesquisa e Intervenção com Educadores do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia* 21(2), 347-359. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-04>.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: Um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia*, 19(42), 17-26. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000100004>
- Botura, B. J. (2022). Efeitos de um curso de Habilidades Sociais e Educativas para professores (via EAD) na prevenção e combate ao bullying. [Dissertação de mestrado], Universidade Federal de São Carlos.
- Casali, I. G. (2019). *Programa de Habilidades Sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11554?show=full>
- Casares, I. M. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales* (3 ed.). CEPE.

- Cintra, A. B. (2018). *Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10581?show=full>
- Cintra, A. B., Del Prette, Z. A. P. (2019). Características dos Professores-Cursistas, Processo e Resultados em Programa Semipresencial de Habilidades Sociais. *Psico-USF* 24(4), 711-723. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240409>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (2ª ed., Cap. 03, pp. 77-119). Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2017). *Educação à distância: articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola*. Projeto de Pesquisa. CNPq, Edital Universal, Proc. 405658/2016-8.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2020). Habilidades sociais no currículo: ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Texto elaborado para o curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (6ª ed.). Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 497-505.  
doi: 10.1590/S0102-37722008000400013

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 18(41), 517-530. Ribeirão Preto. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P. (2020, outubro 19) Habilidades Sociais na Escola mediadas pelo Professor [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=A0uoVk-4ssw>
- Del Prette, Z. A. P. (2023). Sobre o uso do termo desenvolvimento socioemocional. Comunicação pessoal não publicada, apresentada via rede social (<https://www.instagram.com/zildadelprettepsi/>).
- Dias, T. P. (2018). Avaliação de um programa de capacitação para professores como requisito para promoção de habilidades sociais de pré escolares. Relatório de pesquisa não publicado.
- Dias, T. P., & Del Prette, Z. A. P. (2022). Programa de Formação para Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil: Avaliação das Professoras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(3), 1223-1244. doi:10.12957/epp.2022.69874
- Gatti, B. A. (2009). Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In Gatti, B. A., & Nunes, M. M. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, LP, MT e ciências*. [http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexoado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexoado.pdf)
- Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1(2), 161-171. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>
- Gomes, V. A. F. M., Nunes, C. M. F., & Pádua, K. C. (2019). Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista*

- Brasileira Estudos Pedagógicos, 100(255), p. 277-296. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>
- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarden children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693. doi: 10.1007/s10802-005-7647-1
- Leal, D. A., Conceição V. A. S., & Teixeira, J. M. (2018). Estudos sobre habilidades sociais em crianças com idade escolar. *Rev Expr Católica*, 2(7), 63-71.
- Lessa, T. C. R. (2017). *Atividade curricular em habilidades sociais para professores de alunos do público-alvo da Educação Especial*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Lopes, D. C. (2013). *Programa universal de habilidades sociais aplicado pelo professor: Impacto sobre comportamentos sociais e acadêmicos*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5981>
- Martins S. C. P., Pinto L. P. (2022). Competências acadêmicas e habilidades sociais: Estudo correlacional em crianças. *Rev. Psicopedagogia* 39(118), 5-13. 10.51207/2179-4057.20220001
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2014). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (2ª ed., Cap. 09, pp. 255- 287). Alínea.
- Molina, R.C.M, & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico – USF*, 11(1), 53-63. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712006000100007>



- Pereira Neto, J. C., Londero-Santos, A., & Natividade, J. C. (2019). Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(3), 679-686. doi: 10.17652/rpot/2019.3.16657
- Peres, M. R. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional*, 11(1), 20-31.
- Queiroz, M. G., Sousa, F. G. A., & Paula, G. Q. (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-9. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>
- Rocha, J. F., & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 221-230. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200004>
- 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*, 20(3), 341-356. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto]. [https://www.ffclrp.usp.br/imagens\\_defesas/30\\_05\\_2011\\_\\_08\\_59\\_24\\_\\_61.pdf](https://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011__08_59_24__61.pdf)
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista educação especial*, 30(59), 737-750. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

- Santos, J. P. (2019). Literatura infantil como estratégia para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11273?show=full>
- Stasiak, G. R. (2016). *Avaliação sobre os impactos do programa Incredible Years Teacher Classroom Management às professoras da educação infantil*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45385>
- Silva, A. M. (2010). *Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2866?show=full>
- Silva, J. P., & Fischer, F.M. Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde. *Revista de Saúde Pública*, 54(3), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001547>
- Souza, A. N., & Leite, M. P. (2011). Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação & sociedade*, 32(117), 1105-1121. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>

### Conclusões gerais

O presente estudo propôs descrever e avaliar o processo e os resultados do módulo 4 de uma formação continuada para professores, para a promoção de desenvolvimento socioemocional em articulação com a aprendizagem acadêmica dos alunos. A intervenção em sala de aula foi aplicada pela própria professora, sob um processo de assessoria virtual neste Módulo final. Além do apoio com propostas de recursos e atividades para a atuação do professor em sala de aula, investiu-se também na continuidade da promoção do repertório de habilidades sociais educativas das participantes, que vinha ocorrendo nos módulos anteriores (1, 2 e 3). Concomitante à ampliação do repertório de habilidades sociais educativas das professoras e habilidades sociais e competência acadêmica das crianças, buscou-se pela redução dos problemas de comportamento. Tais aspectos se relacionam, principalmente, às contribuições sociais deste estudo.

Enquanto processo de pesquisa, buscou-se obter evidências científicas sobre a efetividade e viabilidade do processo de assessoria especializada, na modalidade de ensino à distância como suporte ao professor e, sobre os impactos, no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, de programas de HS e HSE na escola. Evidências empíricas dessa natureza são aqui entendidas como essenciais para subsidiar tanto os programas de formação continuada de professores como inovações na prática escolar que poderiam em médio e longo prazo ser disseminadas e, eventualmente, constituir políticas educacionais para a melhoria do ensino.

A avaliação final do módulo, as avaliações de processo, os relatos das professoras durante as reuniões de assessoria, o relatório final e as respostas das questões abertas dos questionários, apontam para aspectos positivos e bem avaliados pelas professoras, em especial o serviço de assessoria oferecido e os recursos e fichas de orientação disponibilizados. É possível inferir que o conjunto: (1) preparação prévia das participantes (módulos 1 a 3); (2) disponibilização de materiais já com indicações de ano escolar, sugestões de aplicação e associação com conteúdos didáticos e (3) reuniões de assessoria com profissional especializada na área para esclarecimento de dúvidas, *feedbacks* e sugestões, foi o diferencial deste estudo. A formação conceitual prévia possibilitou que as professoras aprimorassem seus próprios repertórios de HS e HSE para atuar de maneira mais eficaz com os alunos, além de terem compreensão sobre o campo teórico-prático das habilidades sociais e a importância disso no contexto escolar. Os recursos disponibilizados com orientações, organizados por classes de HS, facilitaram a escolha e tomadas de decisão das professoras sobre o que aplicar, de acordo com as demandas dos alunos. Com isso também foi possível evitar a tarefa de elas próprias fazerem essa busca, o que poderia ser visto como mais uma demanda para o professor. A assessoria,

caracterizada por uma relação horizontal com as participantes, funcionou como uma forma de suporte e direcionamento quando necessário, além de contribuir para a segurança das professoras sobre o trabalho que estavam realizando. Como encaminhamento de pesquisa, sugere-se um aprofundamento sobre esse processo de assessoria, em que momento ela se torna dispensável e pode-se considerar que o professor está apto a seguir sem esse suporte. Embora tenha se mostrado com uma alternativa viável de formação continuada em serviço, que possibilita um acompanhamento da prática do professor, é válido considerar também como uma possibilidade para a formação inicial de professores, nas licenciaturas e práticas de ensino, para a formação do psicólogo escolar e demais formadores de professores.

Ainda sobre aspectos positivos deste estudo, destaca-se a flexibilidade no cronograma, em que as professoras tiveram 10 semanas para aplicar sete planos de aula, o que possibilitou lidar com variáveis que não podem ser controladas e compõem os desafios na pesquisa aplicada no contexto escolar, como feriados, período de provas, eventos escolares etc., como apontado também por Casali (2019). Quanto às avaliações, destaca-se que as questões abertas contribuíram para o enriquecimento dos dados, de modo que as questões qualitativas ilustravam ou contradiziam os dados quantitativos, indicando, no segundo caso, necessidade de revisão dos questionários e maior investigação para compreensão das contradições. Especificamente sobre formar professores da maneira como realizado aqui, trata-se de formar multiplicadores, levar o conhecimento científico para a prática com a comunidade e instrumentalizar o educador para promover o desenvolvimento socioemocional de seus alunos em articulação com a aprendizagem acadêmica com autonomia, dentro das condições que sua realidade oferece e com consciência e conhecimento sobre o que está sendo feito.

## Apêndices

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Professor(a)

1. Você está sendo convidado(a) para participar do projeto intitulado "Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola", especificamente do último módulo do Curso associado a este projeto, intitulado “Programa de desenvolvimento socioemocional em sala de aula”.
2. Trata-se de um projeto de pesquisa e prestação de serviços educacionais que tem, como base, três pilares: (a) a reconhecida importância de promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola, juntamente com a aprendizagem acadêmica; (b) a necessidade de assessoria ao professor para conduzir esse processo; (c) as possibilidades de implementar esses objetivos explorando estratégias de Educação à Distância (EAD).
3. O projeto visa planejar, aplicar e avaliar o processo e os resultados de um Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, ministrado na modalidade de Educação à Distância, e gerar produtos permanentes que facilitem sua replicação futura, ajustes posteriores e expansão para diferentes regiões do país e para outros níveis educacionais.
4. O programa tem como objetivos promover as habilidades sociais e habilidades sociais educativas do professor e assessorá-lo na condução de atividades de promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos.
5. Sua participação neste módulo do projeto consistirá em avaliar sua turma de alunos, elaborar planos de aula, relatar as aplicações desses planos, autoavaliar-se, avaliar a assessoria recebida e o módulo 4, além de participar de encontros *online* com a assessora. Você gastará, em média, cinco horas semanais de dedicação no curso.
6. Você não terá qualquer custo financeiro para participar deste projeto. Todo o material será disponibilizado, no formato digital, pelos coordenadores do curso. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação. Com a finalização deste módulo, você completa as 180 horas de curso e receberá um certificado de Curso de Aperfeiçoamento, conforme projeto de curso cadastrado na PROEX/UFSCar.
7. É possível que, em algumas atividades, você sinta algum desconforto por reconhecer, em sua prática, padrões de atuação pouco efetivos e também por ter que investir tempo e esforço atento em mudanças pessoais e profissionais. Porém, temos certeza de que também

sentirá o prazer de melhorar suas relações interpessoais e a qualidade e efetividade de suas interações com os alunos na sua prática docente.

8. Esclarecemos que você tem liberdade para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em relação à participação na pesquisa, em qualquer fase do projeto, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua recusa não trará, portanto, nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a escola.

9. Os resultados desta pesquisa são confidenciais, acessíveis somente aos pesquisadores e serão organizados em conjunto, sem risco de identificação individual de nenhum dos participantes, protegendo, portanto, a privacidade e o anonimato de todos os cursistas. Por isso, pedimos que seja o mais sincero possível em suas avaliações pois isso permitirá um quadro realista, fundamental para a pesquisa.

10. Suas autoavaliações e avaliações que fizer sobre seus alunos e assessora, serão armazenadas em banco de dados coletivo, que será analisado visando a produção de novos conhecimentos. Você terá acesso aos resultados pertinentes à sua sala de aula (devolutivas) e ao conjunto final de dados (relatórios). Os resultados serão divulgados também em eventos e artigos científicos, independentemente de confirmarem ou não os objetivos do projeto.

11. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está autorizando o uso desses dados para estudos e pesquisas.

12. O projeto está sediado na UFSCar, sob a coordenação da Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette e do Prof. Dr. Almir Del Prette com a participação da Professora Dra. Talita Pereira Dias.

13. Você pode salvar e imprimir uma cópia impressa deste Termo, onde constam o telefone e e-mail da pesquisadora e da coordenadora e orientadora do projeto, podendo tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento. Poderá também contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (telefone abaixo) para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa.

Desde já agradecemos sua participação.

Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette (UFSCar)

[zdprette@ufscar.br](mailto:zdprette@ufscar.br)

Me. Juliana Pinto dos Santos

[fs-juliana@hotmail.com](mailto:fs-juliana@hotmail.com)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 Caixa Postal 676 - CEP 13.565905 - São Carlos, SP- Brasil. Fone 551633518028, Fax: +551633518025. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br).

## **Apêndice B- Plano de aula**

Prezada Professora,

Descreva aqui seu plano de aula, incluindo nele os seguintes aspectos:

1. Data em que o plano está sendo postado
2. Data prevista para a aplicação deste plano
3. Conteúdo curricular da aula
4. Recurso(s) escolhido(s)
5. Resultados acadêmicos que você pretende obter com os alunos
6. Resultados em termos de habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional que você pretende atingir com os alunos
7. Habilidades Sociais Educativas e estratégias de ensino que pretende utilizar
8. Descrição de como conduzirá as atividades com os recursos escolhidos



### Apêndice C- Relato de aplicação do plano de aula e autoavaliação

Prezada Professora, relate aqui a aplicação do seu plano de aula, atentando para os seguintes aspectos:

Data da aplicação

Data em que o relato está sendo postado

1. Você considera que o recurso escolhido foi adequado para seus objetivos? Justifique.
2. Em termos percentuais, quanto dos objetivos acadêmicos você atingiu com os alunos? Descreva.
3. Em termos percentuais, quanto dos resultados esperados referentes às habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional você atingiu com os alunos? Descreva.
4. Do que você havia planejado, o que foi mantido e o que precisou ser alterado? Se houve alterações, descreva por favor.
5. Considerando as HSE que você planejou utilizar, quais as HSE que não utilizou e quais as que usou com mais frequência (inclua as que não planejou, mas acabou tendo que usar)?
6. De 0 a 3 (0= não gostei; 1= gostei pouco; 2= gostei; 3= gostei muito), quanto você gostou de aplicar este plano? Explique.
7. De 0 a 3 (0= não foi desafiante; 1= foi pouco desafiante; 2= foi desafiante; 3= foi muito desafiante), quanto foi desafiante/difícil aplicar este plano? Explique.

#### Autoavaliação

Professora, este espaço é destinado para você fazer sua autoavaliação.

1. Pontue de 0 a 4 (0= muito insatisfeita; 1= insatisfeita, 2= indiferente; 3= satisfeita; 4= muito satisfeita) o quanto se sente satisfeita com seu desempenho em relação a:
  - A. Domínio sobre o conteúdo e atividade propostos ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4
  - B. Envolvimento dos alunos na atividade ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4
  - C. Consecução dos objetivos acadêmicos da atividade ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4
  - D. Consecução dos objetivos socioemocionais da atividade ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4
  - E. Uso de habilidades sociais educativas ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4
2. Quais aspectos positivos você destacaria em seu desempenho?
3. Quais aspectos você considera que precisam ser aprimorados em seu desempenho?

### Apêndice D- Avaliação sobre a assessoria

Data:

Prezada Professora,

1. Pedimos que responda os itens abaixo em relação à atuação de sua assessora nas últimas semanas. Sua participação é anônima. Nosso objetivo é somente identificar pontos a serem mantidos e/ou melhorados no Curso.

Pontue de 0 a 4 (0= totalmente insatisfeita a 4= muito satisfeita) como você se sente em relação à atuação de sua assessora, considerando os seguintes aspectos:

Suporte oferecido (esclarecimento de dúvidas, orientações etc.):  0  1  2  3  4

1.2. Pontualidade nos *feedbacks* e devolutivas:  0  1  2  3  4

1.3. Qualidade dos *feedbacks* e devolutivas fornecidos:  0  1  2  3  4

1.4. Domínio do conteúdo:  0  1  2  3  4

1.5. Qualidade da interação:  0  1  2  3  4

1.6. Importância/utilidade das orientações para sua atuação em sala de aula:  0  1  2  3  4

1.7. Numa escala de 0 a 10, o quanto considera viável, em termos de custo-benefício a oferta de assessoria implementada nesse curso (0 nada viável a 10 totalmente viável):

0  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

2. Sobre a atuação de sua assessora, responda a seguir:

2.1. Pontos fortes do processo de assessoria nesse período que foram importantes para você.

2.2. Sugestões de aspectos que poderiam ser melhorados no processo de assessoria para que seja mais útil, satisfatório e viável para você.

### Apêndice E- Avaliação do módulo

A seguir, serão apresentadas algumas perguntas a respeito de sua avaliação sobre o Módulo 4. Pedimos que leia atentamente e procure responder de forma mais honesta e completa possível.

1- Identificação- Nome completo

Avaliação Geral do Curso EaD - M4

2- Descreva uma situação (e reação do outro) em que você aplicou sua Competência Social Profissional (com uso de HSE - lembre de citar quais).

3- Descreva uma situação em que observou seu (s) aluno (s) aplicando HS (lembre de citar quais) que você trabalhou em sala de aula, durante o módulo 4.

4- O que você mais gostou no Módulo 4?

5- O que você menos gostou no Módulo 4?

6- Qual parte do módulo 4 foi menos útil para você?

7- Qual parte do módulo 4 foi mais útil para você?

8- Em sua opinião, como o Módulo 4 poderia ser melhorado para ajudar mais os professores?

Avaliação dos efeitos do módulo 4

9- Você percebeu alguma mudança em seu comportamento nas suas interações EDUCATIVAS com seus alunos, depois de participar do módulo 4? ( ) Sim ( ) Não

10- Justifique sua resposta

11- O desempenho interpessoal e socioemocional dos alunos da sua turma está:

( ) Consideravelmente piores ( ) Piores ( ) Um pouco piores ( ) Iguais ( ) Um pouco melhores

( ) Melhores ( ) Muito melhores

12- O desempenho acadêmico dos alunos da sua turma está:

( ) Consideravelmente piores ( ) Piores ( ) Um pouco piores ( ) Iguais ( ) Um pouco melhores

( ) Melhores ( ) Muito melhores

13- Justifique sua resposta.

14- Comparando o seu desempenho social e dos seus alunos, antes e depois do módulo 4, responda:

a. Minha comunicação verbal, contato visual e expressões faciais nas interações

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

b. Uso das minhas habilidades de automonitoria

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

c. Uso das minhas habilidades de dar feedback/fazer descrições

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

d. Uso das minhas habilidades de empatia

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

e. Uso das minhas habilidades de assertividade

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

f. Uso das minhas habilidades de resolução de problemas interpessoais com pessoas da minha convivência

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

g. Minha compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento de comportamentos sociais infantis

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

h. Minhas habilidades sociais educativas (HSE) de mediação interativa

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

i. Minhas HSE de Valorização e feedback do desempenho dos alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

j. Minhas HSE de Suporte emocional educativo

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

k. Minhas HSE de Disciplina e manejo de situações problemas

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

l. Organização do ambiente físico para atender aos objetivos da atividade

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

m. Clareza ao orientar os passos da atividade

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

n. Disponibilização de materiais e conteúdos de forma adequada

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

o. Uso de recursos lúdicos e pedagógicos com o objetivo de promover as habilidades sociais

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

p. Exploração de interações sociais educativas no contexto escolar

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores  
 Melhores  Consideravelmente melhores

q. Afetividade, apoio, bom humor e proximidade com as crianças

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

r. HS de automonitoria dos meus alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

s. HS de autocontrole e expressividade emocional dos meus alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

t. HS de empatia dos meus alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

u. HS de civilidade e fazer amizade dos meus alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

v. HS de assertividade dos meus alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

w. HS de solução de problemas interpessoais de meus alunos

Consideravelmente piores  Piores  Um pouco piores  Iguais  Um pouco melhores

Melhores  Consideravelmente melhores

15- Comentários sobre seu desempenho interpessoal, feitos por outras pessoas (colegas, familiares, amigos, alunos) e que você atribui a ganhos durante este módulo. (Opcional)

Avaliação das estratégias utilizadas no curso

Sobre os recursos e métodos deste Curso, avalie os itens a seguir e justifique o que considerar importante para a melhoria do Curso.

16- Avalie as estratégias adotadas, considerando sua adequação, utilidade e qualidade.

Encontros online

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

a. Reuniões de assessoria individual

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

b. Adoção dos fóruns

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

c. Adoção da base de dados

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

d. Uso de planos de aula

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

e. Uso dos relatos das atividades aplicadas

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

f. Feedbacks das tarefas, atividades, fóruns etc.

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

g. Fichas propostas (clareza, viabilidade, efetividade)

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

h. Recursos e materiais lúdicos apresentados durante o curso

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

i. Avaliação semanal dos comportamentos das crianças

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

j. Suporte da assessora por *email*, *whatsapp* etc.

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

k. Reuniões de assessoria em grupo

( ) Ótimos ( ) Muito bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

17. Comentários adicionais sobre as estratégias adotadas no curso.

Avaliação da Satisfação com o módulo

18. Você recomendaria este Curso a outros professores do Ensino Fundamental?

( ) Não recomendaria fortemente ( ) Não recomendaria ( ) Neutro ( ) Recomendaria ( )

Recomendaria fortemente

19- Justifique sua resposta (o que diria ao recomendar ou o que diria ao não recomendar).

20- Você considera que os resultados do módulo 4 foram

( ) Muito abaixo de suas expectativas ( ) Abaixo de suas expectativas ( ) Pouco abaixo de suas expectativas ( ) Neutras ( ) Pouco acima de suas expectativas ( ) Acima de suas expectativas ( ) Muito acima de suas expectativas

21- Avalie seu nível de satisfação atual a respeito de cada aspecto a seguir

a. Interações entre seus alunos

Muito insatisfatória  Insatisfatória  Neutra  Satisfatória  Muito satisfatória

b. Assessoria oferecida

Muito insatisfatória  Insatisfatória  Neutra  Satisfatória  Muito satisfatória

c. Aplicabilidade das atividades sugeridas neste Módulo 4

Muito insatisfatória  Insatisfatória  Neutra  Satisfatória  Muito satisfatória

Autoavaliação

22- Avalie seu nível de comprometimento/ aproveitamento com as atividades proposta no módulo, sendo 1-2 péssimo e 9-10 excelente

Participação nos encontros online e reuniões com assessora

1- 2 Péssimo  3-4 Ruim  5-6 Regular  7-8 Muito bom  9-10 Excelente

Pontualidade na entrega das atividades

1- 2 Péssimo  3-4 Ruim  5-6 Regular  7-8 Muito bom  9-10 Excelente

Empenho na realização das atividades com as crianças no módulo 4

1- 2 Péssimo  3-4 Ruim  5-6 Regular  7-8 Muito bom  9-10 Excelente

Nível de aproveitamento das fichas disponibilizadas

1- 2 Péssimo  3-4 Ruim  5-6 Regular  7-8 Muito bom  9-10 Excelente

Nível de aproveitamento das reuniões de assessoria

1- 2 Péssimo  3-4 Ruim  5-6 Regular  7-8 Muito bom  9-10 Excelente

Nível de aproveitamento geral do curso

1- 2 Péssimo  3-4 Ruim  5-6 Regular  7-8 Muito bom  9-10 Excelente

23- Avalie seu desempenho no curso, considerando em que considera que se dedicou e como poderia ter se dedicado mais, bem como ganhos que julga ter tido a partir desse módulo (caso avalie que tenha).

24- Avalie seu desempenho no curso, considerando em que considera que se dedicou e como poderia ter se dedicado mais, bem como ganhos que julga ter tido a partir desse módulo (caso avalie que tenha).

25- Outros... (opcional)

26- Comentários adicionais que queira fazer (opcional) sobre algum elemento do módulo 4.



## Apêndice F- Roteiro para o relatório final



### **Relatório final do Módulo 4 do curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor**

(professor@, dê um título ao seu relatório e coloque aqui)

Professor@, coloque seu nome aqui

Mês /2022

### **Apresentação**

- Histórico breve da formação do professor
- Descrever o que motivou e quais expectativas para participação no curso, em especial no módulo 4

### **Introdução**

- Importância Desenvolvimento socioemocional na escola
- Contextualização das habilidades sociais na infância
- Atuação do professor para promoção de HS na escola

### **Objetivos**

- Objetivos da intervenção planejada (ao final das intervenções, o que esperava que os alunos desenvolvessem?)

### **Local**

- Em qual escola foi realizado: nome, localização, tamanho, estrutura

### **Caracterização da turma**

- Perfil da Turma (ano escolar, número de alunos do sexo feminino e masculino, necessidades especiais etc.)
- Rotina da turma
- Principais demandas e recursos da turma em termos de desenvolvimento socioemocional

### **Descrição do Programa desenvolvido**

- Descrição geral da prática a ser relatada (quanto tempo durou, qual frequência semanal, número de atividades aplicadas, qual duração média)

<b>Ficha aplicada</b>	<b>Objetivos pretendidos</b>	<b>Principais Resultados obtidos com a aplicação</b>

### **Resultados**

- Descrever quais principais resultados/mudanças de comportamentos que identificou nos alunos:
- Desenvolvimento socioemocional dos alunos?
- Algum impacto sobre a disciplina?
- Ocorrência de problemas de comportamento?
- Relacionamento entre os alunos, alunos com professor, clima escolar da turma, com outros membros da escola?
- Aprendizagem acadêmica?

**Conclusão**

- Os objetivos pretendidos foram atingidos? Descrever se sim ou não, resumindo-os e quais as possíveis razões para esses dados
- O que considera viável continuar aplicando ou ampliando do programa?
- Limitações: quais as dificuldades que encontrou na implementação do programa? Consegue pensar em soluções para elas?
- O que poderia ser modificado em intervenções futuras?
- Considera que a assessoria contribuiu na sua atuação? De que forma?
- Como você avaliou a atuação da assessora?

**Autoavaliação do desempenho**

- Quais mudanças de práticas educativas identificou em si mesm@?
- O que você aprendeu com a aplicação do programa?

## Apêndice G- Roteiro da Pré-Proposta para seleção do módulo 4

### PRÉ-PROPOSTA PARA A PRÁTICA SUPERVISIONADA DO MÓDULO 4

Responsáveis: Profa. Ms. Juliana P. dos Santos e Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette

Nome: \_\_\_\_\_

Formação universitária: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Cidade onde mora: \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

Escola onde leciona: \_\_\_\_\_ ( ) Pública ( ) Particular

Em 2020, você está lecionando para que ano do ensino fundamental? \_\_\_\_\_

Quantas turmas: \_\_\_\_\_ Ano escolar e turno de cada uma \_\_\_\_\_

De 0 a 3, indique seu interesse em participar do Módulo 4 do HSEMP em 2020:

0= não tenho interesse	1= tenho pouco interesse	2= tenho médio interesse	3= tenho muito interesse
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Para consolidar seu interesse e participar da seleção de participantes para o Módulo 4, elabore uma pré-proposta de promoção do desenvolvimento socioemocional de seus alunos (de até 4 páginas), contemplando os seguintes itens:

- a) Título (mesmo que provisório)
- b) Objetivos
- c) Habilidades que, a priori, considera importante promover em seus alunos
- d) Como considera avaliar seus alunos para definir melhor o que vai ensinar
- e) Como pretende avaliar seus alunos para verificar se os objetivos socioemocionais foram atingidos
- f) Do que aprendeu no curso HSEMP-2019, o que considera que deve ser aplicado para promover o DSE dos seus alunos
- g) Quantas horas semanais pretende usar neste projeto em sala de aula

Envie para: [fs-juliana@hotmail.com](mailto:fs-juliana@hotmail.com)

Prazo de envio: 22/02/2020

## Apêndice H- Fóruns

1- Compartilhe quais das Habilidades Sociais Educativas você está praticando com os alunos e têm se mostrado efetivas para promover a participação deles.

2- Compartilhe aqui suas dificuldades e como tem lidado com elas. Escolha um dos comentários das colegas e pratique suporte emocional com ela.

3- Após essas semanas de atividades, como você tem se sentido e o que tem achado da experiência de incluir intencionalmente o desenvolvimento socioemocional em sua rotina escolar?

4- Compartilhe aqui as principais conquistas com sua turma até o momento, e como se sente em relação a isso. Pratique as habilidades de valorizar e dar feedback às postagens de pelo menos uma das suas colegas sobre isso.

5- Compartilhe neste fórum em que atividade você obteve resultados mais satisfatórios (maior envolvimento dos alunos, alcance dos objetivos, afinidade com o recurso etc.). Você identificou algo semelhante ou que tenha lhe chamado a atenção nas postagens dos colegas? Se sim, compartilhe conosco.

## Apêndice I- Avaliação comportamental (molecular) da turma

### Avaliação molecular da turma de alunos

Professor(a), pedimos que preencha a seguir uma estimativa de ocorrência de comportamentos desejáveis, especificados abaixo, apresentada pela sua turma de alunos durante as duas últimas semanas. Lembre-se de que é uma avaliação da turma como um todo!

Nome \_\_\_\_\_

Ano escolar \_\_\_\_\_

Número de alunos na turma \_\_\_\_

#### 1. Cumprimentar

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

#### 2. Responder cumprimentos

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

#### 3. Chamar pelo nome

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

#### 4. Despedir-se

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

#### 5. Agradecer

- 0 – Nenhuma ocorrência

- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**6. Dizer: por favor, desculpe, com licença**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**7. Apresentar-se/ Iniciar e manter conversação (enturmar-se)**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**8. Fazer e responder perguntas pessoais**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**9. Convidar e participar de brincadeiras**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**10. Oferecer ajuda, cooperar**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**11. Elogiar e aceitar elogios**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**12. Partilhar brinquedos, materiais e comestíveis**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**13. Expressar afetividade**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**14. Autonitoria (perceber o contexto e receptividade do outro)**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**15. Falar sobre emoções e sentimentos**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**16. Reconhecer/ nomear emoções próprias e dos outros**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem



**17. Autorregular-se: acalmar-se, lidar com raiva, ansiedade, medo, mágoa, estresse, frustração**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**18. Automonitorar a expressão ou controle das emoções**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**19. Demonstrar espírito esportivo**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**20. Expressar as emoções positivas e negativas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**21. Respeitar o outro e as diferenças entre as pessoas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**22. Observar, ouvir e demonstrar interesse pelo outro**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**23. Compreender a situação e a perspectiva do outro**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**24. Reconhecer/ perceber sentimentos do outro**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**25. Demonstrar sensibilidade, generosidade e gentileza**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**26. Expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**27. Oferecer ajuda, compartilhar, cooperar**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**28. Reconhecer e defender os próprios direitos**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**29. Defender os direitos dos outros**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**30. Autocontrole, autorregulação e automonitoria**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**31. Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado etc)**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**32. Concordar ou discordar de opiniões**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**33. Fazer e recusar pedidos**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**34. Lidar com críticas e gozações**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem

- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**35. Pedir mudança de comportamento**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**36. Negociar interesses conflitantes**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**37. Resistir à pressão de colegas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**38. Mostrar liderança quando pertinente**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**39. Autocontrole, autorregulação e automonitoria**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**40. Acalmar-se diante de uma situação problema**

- 0 – Nenhuma ocorrência

- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**41. Pensar antes de tomar decisões**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**42. Reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**43. Identificar e avaliar possíveis alternativas de solução**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**44. Escolher, implementar e avaliar uma alternativa**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**45. Reconhecer os próprios recursos e do ambiente**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**46. Avaliar o processo de tomada de decisão**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**47. Cooperar, oferecer e atender pedidos**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**48. Compreender, seguir e esclarecer instruções**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**49. Fazer e responder perguntas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**50. Prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**51. Participar de rodas de conversa ou debates em sala de aula**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**52. Aguardar a vez para falar**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**53. Trabalhar efetivamente em grupo**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**54. Falar em público, apresentar trabalhos**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

Pós módulo:

55. Em relação às classes e subclasses de comportamentos desejáveis apresentados nas questões acima, você identificou melhora da turma?

( ) Sim ( ) Não

56. Se sim, em quais classes e/ou subclasses você identificou melhora? (Se não identificou, responda “não”)

57. Você atribui eventuais melhoras a procedimentos específicos que utilizou nesse período?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não identifiquei melhoras

58. Em caso positivo, liste suas principais ações que podem ter contribuído para isso (em caso negativo, responda “não”).

**Avaliação molecular da turma de alunos**

Professor(a), preencha a seguir uma estimativa de ocorrência de comportamentos indesejáveis, especificados abaixo, apresentados pela sua turma de alunos durante as duas últimas semanas, considerando a turma toda

**1. Brigar com os colegas**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**2. Ameaçar ou intimidar as outras crianças**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**3. Atrapalhar atividades em andamento**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**4. Demonstrar impulsividade excessiva**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**5. Apresentar raiva facilmente e birras constantes**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

**6. Interromper conversas ou atividades dos outros**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças



4 – Praticamente todas as crianças fazem

**7. Desobedecer as regras**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**8. Disputar materiais ou brinquedos**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**9. Parecer isolado socialmente**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**10. Demonstrar ansiedade, medo excessivo**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**11. Mostrar-se triste ou parecer deprimido**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

**12. Mostrar-se inseguro**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

- 3 – Maior parte das crianças
- 4– Praticamente todas as crianças fazem

Pós módulo:

13. Em relação aos comportamentos indesejáveis apresentados nas questões acima, você identificou redução na maioria desses itens?  
( ) Sim ( ) Não
  
14. Se sim, em quais itens você identificou maior redução? (Se não identificou, responda “não”)
  
15. Você atribui eventuais reduções nesses comportamentos a procedimentos específicos que utilizou nesse período?  
  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não identifiquei reduções
  
16. Em caso positivo, liste suas principais ações que podem ter contribuído para isso (em caso negativo, responda “não”).

## Apêndice J- Avaliação comportamental (molar) da turma

Professor(a), pedimos que preencha a seguir uma estimativa de ocorrência de comportamentos desejáveis, especificados abaixo, apresentada pela sua turma de alunos durante a última semana. Lembre-se de que é uma avaliação da turma como um todo!

Nome

Número de alunos na turma

1.

### CIVILIDADE (Antibullying)



- Cumprimentar
- Responder cumprimentos
- Chamar pelo nome
- Despedir-se
- Agradecer
- Dizer por favor, desculpe, com licença

**Amabilidade Sociabilidade Respeito**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

2.

### AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL

- Falar sobre emoções e sentimentos
- Reconhecer/nomear emoções: estresse, alegria, raiva, irritação, medo, insegurança, ansiedade, inveja, ciúme, tristeza, frustração.
- Autorregular-se: acalmar-se, manejar ansiedade, raiva, mágoa, medo, estresse, frustração
- Automonitorar a expressão e controle de emoções
- Demonstrar espírito esportivo





**Estabilidade/regulação emocional – Autoconsciência – Autocontrole – Resistência à frustração – Extroversão – Interesse e fruição artística**

0 – Nenhuma ocorrência

- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

3.

### FAZER AMIZADES

(Antibullying)



- Apresentar-se / iniciar e manter conversação
- Fazer/responder perguntas
- Falar de si / autorrevelar-se
- Expressar sentimentos
- Convidar, oferecer ajuda, cooperar
- Partilhar brinquedos e comestíveis
- Elogiar, aceitar elogios
- Autonitoria (perceber ocasião e receptividade)

Sociabilidade Confiança Extroversão Iniciativa Otimismo

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

4.

### EMPATIA / SOLIDARIEDADE

(Antibullying)



- Respeitar os outros e as diferenças entre as pessoas
- Observar, demonstrar interesse pelo outro
- Compreender a situação e a perspectiva do outro
- Reconhecer / perceber sentimentos do interlocutor
- Demonstrar sensibilidade e generosidade
- Expressar compreensão à experiência do outro
- Oferecer ajuda, compartilhar, cooperar

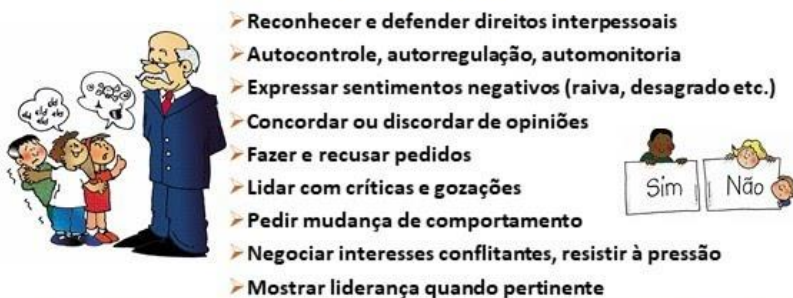
Respeito Consciência Social Generosidade Sensibilidade Solidariedade

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças

- 3 – Maior parte das crianças  
 4 – Praticamente todas as crianças fazem  
 5.

## ASSERTIVIDADE / CIDADANIA

(Antibullying)



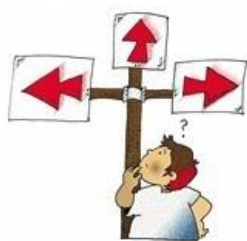
- Reconhecer e defender direitos interpessoais
- Autocontrole, autorregulação, automonitoria
- Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado etc.)
- Concordar ou discordar de opiniões
- Fazer e recusar pedidos
- Lidar com críticas e gozações
- Pedir mudança de comportamento
- Negociar interesses conflitantes, resistir à pressão
- Mostrar liderança quando pertinente

Consciência social Direitos/Deveres Reciprocidade Respeito Liderança Protagonismo

- 0 – Nenhuma ocorrência  
 1 – Poucas crianças fazem  
 2 – Metade das crianças  
 3 – Maior parte das crianças  
 4 – Praticamente todas as crianças fazem  
 6.

## SOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS

(Antibullying)



- Autocontrole, autorregulação, automonitoria
- Acalmar-se diante de uma situação-problema
- Pensar antes de tomar decisões
- Reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas
- Identificar e avaliar possíveis alternativas de solução
- Escolher, implementar e avaliar uma alternativa
- Reconhecer os próprios recursos e do ambiente
- Avaliar o processo de tomada de decisão.

Criatividade Proatividade Espírito científico Curiosidade Autogestão Protagonismo

- 0 – Nenhuma ocorrência  
 1 – Poucas crianças fazem  
 2 – Metade das crianças  
 3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

7.

## HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS



- Cooperar, oferecer ajuda e atender pedidos
- Compreender, seguir, questionar instruções
- Prestar atenção, rejeitar interrupções
- Fazer e responder perguntas pertinentes
- Elogiar e agradecer elogios
- Participar de discussões com colegas
- Trabalhar efetivamente em grupo
- Falar em público, apresentar trabalhos

**Autogestão Autonomia Automotivação Perseverança Resiliência Organização**  
**Curiosidade Pensamento Crítico Valorização da Educação e do Professor**

0 – Nenhuma ocorrência

1 – Poucas crianças fazem

2 – Metade das crianças

3 – Maior parte das crianças

4 – Praticamente todas as crianças fazem

Avaliação comportamental da turma de alunos

Professor(a), pedimos que preencha a seguir uma estimativa de ocorrência de comportamentos indesejáveis, especificados abaixo, apresentada pela sua turma de alunos durante a última semana. Lembre-se de que é uma avaliação da turma como um todo!

1.

## INTERNALIZANTES



- Demonstrar baixa auto estima
- Parecer solitário
- Demonstrar ansiedade
- Mostrar-se triste ou deprimido
- Demonstrar medo
- Demonstrar mau humor

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

2.

## EXTERNALIZANTES



- **Brigar com os colegas**
- **Ameaçar/intimidar os outros**
- **Interromper a conversa dos outros**
- **Perturbar atividades em andamento**
- **Retrucar quando os adultos lhe corrigiram**
- **Ficar com raiva facilmente**
- **Demonstrar impulsividade**

- 0 – Nenhuma ocorrência
- 1 – Poucas crianças fazem
- 2 – Metade das crianças
- 3 – Maior parte das crianças
- 4 – Praticamente todas as crianças fazem

3. Quanto tempo, em média, você gastou durante a semana de aula tendo que manejar os comportamentos inadequados dos alunos?

## Apêndice k- Texto elaborado para P2

### RECADO A PAIS E PROFESSORES SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

Juliana Santos

Talita Dias

Zilda Del Prette

**Você sabia que existe uma área de estudo que investiga os comportamentos que nos ajudam a interagir bem com as outras pessoas? Pois é, esse campo de pesquisa e aplicação é chamado Habilidades sociais!**

A partir de estudos dessa área, aprendemos que, tudo o que fazemos quando interagimos com outras pessoas (comportamentos sociais, adequados ou não), é aprendido ao longo do nosso desenvolvimento, em diferentes contextos. Durante a infância, é função dos adultos presentes na vida da criança possibilitar situações que contribuam para que ela aprenda a lidar com diferentes formas de interação existentes. São as chamadas habilidades sociais (HS), que estão relacionadas a resultados positivos em curto, médio e longo prazo, tanto para qualidade de vida como para a prevenção de problemas de comportamento (Dias, Lopes & Del Prette, 2015).

As habilidades sociais são contrárias aos comportamentos de passividade ou aos diversos tipos de comportamentos agressivos, tanto verbais como físicos que comprometem a qualidade das relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2013). Isso quer dizer que quanto mais habilidades sociais a criança apresenta, menor a chance de ela apresentar problemas de comportamento e ter prejuízos em seu desenvolvimento.

No Brasil, há vários pesquisadores/ profissionais estudando esse tema. Dois nomes importantes são Zilda e Almir Del Prette (pioneiros na área!). Para eles, três características são importantes na definição do conceito de HS: (1) trata-se de comportamentos valorizados por determinada cultura; (2) há alta probabilidade de consequências satisfatórias para o indivíduo, seu grupo e comunidade; e (3) podem favorecer um desempenho socialmente competente do indivíduo em interação com outras pessoas.

Del Prette e Del Prette (2013) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais principais a serem construídas no repertório da criança, apresentadas na Tabela abaixo.



**Tabela 1***Classes e subclasses de habilidades sociais propostas como relevantes na infância*

Classes	Principais subclasses
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais, responder perguntas, oferecer informação livre (autorrevelação), aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (“enturmar-se”); identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.

---

Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.
--------------------------------	--

---

*Nota.* Fonte: Recuperado de: Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática, de Z. Del Prette e A. Del Prette, 2013, p. 46-47.

A partir dessas classes, podemos notar quantos comportamentos estão contemplados no que chamamos de habilidades sociais, que vai muito além das boas maneiras, mas abordar também ações relacionadas a expressar emoções e empatia, fazer amizades, defender de direitos, solucionar conflitos interpessoais, entre outras. Isso indica que essas habilidades são importantes em todas as etapas posteriores da vida das pessoas e aprende-las desde muito cedo traz muitas consequências positivas para a própria pessoa, para as pessoas com quem convive e para a sociedade como um todo.

E para aprender as habilidades sociais, as pessoas dos ambientes variados que as crianças interagem necessitam possibilitar oportunidades e condições para que a aprendizagem aconteça, tais como: (1) ser exemplo de habilidades sociais; (2) dar instruções e dicas para as crianças sobre alternativas de ações desejáveis em algumas situações; (3) valorizar quando a criança tem ações envolvendo habilidades sociais, com atenção, elogio etc. Uma criança que se comporta usando habilidades sociais variadas tende a ter boa adaptação escolar, aprendizagem acadêmica satisfatória, relações de amizade, boa saúde mental etc. Esses benefícios se estendem e trazem resultados positivos ao longo da vida e podem até contribuir para suas relações interpessoais (amigos, parceiros, filho etc) e sucesso profissional na vida adulta (Del Prette & Del Prette, 2013; Bolsoni-Silva, et al., 2013; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

Por outro lado, quando o ambiente em que a criança está inserida (família, escola, vizinhança etc.) não proporciona oportunidades para que ela desenvolva esses comportamentos, ela pode apresentar déficits em habilidades sociais, que têm se mostrado associados a dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais/emocionais, violência, *bullying*, trajetórias antissociais e delituosas, rejeição ou negligência de pares, fracasso escolar, abuso de substâncias e diversos quadros de distúrbios ou problemas de

psicopatologia infantil (Del Prette & Del Prette, 2013; Del Prette, Del Prette, Gresham & Vance, 2012; Crews et al., 2007). Nesses casos, podem ser necessários programas de desenvolvimento de habilidades sociais para auxiliar essas crianças a lidarem com situações sociais difíceis e desafiadoras em diferentes contextos e momentos da vida.

É importante que os adultos envolvidos no desenvolvimento da criança (especialmente pais e professores) estejam atentos e dispostos a contribuir para o desenvolvimento desses comportamentos sociais positivos, inclusive sendo modelo para essas crianças. Aqui vão algumas dicas para você contribuir/ potencializar o desenvolvimento de habilidades sociais da sua criança:

1. **Comunicação. Comunique-se com a criança!** Para isso é importante considerar: o momento em que a conversa vai ocorrer, o estado de humor (seu e da criança), a disponibilidade de tempo e o assunto que será abordado (Bolsoni- Silva, Marturano & Silveira, 2009). Isso pode incluir diferentes situações, como elogiar uma tarefa realizada, demonstrar interesse em saber como foi o dia dela, pedir a opinião sobre um assunto, oferecer uma ajuda... e lembre-se: comunicar envolve também ouvir!
2. **Expresse sentimentos positivos, valorize os comportamentos adequados e desejáveis da sua criança!** Esteja atent@ aos comportamentos desejáveis da sua criança (realizar uma tarefa, te ajudar em algo, cuidar do animal de estimação) e valorize, elogie, demonstre aprovação, agradeça! Dê atenção quando a criança estiver se comportando da maneira esperada, isso é mais efetivo do que punir comportamentos inadequados.
3. **Permita que sua criança expresse opiniões, faça sugestões, conheça os próprios direitos e deveres, dê oportunidades para que ela seja ouvida.** Assim você estará contribuindo para a formação de um cidadão responsável, ciente de seu papel na sociedade, que luta pelos seus direitos e segue regras e compreende os limites estabelecidos.
4. **Seja empátic@ com sua criança.** A empatia inclui estar atento ao outro, identificar e compreender o sentimento do outro, demonstrar compreensão, oferecer apoio. Nesse sentido, é importante identificar sinais de alegria, tristeza ou incômodo de sua criança, conversar com ele/a ajudando a identificar esse sentimento e validar essa expressão, sem tentar diminuir ou julgar o sentimento como bom ou ruim. Além de ser um exemplo de empatia para sua criança, ela sentirá segurança e saberá que tem com quem contar.
5. **Seja consistente.** Consistência significa que os pais necessitam ter claras quais são as regras e a importância que elas têm para o desenvolvimento de seus filhos. As regras

precisam ser monitoradas e serem aplicadas com consistência, de modo que elas não podem variar a depender do humor dos pais.

Todas as dicas anteriores podem ser aplicadas no dia a dia junto à criança em situações naturais, como durante um almoço, a leitura de um livro, vendo um filme. Aproveite para perguntar sobre os sentimentos das personagens, esperar a criança responder (fazer pausas), ouvir, ajudar a criança a identificar e nomear sentimentos próprios e dos outros diante de situações vivenciadas, avaliar consequências de diferentes comportamentos (como a minha forma de agir afeta o outro? Como a atitude do outro me afeta?). Na rua, ao observar um idoso precisando de ajuda, você pode ser modelo para a criança, ajudando o idoso e incentivando-a a também oferecer ajuda. No mercado, ao observar alguém cortando fila, você pode se manifestar, cuidadosamente, defendendo o próprio direito ou de quem está sendo desrespeitado e nem sempre consegue se defender. Diante de uma frustração da criança, demonstre para ela que compreende o que está sentindo e ofereça apoio, mostre-se presente.

Você pode fazer muito e cada vez mais, como pai ou mãe ou alguém com quem a criança se identifica. Seja uma pessoa presente na vida escolar da criança, mantenha contato com a equipe escolar, mantenha uma relação de parceria, procure saber o que a escola está fazendo em prol do desenvolvimento socioemocional da criança e colabore sempre que possível. Essa consistência entre família e escola é muito importante, pois são os ambientes em que a criança passa o maior tempo da vida dela!

### Referências

- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Silveira, F. F. (2009). Cartilha informativa: orientação para pais e mães. São Carlos: Suprema.
- Bolsoni-Silva, A. T., Verdu, A. C. M. A., Carrara, K., Melchiori, L. E., Leite, L. P. & Calais, S. L. (2013). Ampliando Comportamentos Pró-Éticos dos Alunos: Relato de Pesquisa e Intervenção com Educadores do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia* 21(2), 347-359. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-04>.
- Crews, S. D., Bender, H., Cook, C., Gresham, F., Kern, L., & Vanderwood, M. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: a mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32, 64-77.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.

- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Gresham, F. M., & Vance, M. J. (2012). Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *School Psychology International Journal*, 33(6), 615-630. <https://doi.org/10.1177/0020715211430373>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. doi: 10.1590/S0103-863X2008000300008
- Dias, T. P., Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015) Programas de intervenção em habilidades sociais para crianças: propostas para a educação infantil e o ensino fundamental. In Z.A.P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira-Guizzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme (Orgs.), *Habilidades Sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa prática*. (pp. 128-159). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 1- 9. DOI: 10.1111/cdev.12739
- Santos, J. P. (2019). Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 77pp.

**Anexo****Anexo A- Carta de autorização da Revista para inserção do artigo na tese**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

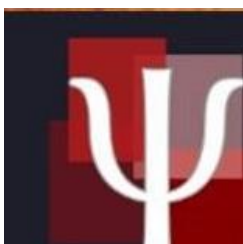
**REVISTA PSICOLOGIA EM PESQUISA****DECLARAÇÃO**

Declaro, para os devidos fins, que autorizo a inclusão do artigo "Assessoria EaD a professoras para promoção de habilidades sociais na escola", de autoria de Juliana Pinto dos Santos, Talita Pereira Dias e Zilda Aparecida Pereira Del Prette, na tese de doutorado da primeira autora. O artigo foi aceito para publicação na revista Psicologia em Pesquisa e encontra-se, atualmente, em processo de edição.

Juiz de Fora, 01 de março de 2023

Fátima Caropreso

**Editora-Chefe da Revista Psicologia em Pesquisa**



Revista Psicologia em Pesquisa  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Instituto de Ciência Humanas – UFJF  
Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora - Rua José Lourenço Kelmer, S/Nº  
- São Pedro, Juiz de Fora - MG, 36036-900  
<http://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>