

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE TREINAMENTO DE
PROFESSORES PARA PROMOVER HABILIDADES SOCIAIS DE
CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Renata Cristina Moreno Molina

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora na área.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda A. Pereira Del Prette

São Carlos

2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M721ap

Molina, Renata Cristina Moreno.

Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem / Renata Cristina Moreno Molina. -- São Carlos : UFSCar, 2007.
166 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

1. Educação especial. 2. Habilidades sociais. 3. Professores – formação. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5. Processo ensino – aprendizagem. 6. Relacionamento interpessoal. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

Membros componentes da Banca:

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

Profa. Dra. Ana Lúcia Rossito Aiello (UFSCar)

Profa. Dra. Sheila Giardini Murta (Universidade Católica de Goiás)

Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo (UNESP — Arararquara)

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose (UFSCar)

Dedico este trabalho aos meus pais, Márcia e Salvador, e à Suely Morelli.

AGRADECIMENTOS

- ✓ À Zilda, pelo apoio nas orientações e em outros momentos importantes de minha vida.
- ✓ À FAPESP, pelo incentivo financeiro a esta pesquisa.
- ✓ Às professoras participantes da pesquisa, pela rica troca de experiências.
- ✓ Aos alunos participantes da pesquisa, que tanto me ensinaram sobre empatia.
- ✓ Ao professor Almir Del Prette, pelo carinho e apoio.
- ✓ Aos membros componentes da Banca de qualificação e defesa, pela riqueza das contribuições que forneceram ao trabalho.
- ✓ Aos meus irmãos e à minha cunhada Mara, pelo carinho e apoio nos momentos difíceis.
- ✓ À minha querida amiga Meiry Ane Agnese, pela cuidadosa revisão do trabalho.
- ✓ À minha doce amiga Jaqueline Lopes, pela revisão do *Abstract*.
- ✓ Aos colegas de doutorado, em especial à Adriana, à Andréa, à Carla, à Morgana e ao Fábio, pelas contribuições e pelo companheirismo.
- ✓ Aos meus colegas do LIS, em especial Bárbara, Mariana, Simone e Tiago, pelas deliciosas horas que passamos juntos.
- ✓ Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, em especial à Elza e ao Avelino, por todo o auxílio que fornecem aos alunos.
- ✓ Às minhas queridas amigas de sempre (Cris, Dani, Fabi, Flá, Kika, Mi, Pel, Regi e Rel), por terem compreendido as minhas ausências nas “convenções”.
- ✓ Às meninas da República Normais (Fer, Jaque, Mari, Meiry e Rossis), pelas deliciosas noites de terças-feiras.
- ✓ Às minhas amigas do “Curso em Milagres”, em especial à Dani, à Marli, à Neusa, à Magali, à Raquel e à Yara, simplesmente por serem especiais em minha vida.
- ✓ Ao Luiz e ao Dedê, pelo suporte emocional proporcionado na conclusão do trabalho.

ÍNDICE

RESUMO.....	xvii
ABSTRACT.....	xviii
INTRODUÇÃO.....	1
✓ O campo do Treinamento de Habilidades Sociais.....	5
✓ A relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.....	8
✓ Promoção de habilidades sociais em crianças.....	11
✓ Professores como mediadores da aprendizagem.....	13
✓ Objetivos.....	20
ETAPA 1: Treinamento do professor em serviço com grupo-controle e de validação social.....	21
MÉTODO.....	22
1. Participantes.....	22
2. Local da pesquisa.....	23
3. Instrumentos e materiais utilizados.....	23
✓ Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI).....	23
✓ Protocolos de Registro de Observação em Sala de Aula (PROSA e PROSA 2).....	23
✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del- Prette—versão cadernos).....	24
✓ Teste de Desempenho Escolar (TDE).....	24
✓ Materiais utilizados.....	25
4. Procedimento.....	25
✓ Fase I: avaliação pré-intervenção.....	26
✓ Fase 2: coleta e análise de dados que subsidiaram a construção do programa de intervenção.....	27
✓ Fase 3: definição dos objetivos da intervenção.....	36
✓ Fase 4: condução do programa de intervenção.....	36

✓ Fase 5: avaliação pós-intervenção.....	38
5. Tratamento final de dados pré e pós-intervenção.....	39
✓ Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI).....	39
✓ Protocolos de Registro de Observação em Sala de Aula (PROSA 2).....	39
✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette—versão cadernos).....	39
✓ Teste de Desempenho Escolar (TDE).....	40
RESULTADOS.....	41
✓ Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI).....	41
✓ Observações em sala de aula.....	48
✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette).....	49
✓ Teste de Desempenho Escolar (TDE).....	57
DISCUSSÃO PARCIAL.....	60
ETAPA 2: Treinamento de Habilidades Sociais em grupo para professores de salas de aceleração.....	67
MÉTODO.....	68
1. Participantes.....	68
2. Local da pesquisa.....	68
3. Instrumentos e materiais utilizados.....	69
✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del- Prette—versão cadernos).....	69
✓ Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2).....	69
✓ Materiais utilizados.....	69
4. Procedimento.....	69
✓ Fase I: avaliação pré-intervenção.....	70
✓ Fase 2: condução do programa de intervenção.....	71
✓ Fase 3: avaliação pós-intervenção.....	73

5. Tratamento de dados.....	73
✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette—versão cadernos).....	73
✓ Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI 2).....	74
✓ Filmagens.....	74
RESULTADOS.....	76
✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del- Prette).....	76
✓ Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2).....	78
✓ Filmagens em sala.....	87
DISCUSSÃO PARCIAL.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	114
Anexo I — Questionário de Relações Interpessoais (QRI).....	114
Anexo II — Protocolo de Registro de Observação em Sala de Aula (PROSA).....	120
Anexo III — Habilidades avaliadas no IMHSC—Del-Prette.....	124
Anexo IV — Aspectos éticos.....	126
Anexo V — Termos de consentimento	128
Anexo VA — Termo de Consentimento 1.....	129
Anexo VB — Termo de consentimento 2	130
Anexo VC — Termo de Consentimento 3.....	131
Anexo VI — Protocolo de Registro de Observação em Sala de Aula (PROSA 2).....	132

Anexo VII — Resultados obtidos na pré e pós-intervenção das observações registradas no PROSA 2.....	134
Anexo VIII — Aulas teóricas ministradas à professora da SA1.....	139
Anexo IX — Descrição das sessões conduzidas na SA1.....	141
Anexo X — Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2).....	162
Anexo XI — Programa de Intervenção da Etapa 2.....	165

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 — Delineamento quase-experimental previsto para as três salas de aula.....	21
Tabela 2 — Descrição das fases do procedimento da Etapa 1.....	25
Tabela 3 — Características interpessoais dos alunos da SA1 em cada categoria específica, de acordo com a avaliação da professora.....	28
Tabela 4 — Frequência de conflitos interpessoais em uma semana típica na sala de aula e grupos de alunos com os quais esses conflitos eram mais comuns (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).....	29
Tabela 5 — Estratégias utilizadas pela professora para melhorar as relações interpessoais em sala de aula (a efetividade atribuída a cada uma delas aparece registrada em negrito, e as estratégias consideradas adequadas estão em cinza).....	30
Tabela 6 — Importância atribuída pela professora às habilidades que contribuem para o desenvolvimento interpessoal em sala e indicação de quais delas vinha desenvolvendo nos alunos (em cinza). Na coluna “ocorrência” estão indicados os grupos de alunos que já apresentavam essas habilidades (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).....	31
Tabela 7 — Desempenho dos participantes da SA1 (intervenção) nas situações habilidosas do IMHSC—Del-Prette. As colunas sombreadas representam as habilidades que a professora considerou <i>importantes</i> (cinza claro) ou <i>muito importantes</i> (cinza escuro) para a vida social e acadêmica dos alunos, e a sinalização (o ou •) nessas colunas indica os déficits de aquisição e desempenho, respectivamente, de cada um dos estudantes avaliados.....	35
Tabela 8 — Características interpessoais dos alunos da SA1 antes e depois da intervenção em cada categoria específica, de acordo com a avaliação da professora...	41
Tabela 9 — Frequência de conflitos interpessoais, registrada antes e após a intervenção, em uma semana típica na sala de aula, e grupos de alunos com os quais esses conflitos foram mais comuns (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).....	42
Tabela 10 — Estratégias relatadas pela professora para melhorar as relações interpessoais em sala de aula. A efetividade atribuída a cada uma delas aparece registrada em negrito, e as estratégias consideradas adequadas estão em cinza.....	43

Tabela 11 — Importância atribuída pela professora, na pré e pós-intervenção, às habilidades que contribuem para o desenvolvimento interpessoal em sala e grupos de alunos que apresentavam essas habilidades (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos). Os dados indicados pelo sinal -- indicam ausência de resposta.....	44
Tabela 12 — Dados descritivos sobre a comparação pré e pós-intervenção dos itens relacionados à avaliação da professora com relação à ocorrência de conflitos em sala, importância das habilidades na promoção de relações interpessoais satisfatórias e uso de estratégias adequadas e inadequadas para promover essas habilidades.....	47
Tabela 13 — Dados das observações da professora da SA1, em termos das subclasses e seus componentes, obtidos antes e depois da intervenção.....	48
Tabela 14 — Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo avaliação dos professores.....	50
Tabela 15 — Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo avaliação dos professores.....	51
Tabela 16 — Dados descritivos sobre as diferenças entre as três salas nas avaliações pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette (auto-avaliação).....	54
Tabela 17 — Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo auto-avaliação.....	55
Tabela 18 — Dados descritivos sobre as diferenças entre as salas nas avaliações pré e pós-intervenção sobre leitura, escrita e matemática dos alunos no TDE.....	58
Tabela 19 — Caracterização geral das professoras participantes da Etapa 2.....	68
Tabela 20 — Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção no escore total de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos, conforme avaliação das professoras no IMHSC—Del-Prette.....	76
Tabela 21 — Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos, conforme avaliação das professoras no IMHSC—Del-Prette.....	77
Tabela 22 — Frequência de conflitos interpessoais, registrada antes e depois da intervenção, em uma semana típica na sala de aula.....	78

Tabela 23 — Estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula (as estratégias consideradas adequadas estão em cinza, e os dados indicados pelo sinal -- indicam os procedimentos não utilizados pelas professoras).....	80
Tabela 24 — Valores atribuídos pelas professoras na pré e pós-intervenção à importância de cada uma das habilidades para o desenvolvimento interpessoal de seus alunos.....	82
Tabela 25 — Valores atribuídos pelas docentes na pré e pós-intervenção às suas habilidades de manejo de conflitos e de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala de aula.....	84
Tabela 26 — Respostas referidas pelas professoras na pré e pós-intervenção sobre a importância e viabilidade de promover habilidades sociais em sala de aula.....	85
Tabela 27 — Descrição dos dados estatísticos obtidos pela aplicação do teste <i>Wilcoxon</i> na comparação pré e pós-intervenção das professoras com relação à ocorrência de conflitos em sala de aula, importância das habilidades de promoção de relações interpessoais satisfatórias e uso de estratégias adequadas e inadequadas para promovê-las.....	86
Tabela 28 — Dados das filmagens de cada professora (P2, P3, P4, P6 e P8) e média total obtida após análise da aplicação da sessão de intervenção em habilidades sociais em sala de aula.....	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 — Variação percentual da ocorrência de conflitos interpessoais referidos pelas professoras em sala de aula entre as duas avaliações.....	79
Figura 2 — Variação percentual na efetividade atribuída pelas professoras, entre as duas avaliações, às estratégias adequadas e inadequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula.....	81
Figura 3 — Variação percentual da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento interpessoal dos alunos em sala de aula.....	83

PREFÁCIO

O fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira, constituindo-se como um crônico e permanente desafio para profissionais de educação. Sua expressão mais imediata é a alta incidência das dificuldades de aprendizagem entendida como discrepância entre o que se presume que uma criança seja capaz de aprender, em situação normal de sala de aula, e o que ela efetivamente realiza. As altas taxas de reprovação dos alunos nas várias séries do ensino parecem ser marca registrada do nosso ensino, levantando problemas quanto à forma de avaliação em sala de aula e ao papel dos docentes na qualidade da aprendizagem dos alunos.

A compreensão das relações professor—aluno e de seus produtos (desempenho acadêmico) requer, minimamente, uma análise das interações entre eles e a compreensão das características de ambos, que influenciam o processo interativo, definindo a natureza e a qualidade dessas relações. Reconhecendo a importância do estabelecimento e da manutenção de interações sociais entre os alunos e seu meio e destacando a relação entre o professor e seu(s) aluno(s) como elemento que constitui a base do processo de ensino-aprendizagem, este trabalho teve como objetivos iniciais (Etapa 1): (1) elaborar e aplicar um programa de treinamento em habilidades sociais do professor em serviço, visando à promoção de desenvolvimento interpessoal em seus alunos com dificuldades de aprendizagem; (2) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório acadêmico e social desses alunos.

A Etapa 1 foi feita sob um delineamento quase-experimental, composto por um grupo de intervenção (SA1) e dois grupos-controle não equivalentes (SA2 e SR), com avaliações do repertório social e acadêmico dos alunos antes e depois da intervenção. Para monitorar o programa de formação, foram realizadas avaliações acerca das concepções e do desempenho da professora da SA1 (questionário e observações em sala). Os objetivos da intervenção orientaram a professora da SA1 para: (a) compreender a importância das habilidades sociais para a vida social/acadêmica dos alunos; (b) perceber a relação entre seu comportamento e o dos alunos (importância que o professor assume na ampliação e manutenção das habilidades sociais dos alunos); (c) compreender e aplicar, em sala, estratégias para o ensino de habilidades sociais que simultaneamente garantam a superação de déficits de aquisição e/ou desempenho dos alunos nessa área e sua integração a objetivos acadêmicos.

Para atingir os três objetivos propostos, o Treinamento em Habilidades Sociais, realizado na SA1, abrangeu 33 sessões de uma hora e meia cada em sete meses de intervenção (49,5 horas de treinamento). O programa iniciou com três encontros entre a pesquisadora e a professora, de uma hora e meia cada (4,5 horas), nos quais foram apresentados e discutidos temas relacionados à área de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, interações sociais entre professores e alunos, etc. Foram fornecidos também exemplos práticos da aplicação das habilidades e sua integração a objetivos acadêmicos. Posteriormente foram realizadas 30 sessões, de uma hora e meia cada (45 horas), duas vezes por semana, nos quais a pesquisadora permanecia na sala de aula durante a condução da intervenção, fornecendo suporte para a aplicação das vivências pela professora da SA1.

Os resultados obtidos após a intervenção mostraram que, apesar de a professora ter apresentado um repertório diferenciado de habilidades sociais nas observações em sala, continuou a mostrar dificuldade em identificar e avaliar suas estratégias de promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala. Além disso, mesmo tendo apresentado aquisições acadêmicas expressivas, os ganhos no repertório social dos alunos da SA1 não foram equivalentes aos da SR e mostraram-se menos expressivos que os da SA2. Algumas lacunas do procedimento dessa etapa, tais como a falta de apoio recebido pela professora da SA1 em sua escola e pouco tempo para realizar os planejamentos necessários (em decorrência do excesso de atividades curriculares típicos de sala de aceleração), reduziram o número de sessões que visavam abordar e discutir temas referentes à importância das habilidades sociais para a vida social e acadêmica dos estudantes, o que, provavelmente, além de ter comprometido a aquisição de concepções adequadas sobre esse tema por parte da professora, pode ter dificultado o reconhecimento dos ganhos interpessoais incorporados no próprio repertório e no de seus alunos.

Diante desses resultados, foi elaborada uma segunda etapa, que mesmo mantendo os objetivos de intervenção da Etapa 1, seguiu um procedimento diferenciado, respaldado em estudos da literatura que apontam benefícios dessas práticas em trabalhos com professores: (a) maior investimento na compreensão da importância do desenvolvimento interpessoal para a vida social/acadêmica dos alunos e, principalmente, na competência de observação, análise e discriminação de seus progressos sociais; (b) condução das sessões em grupo (8 professores); (c) fornecimento de suporte na seleção, construção e aplicação das atividades a serem realizadas com os alunos (*role-playing*), descartando a permanência da pesquisadora em sala de aula no momento da aplicação das vivências; (d) avaliação do

repertório social dos alunos após a abordagem teórica dos temas relacionados às habilidades sociais.

Assim, a Etapa 2, cujas sessões de intervenção ocorreram semanalmente na Diretoria de Ensino do município, totalizando 15 encontros (60 horas), teve como objetivos: (1) elaborar, aplicar e avaliar um programa de treinamento de habilidades sociais de professores de classes de aceleração (em grupo), visando promover sua competência para estabelecer condições facilitadoras de promoção de habilidades sociais em seus alunos e condições redutoras da ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula; (2) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório de habilidades sociais de alunos com dificuldades de aprendizagem, sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula e sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos professores. As oito professoras participantes avaliaram o repertório social de seus alunos antes e depois da intervenção. Para monitorar o programa de formação, foram realizadas avaliações acerca das concepções e do desempenho das professoras (questionário e filmagens). A intervenção, configurada com os mesmos objetivos da Etapa 1, buscou também enfatizar a capacidade analítica das professoras. O programa de intervenção gerou ganhos no repertório social das professoras e de seus alunos com dificuldades de aprendizagem, confirmando os benefícios do Treinamento de Habilidades Sociais sobre o repertório interpessoal de educadores e educandos. Nessa etapa, os resultados mostraram melhora no repertório de habilidades sociais das professoras tanto nas filmagens (alta porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos) quanto no QRI-2 (maior facilidade na identificação e avaliação de estratégias adequadas à promoção de relações interpessoais e no reconhecimento da importância de desenvolvê-las em sala). Nos indicadores do repertório social, a comparação entre pré e pós-intervenção mostrou que os alunos avaliados foram referidos por suas professoras como mais habilidosos e com menos comportamentos não-habilidosos ativos, mais empáticos, assertivos, participativos e com maior autocontrole, sugerindo benefícios da intervenção no comportamento social de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, enquanto na Etapa 1 os resultados atingiram apenas parte dos objetivos de intervenção propostos, na Etapa 2 os dados sugeriram que o programa se mostrou efetivo e coerente com as metas previamente estabelecidas. Apesar das diferenças com relação ao número de participantes dos dois programas de intervenção (apenas uma na Etapa 1 e oito na Etapa 2), alguns aspectos são sugeridos como explicação para as diferenças nos resultados obtidos em ambas, tais como: (a) a motivação apresentada pelas professoras; (b)

o apoio institucional recebido pelas docentes; (c) o conhecimento teórico e prático adquirido com relação aos procedimentos de ensino a serem aplicados com os alunos; (d) a forma de condução da intervenção (individual ou em grupo).

O estudo apresenta como conclusão fundamental que, quando os professores de alunos com dificuldades de aprendizagem são devidamente instruídos e assessorados, pela instituição e por outros profissionais da área, na tarefa de estabelecer e mediar relações interpessoais de qualidade e manejar comportamentos inadequados em sala de aula, são produzidos ganhos que se refletem no desempenho social desses estudantes e no próprio desempenho profissional, o que configura o Treinamento em Habilidades Sociais como alternativa relevante para amenizar as dificuldades de aprendizagem em sala de aceleração e que pode proporcionar a inclusão desses alunos em salas regulares do ensino fundamental.

Molina, R. C. M. *Avaliação de programas de treinamento de professores para promover habilidades sociais de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 2007. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, São Carlos.

Embora há muitos anos se reconheça a relevância das dificuldades de aprendizagem, as altas taxas de reprovação dos alunos nas várias séries do ensino fundamental ainda preocupam pesquisadores de diversas áreas. Reconhecendo a importância do estabelecimento e da manutenção de interações sociais entre os alunos e seu meio e destacando a relação entre o professor e seu(s) aluno(s) como elemento que constitui a base do processo de ensino-aprendizagem, este trabalho teve como objetivos iniciais (Etapa 1): (1) elaborar e aplicar um programa de treinamento em habilidades sociais do professor em serviço, visando à promoção de desenvolvimento interpessoal em seus alunos com dificuldades de aprendizagem; (2) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório acadêmico e social desses alunos. Essa etapa foi feita sob um delineamento quase-experimental, composto por um grupo de intervenção (SA1) e dois grupos-controle não equivalentes (SA2 e SR), com avaliações do repertório social e acadêmico dos alunos antes e depois da intervenção. Para monitorar o programa de formação, foram realizadas avaliações acerca das concepções e do desempenho da professora da SA1. Os objetivos da intervenção orientaram a professora a fim de compreender o papel das habilidades sociais para o desempenho acadêmico e social dos alunos, perceber a relação entre seu comportamento e o dos alunos e ampliar seu repertório de habilidades sociais para promover desenvolvimento interpessoal em sala. Os resultados obtidos após a intervenção mostraram: (a) dificuldade da professora em identificar e avaliar suas estratégias de promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala; e (b) ganhos no repertório social da SA1 não equivalentes aos da SR e menos expressivos que os da SA2. Esses dados levaram ao planejamento de uma segunda etapa (Etapa 2), que teve como objetivos: (1) elaborar, aplicar e avaliar um programa de treinamento de habilidades sociais de professores de classes de aceleração (em grupo), visando promover sua competência para estabelecer condições facilitadoras de promoção de habilidades sociais em seus alunos e condições redutoras da ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula; (2) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório de habilidades sociais de alunos com dificuldades de aprendizagem, sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula e sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos professores. As oito professoras participantes avaliaram o repertório social de seus alunos antes e depois da intervenção. Para monitorar o programa de formação, foram realizadas avaliações acerca das concepções e do desempenho das professoras. A intervenção, configurada com os mesmos objetivos da Etapa 1, buscou também enfatizar a capacidade analítica das professoras. O programa de intervenção gerou ganhos no repertório social das professoras e de seus alunos com dificuldades de aprendizagem, confirmando os benefícios do Treinamento de Habilidades Sociais sobre o repertório interpessoal de educadores e educandos. Algumas considerações sobre as Etapas 1 e 2, como as características motivacionais das participantes e a aplicação dos procedimentos, são apresentadas para explicar as diferenças obtidas nos resultados encontrados. Discussões sobre as implicações dos resultados para a Educação Especial também foram apresentadas.

Palavras-chave: habilidades sociais; formação de professores; dificuldades de aprendizagem.

Molina, R. C. M. *Evaluation of teacher's training programs for promotion social skills in children with learning disabilities*. 2007. Dissertation for Doctor's Degree — Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, São Carlos.

Although the importance of learning disabilities has been recognized since many years, the high rates of failure in various series of fundamental teaching still preoccupy researchers of several areas. Recognizing the importance of the establishment and maintenance of social interactions between students and their environment, and highlighting the relations between the teacher and student as an element that constitutes the foundation of teaching-learning process, had as objectives initial (Stage 1): (1) to elaborate and to apply a social skills training program concerning in-service teachers, aiming at the promotion of interpersonal development in their students who have learning disabilities; (2) to evaluate the possible effects of this program on the academic and social repertoires of these students. This stage was done under a near-experimental delineation, made up of an intervention group (SA1) and two non-equivalents control groups (SA2 e SR), with evaluations of students' social and academic repertoires, before and after the intervention. In order to monitor the formation program, evaluations about SA1 teacher's conceptions and performances were done. The intervention's objective led the teacher to understand the role of social skills to students' social and academic performance, to perceive the relations between her behavior and students' behavior, and to increase her social skills repertoire promoting interpersonal development in the classroom. The results obtained after intervention have shown: (a) teacher's difficulty in identifying and evaluating her strategies of interpersonal relations promotion, and reduction of inadequate behavior in the classroom; (b) gains in SA1 social's repertoire not equivalents to SR's and less expressive than the SA2's. These data led to the planning of the second stage (Stage 2), which had as objectives: (1) to elaborate, apply and to evaluate a social skills training program concerning teacher's acceleration classrooms (in group), aiming at the promotion of their competence to establish facilitating conditions of social skills promotion in their students, and reductive conditions of interpersonal conflicts in classroom; (2) to evaluate possible effects of this program about the social skills repertoire in students who have learning disabilities, about the occurrence of interpersonal conflicts in the classroom, and about the teacher's social-educational skills repertoire. The eight involved teachers evaluated the social repertoire of their students before and after the intervention. In order to monitor the formation program, evaluations were accomplished about teacher's conceptions and performances. The intervention, configured with the same objectives as Stage 1, also aimed on emphasizing the teacher's analytical capacity. The intervention program generated gains in teachers' social repertoire and in their students who had learning disabilities, confirming the benefits of Social Skills Training about the interpersonal repertoire of educators and pupils. Some considerations about Stages 1 and 2, such as participants' motivational characteristics and the application of the procedures, are shown in order to explain the difference in results that were found. Discussions about implications of results for the Special Educations were showed too.

Key words: social skills; teacher's formation; learning disabilities.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira, constituindo-se como um desafio crônico e permanente para psicólogos, pedagogos e profissionais de áreas afins. Tradicionalmente associado aos altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar, esse complexo fenômeno tem sido apontado como o responsável pela exclusão, da escola, de importantes segmentos da população (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996).

A análise das concepções que buscam explicar o fracasso escolar permite identificar pelo menos duas tendências mais gerais, diferenciadas em termos de amplitude e especificidade dos fatores considerados em sua compreensão (PATTO, 1990). Até a década de 1970, a ideologia do discurso liberal e neoliberal situa a ênfase do fracasso escolar em fatores extra-escolares, como características do aluno e de sua família, sendo a desigualdade acadêmica definida em termos pessoais. Nesse contexto, a escola passa a funcionar como um sistema preocupado em separar os doentes dos sadios, os fracos dos fortes, os viáveis dos inviáveis, não tendo qualquer relação com a geração das dificuldades escolares.

A partir dos anos 1970, a explicação para o fracasso escolar passou a centrar-se na defasagem sociocultural que as crianças, particularmente as de baixa renda, possuíam ao ingressar na escola. Novamente a escola se exime de culpa pela produção do fracasso escolar e transfere essa responsabilidade para a família e para o meio cultural do indivíduo (ALMEIDA et al., 1995).

Nos anos 1980 e 1990, as explicações referentes à ocorrência do fracasso escolar em nosso meio foram relacionadas a diferentes terminologias utilizadas no âmbito educacional, sendo distúrbios e dificuldades de aprendizagem as mais comuns. No termo “distúrbios de aprendizagem” se encontra enraizada a idéia de associar o fracasso escolar a características do aluno e de sua família. A definição estabelecida pelo *National Joint Committee for Learning Disabilities* (EUA) confirma esse pressuposto (citado em LERNER, 1993, p. 13):

Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestas por dificuldades significantes na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, ou nas

habilidades sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem devidas a uma disfunção no sistema nervoso central. Ainda que os distúrbios de aprendizagem possam ocorrer em função de outras desordens (por exemplo, danos sensoriais, retardo mental, distúrbio emocional e social), de influências sócio-ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, fatores psicogênicos), e especialmente de desordem de déficit de atenção, todos os quais podendo causar problemas de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem não são o resultado direto destas condições ou influências.

Em contrapartida, sobre o termo “dificuldades de aprendizagem”, a ênfase do fracasso escolar não estaria relacionada diretamente a uma causa orgânica ou intelectual, mas sim à discrepância — decorrente de dissociações, bloqueios ou rupturas no processo de aprendizagem — entre o que se presume que uma criança seja capaz de aprender, potencialmente, em uma dada situação normal de sala de aula, e o que ela efetivamente realiza (CRUZ, 1999; ROSS, 1979; WEISS, 1992).

Em uma revisão atualizada sobre o tema, Sánchez (2004) e Sisto, Boruchovitch, Fini, Brenelli & Martinelli (2004) estabelecem uma diferenciação entre os alunos que sofrem fracasso escolar caracterizados por um baixo rendimento, em razão de causas extrínsecas (ensino inadequado, baixa motivação e fatores econômicos), dos que sofrem dificuldades de aprendizagem originadas por fatores intrínsecos, caracterizados por discrepâncias significativas no desenvolvimento dos processos psicológicos (percepção, atenção e memória).

Independentemente de qual seja a causa do problema que gera a limitação da aprendizagem, deve-se considerar que tais alunos apresentam necessidades educacionais especiais e, portanto, requerem atendimento especializado, oferecido pela Educação Especial, para o desenvolvimento de todos os aspectos de sua vida (SÁNCHEZ, 2004).

O Ministério da Educação, por meio do documento Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994a), define como alunado da Educação Especial aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. São incluídas nessa categoria as pessoas com

necessidades educacionais especiais, ou seja, os indivíduos com deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla), com condutas típicas (problemas de conduta) e com altas habilidades (superdotados).

As crianças com dificuldades de aprendizagem não são contempladas na visão oficial dessa área e, para que possam usufruir do ensino especializado de que necessitam, recebem o rótulo de “deficientes mentais” e são encaminhadas do ensino regular para as classes especiais, sendo discriminadas e marginalizadas (ALMEIDA, 1984).

A Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1994b) aponta a necessidade de serem repensados esses encaminhamentos, propondo aos alunos com dificuldades de aprendizagem um atendimento especializado, que deve ocorrer na rede regular de ensino, com apoio pedagógico específico. Nunes, Ferreira, Glat & Mendes (1998) apontam para a importância de a Educação Especial assumir um novo conceito, configurando-se como o conjunto de apoio disponível não somente às necessidades especiais associadas às deficiências, aos problemas de conduta ou superdotação, mas também aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que também necessitam de recursos específicos para o ideal desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa proposta, coerente com os princípios da Educação Inclusiva, tem como desafio estender o atendimento a toda a população, com ações que impliquem na inclusão de todos os alunos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular da escola comum traria benefícios a todos, indiscriminadamente, no sentido de proporcionar uma formação mais humana, coletiva, democrática e sem preconceitos.

As condições propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), de “ampliação do período letivo diário” (capítulo II, art. 34) e de “alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” (capítulo II, art. 25), possibilitaram inovações metodológicas e diversificação das atividades para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos na rede regular de ensino (DEL PRETTE, 1999). Essa política abriu espaço para uma redução do número de alunos com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, do fluxo desses estudantes entre os dois sistemas de ensino.

Todavia, mesmo diante dessas novas condições, ainda são comuns as queixas de dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento desses estudantes para o ensino especial, o que remete ao fato de o sistema escolar não garantir as condições necessárias para lidar com as demandas dos alunos.

Para Leite & Aranha (2005), esses encaminhamentos ocorrem porque a educação brasileira experimenta um ensino elitista, de natureza excludente, que se preocupa em culpar o aluno pela não-aprendizagem, em vez de considerar suas peculiaridades e necessidades educacionais para elaborar e administrar projetos pedagógicos e planos de ensino necessários ao seu desenvolvimento.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (BRASIL, 1998a) vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O SARESP afere anualmente o rendimento escolar (habilidades cognitivas de Leitura, Escrita e Matemática) de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos. Esse conjunto de informações subsidia professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos.

Visando ao atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e que, portanto, apresentam desempenhos insatisfatórios no SARESP, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo criou as *Classes de Aceleração* (BRASIL, 1998b). A Secretaria de Estado da Educação entende que a proposta das *Classes de Aceleração* pode ajudar na recuperação da trajetória dos alunos em situação de defasagem escolar, proporcionando sua reintegração no percurso regular do ensino fundamental. Nessas salas, uma vez identificadas as necessidades dos alunos, o trabalho desenvolve-se de maneira flexível, buscando mobilizar interesses, ativar a participação, desafiar o pensamento, instalar a confiança, possibilitar acertos, valorizar os avanços e melhorar a auto-estima.

Para atingir tais objetivos, o processo de ensino-aprendizagem deve ser compreendido como um processo dinâmico, centrado em uma pedagogia envolvente e participativa sustentada nas interações entre o aluno e seu ambiente social. De acordo com essa proposta, o ensino voltado para a orientação, promoção e mediação do desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e sócio-emocionais do aluno, necessárias à aprendizagem dos diferentes conteúdos acadêmicos, proporcionaria aceleração da aprendizagem e reintegração desses alunos no sistema regular.

A promoção de interações sociais para o desenvolvimento infantil e aprendizagem é reconhecida como uma proposta relevante não apenas para as salas de aceleração, mas para diferentes contextos de ensino (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996). As interações sociais de

qualidade são entendidas como educativas uma vez que representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e estratégias cognitivas que afetam o desenvolvimento social e a aprendizagem (DAVIS, SILVA & ESPÓSITO, 1989; PONTECORVO, [s.d.]). Para Weiss (1992), a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre na interação do sujeito com a família, com a escola (professores e alunos, principalmente) e com a sociedade. Assim, dificuldades nesse processo, que levam ao fracasso escolar, podem ser consideradas decorrentes “de uma constelação possível de fatores de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando referidos à história de relações e interações do sujeito com seu meio, inclusive, e, sobretudo, o escolar” (ALMEIDA et al., 1995, p.122).

Vários autores (ALMEIDA, 1995; DAVIS, SILVA & ESPÓSITO, 1989; COLL & MIRAS, 1996; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999; SAINT-ONGE, 1999; VYGOTSKY, 2003) têm destacado a importância do estabelecimento e da manutenção de interações sociais produtivas e satisfatórias entre os estudantes e seu meio, destacando a relação entre o professor e seu(s) aluno(s) como um elemento que constitui a base do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Martini & Del Prette (2002), a compreensão das relações professor-aluno e de seus produtos (desempenho acadêmico) requer, minimamente, a análise das interações entre eles e o entendimento das características de ambos (cognitivas, afetivas e comportamentais) que influenciam o processo interativo, definindo a natureza e a qualidade dessas relações.

Uma abordagem que busca identificar, definir e avaliar as relações sociais é a das Habilidades Sociais. Algumas considerações sobre esse campo (conceituação, relação com as dificuldades de aprendizagem e estratégias de promoção) são seguidas por explicações envolvendo a relação professor-aluno.

O campo do Treinamento de Habilidades Sociais

O termo habilidades sociais designa um campo de pesquisa e aplicação do conhecimento psicológico sobre o desempenho dos indivíduos nas interações sociais. Para Del Prette & Del Prette (1996), esses conhecimentos psicológicos, produzidos sob diferentes abordagens, carecem de uma teoria geral integradora, gerando uma diversidade de definições de habilidades sociais e dificultando a criação de uma aceção consensualmente aceita.

Ainda conforme Del Prette & Del Prette (1999, 2001, 2005a), o campo das habilidades sociais vem se estruturando em torno de alguns conceitos-chave importantes na

avaliação e promoção do desenvolvimento interpessoal, que são: desempenho social, habilidades sociais e competência social. Segundo esses autores, o desempenho social é definido como a emissão de um comportamento ou uma seqüência de comportamentos apresentados pelo indivíduo em uma situação social qualquer, enquanto as habilidades sociais referem-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório do indivíduo que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento produtivo e saudável com as pessoas. A competência social é definida como “a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e das demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001, p. 31).

De acordo com Del Prette & Del Prette (2001, 2005a), o termo competência social tem caráter avaliativo, fundamentando-se nos efeitos dos desempenhos sociais sobre três resultados: a consecução dos objetivos imediatos, a manutenção ou melhoria da relação com o outro e a melhoria ou manutenção da auto-estima. Para esses autores, os critérios de funcionalidade que definem um comportamento como socialmente competente ou não competente supõem a capacidade do indivíduo em articular as habilidades sociais em um desempenho social que atende às demandas da situação e da cultura.

Por outro lado, conforme Del Prette & Del Prette (1999, 2001), o termo habilidades sociais refere-se à dimensão descritiva do desempenho social e abrange as seguintes dimensões: (a) dimensão pessoal, que inclui os componentes cognitivo-afetivos (pensamentos e sentimentos envolvidos na decodificação das demandas interpessoais, na decisão sobre o desempenho requerido na situação e na elaboração e automonitoria desse desempenho, como, por exemplo, estilos de resolução de problemas interpessoais) e as variáveis fisiológicas (processos sensoriais e de regulação ou controle autonômico); (b) a dimensão situacional, que abrange o ambiente imediato, as demandas, os interlocutores envolvidos, as regras sociais, os objetivos, a seqüência de interações, o contexto físico, etc. (incluindo normas, valores e regras culturais); (c) dimensão comportamental, que inclui os componentes comportamentais molares (como expressar opiniões, manter conversação, recusar pedidos) e os moleculares (como contato visual, sorrisos, gestos).

Para Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres (1998), os componentes molares são as classes funcionais mais amplas de ações e reações do indivíduo, enquanto os moleculares são definidos como os componentes topográficos dessas ações, ou seja, a forma do comportamento. Para esses autores, os componentes moleculares incluem os verbais (conteúdo da fala, uso de perguntas, etc.), os não-verbais (contato visual, postura,

gesticulação, etc.), os paralingüísticos (volume da voz, entonação, velocidade, etc.) e os mistos (autoridade, humor, afetividade, etc.). Esses componentes precisam ser coerentes e fortalecedores da mensagem verbal para que atinjam os objetivos sobre o interlocutor, sendo que seu desempenho adequado contribui decisivamente para uma percepção de maior competência social (ARÓN & MILICIC, 1994; CABALLO, 1987, 2002; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; SPENCE, 2003).

Na infância, um repertório elaborado de habilidades sociais contribui decisivamente para a manutenção de relações harmoniosas com colegas e adultos, sendo o *status social*, o julgamento positivo por outros significantes, além de alguns comportamentos adaptativos (como rendimento acadêmico), importantes para a avaliação da competência social (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a). Para Caldarella & Merrell (1997), as crianças que apresentam comportamentos sociais apropriados reúnem um conjunto de habilidades sociais importantes para o sucesso das interações sociais em idade escolar: oferecer ajuda, cumprimentar, juntar-se a grupo de amigos em brincadeira, demonstrar empatia, demonstrar senso de humor, controlar as emoções, seguir regras, cooperar com outros, aceitar críticas, iniciar conversação, expressar sentimentos, etc.

Com base na avaliação empírica de um inventário multimídia, Del Prette & Del Prette (2005a) identificaram quatro classes de habilidades sociais consideradas relevantes na infância:

- ✓ Empatia e civilidade-habilidades de expressão de sentimentos positivos, de solidariedade e companheirismo, por exemplo: fazer e agradecer elogios, oferecer ajuda e pedir desculpas.
- ✓ Assertividade e enfrentamento-habilidades de afirmação e defesa de direitos e de auto-estima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor, por exemplo: solicitar mudança de comportamento, defender-se de acusações injustas e resistir à pressão do grupo.
- ✓ Autocontrole-habilidades de controle emocional diante de frustração ou de reação negativa ou indesejável de colegas, por exemplo: recusar pedido de colega, demonstrar espírito esportivo e aceitar gozações.
- ✓ Participação-habilidades de envolver-se e comprometer-se com o contexto social mesmo quando as demandas do ambiente não lhes são especificamente dirigidas, por exemplo: responder à pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo de amigos.

As crianças que apresentam um repertório adequado de habilidades sociais são competentes para entender as regras sociais, interagir com pares e adultos e regular suas emoções, especialmente as negativas. Por outro lado, segundo a literatura da área (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a; GRESHAM, 1995; MALECKI & ELLIOTT, 2002; MCCLELLAND, MORRISON & HOLMES, 2000), as crianças que apresentam déficits em habilidades requeridas pelas demandas da situação e da cultura comprometem sua competência social de duas formas: (a) expressando-se na forma encoberta de incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga das demandas interpessoais (reações não-habilidosas passivas); (b) expressando-se na forma aberta de agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo ou coerção (reações não habilidosas ativas).

Essas duas reações podem gerar conseqüências imediatas, como agressividade e indisciplina, e também problemas posteriores de ajustamento, solidão e evasão escolar (PARKER & ASHER, 1987), além de algumas formas de psicopatologia, como depressão (SEGRIN, 2000), desordens de conduta (SPENCE, 1981) e fobia social (SPENCE, DONOVAN, & BRECHMAN-TOUSSAINT, 1999).

Assim, considerando que o conceito de habilidades sociais parece ser adequado e central para analisar as interações sociais e considerando que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre na interação do sujeito com seu meio (WEISS, 1992), pode-se supor a existência de relações entre dificuldades de aprendizagem e déficits em habilidades sociais.

A relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem

Conquanto o repertório de habilidades sociais dos alunos não venha sendo explorado para a maximização da aprendizagem, a preocupação com as relações interpessoais (que inclui as habilidades sociais) vem sendo foco de interesse em diversas pesquisas como um dos possíveis correlatos das dificuldades de aprendizagem (GRESHAM, 1992; GRESHAM & ELLIOTT, 1989; MALECKI & ELLIOTT, 2002; VAUGHN & HOGAN, 1990). Nessas pesquisas, parte-se do pressuposto de que déficits em habilidades sociais se relacionam com um baixo rendimento acadêmico.

Pesquisas na área das habilidades sociais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1996; GRESHAM, 2002; O'SHAUGHNESSY, LANE, GRESHAM & BEEBE-FRANKENBERGER, 2002; ROMERO, 1995) têm mostrado que as crianças com distúrbios ou dificuldades de aprendizagem apresentam características interpessoais que incluem, entre outros aspectos,

tendência a serem mais agressivas, a apresentarem interações mais negativas com companheiros, a terem mais problemas de personalidade, menos comportamentos orientados para tarefa e a apresentarem um repertório menos elaborado de comportamentos interpessoais apropriados e desejáveis socialmente.

Em tarefas escolares, Romero (1995) afirma que os alunos com dificuldades de aprendizagem se distraem mais (apresentando índices baixos de atenção sustentada) e são mais dispersivos (levantam-se, falam inoportunamente, gritam, etc.), em comparação com seus colegas sem dificuldades de aprendizagem, interagem mais com seus professores, exigindo maior atenção (embora esta tenha caráter corretivo, em respostas às distrações) e, ainda, participam menos das iniciativas de grupo.

Essa caracterização negativa do desempenho social de crianças com dificuldades de aprendizagem aparece também na avaliação de seus pais, professores e colegas. Com relação aos pais, constata-se uma avaliação menos positiva deles sobre o repertório social dos filhos com dificuldades de aprendizagem, em comparação com crianças sem essas dificuldades (FEITOSA, 2003; MARTURANO, LINHARES & PARREIRA, 1993; MELLO, 2004; PINHEIRO, HAASE, DEL PRETTE, AMARANTE & DEL PRETTE, no prelo; ROMERO, 1995), em aspectos como autocontrole, ansiedade, impulsividade e habilidades verbais, modos inadequados de enfrentamento (irritação, resistência, agressão/ataque, ansiedade, oposição e afastamento), tendência a comportamentos pouco adaptativos (agitação, apego, desorganização e esquiva social) e alterações funcionais (do sono, da fala, etc.).

Na avaliação dos professores (FAD, 1989; MALUF & BARDELLI, 1991; MARTURANO & LOUREIRO, 2003), os alunos com dificuldades de aprendizagem são referidos como inquietos, briguentos, inibidos e sem iniciativa, com déficits nas habilidades de desenvolver e manter amizades, encerrar conversação, compartilhar brincadeiras e interagir com colegas; por outro lado, os estudantes bem-sucedidos são referidos como habilidosos em expressar raiva apropriadamente, em reagir a chacotas e lidar com insultos. Outros autores apontam que os professores tendem a considerar os alunos com problemas de aprendizagem menos habilidosos, engajando-se em mais interações negativas com esses estudantes do que com aqueles sem dificuldades acadêmicas (BRYAN, 1974; COLEMAN & MINNETT, 1992).

Diferentes estudos que enfocaram a avaliação pelos colegas demonstraram que os alunos com dificuldades de aprendizagem são menos aceitos do que seus colegas sem essas dificuldades (BRYAN, 1974; PARKER & ASHER, 1987; STONE & LA GRECA, 1990; VAUGHN & HOGAN, 1990; VAUGHN, MCINTOSH, & SPENCER-ROWE, 1991).

Na literatura brasileira, outros estudos sobre a relação entre desempenho social e acadêmico (BANDEIRA, ROCHA, PIRES, DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2006; FEITOSA, 2003; MARTINI, 2003; MARTINI & DEL PRETTE, 2002; MEDEIROS & LOUREIRO, 2004; MOLINA, 2003; MOLINA & DEL PRETTE, 2006) vêm sendo produzidos. Uma pesquisa conduzida por Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette (2006) avaliou as características da competência acadêmica em sua relação com o repertório de habilidades sociais de crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Foi aplicada a escala *Social Skills Rating System* (GRESHAM & ELLIOT, 1990) a 185 crianças, seus pais e 12 professores. Os resultados mostraram que quanto maior era o nível das habilidades sociais das crianças, melhor era a competência acadêmica e menor era o número de reprovações. Os dados apontaram para a importância da promoção de habilidades sociais no contexto escolar.

Um estudo conduzido por Molina (2003) examinou, em termos funcionais, a relação empírica entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem por meio de duas alternativas: (a) promoção das habilidades sociais com avaliação de seus possíveis efeitos sobre o repertório acadêmico; (b) promoção do repertório acadêmico com avaliação de possíveis efeitos sobre o repertório de habilidades sociais.

Foi utilizado um delineamento experimental de grupo (com um grupo controle e dois experimentais) com avaliações do repertório acadêmico e social dos alunos antes e após a intervenção. Participaram desse estudo 16 estudantes (idade entre sete e treze anos) de duas escolas do ensino fundamental de São Carlos, todos com dificuldades na aprendizagem de leitura. O Treinamento em Habilidades Sociais consistiu em 40 atividades lúdico-pedagógicas estruturadas previamente em função de objetivos de promoção de habilidades específicas e organizadas em ordem crescente de complexidade. A intervenção acadêmica caracterizou-se pelo ensino de 51 palavras de duas e três sílabas simples e regulares do tipo consoante e vogal. O registro do repertório acadêmico dos alunos foi efetuado por meio de uma avaliação formal das habilidades de leitura, nomeação e ditado, e o de habilidades sociais, por meio da auto-avaliação (Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças—IMHSC—Del-Prette; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b) e da avaliação pelos colegas, usando avaliação sociométrica (COIE, DODGE & COPOTELLI, 1982), e professores (Protocolo de Avaliação da Competência Social; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003).

Os resultados mostraram que, enquanto o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita e no *status* social (mas não no repertório de habilidades sociais), o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais

apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico. Os dados encontrados favoreceram a idéia da existência da relação funcional entre habilidades sociais e acadêmicas.

A existência dessa relação configura as condições de desenvolvimento interpessoal dos alunos como um recurso importante para a superação das dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento interpessoal pode ser promovido por intermédio do treinamento de habilidades sociais, aspecto abordado a seguir.

Promoção de habilidades sociais em crianças

Independentemente de sua relação instrumental com a superação das dificuldades de aprendizagem, a análise da literatura internacional mostra crescente preocupação com o desenvolvimento emocional e com o relacionamento interpessoal como objetivos da educação escolar, tanto no ensino regular como no especial (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997). Essa preocupação é justificada pela constatação de déficits nessa área e problemas manifestados a curto e longo prazo, conforme apontado anteriormente.

Mesmo tendo sua importância reconhecida, as habilidades sociais têm se constituído como um subproduto esperado, mais do que um objetivo planejado para a educação escolar (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997). E isso ocorre porque, de certa forma, há uma tendência em se acreditar que as crianças podem adquirir automaticamente as habilidades sociais como parte do processo de desenvolvimento ou como subproduto da educação formal. O desenvolvimento interpessoal pode, no entanto, ser promovido pelo treinamento de habilidades sociais, que representa o ensino sistemático de estratégias e habilidades interpessoais aos indivíduos, objetivando melhorar a qualidade de suas interações sociais (SPENCE, 2003).

Diferentes autores (ELIAS, GARA, SCHUYLER, BRANDEN-MULLER & SAYETTE, 1991; FOXX, FAW & NISBETH, 1990; HENNESSEY, 2007; OSTERMAN, 2000; SPENCE, 2003) têm mostrado a eficácia dos programas de Treinamento em Habilidades Sociais na promoção de desenvolvimento interpessoal e de condutas pró-sociais em sala de aula. Para Hennessey (2007), a promoção de determinadas habilidades sociais na escola, tais como cooperar, saber ouvir, esperar a vez para falar e resolver problemas, favorece o desenvolvimento de condutas pró-sociais e reduz significativamente os comportamentos inadequados em sala de aula.

Segundo Gresham (1995), a promoção de habilidades sociais no contexto escolar pode ser implantada por meio de: (a) programas formais para subgrupos de alunos, fora da classe; (b) programas conduzidos com a classe toda, integrados ao currículo escolar; e (c)

aprendizagem incidental ou informal, aproveitando de situações escolares naturais que requerem essas habilidades.

Os programas de treinamento em habilidades sociais geralmente constam nas seguintes etapas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1999): (a) avaliação do repertório inicial dos alunos para verificar necessidades ou dificuldades a ele associados; (b) definição dos objetivos de intervenção em termos de habilidades sociais específicas a serem instaladas no repertório; (c) planejamento e aplicação do treinamento de acordo com tais objetivos; e (d) avaliação da efetividade, da validade social e da generalização dos efeitos do treinamento.

Em relação à metodologia empregada na avaliação de habilidades sociais antes da intervenção e depois dela, pode-se destacar as seguintes opções (ARÓN & MILICIC, 1994; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a; CABALLO, 2002; GRESHAM, 2001): a observação em situação natural e artificial, os testes de *role-playing*, as medidas fisiológicas, os auto-relatos por meio de entrevistas ou inventários e as técnicas sociométricas.

Para Gresham (1995, 2001), a definição dos objetivos de intervenção e das estratégias a serem empregadas, ambos selecionados de acordo com os dados da avaliação inicial (pré-intervenção), supõem alguns critérios, como: (a) diferenciação entre déficits de aquisição e desempenho social; e (b) associação ou não desses déficits a problemas de comportamento.

Segundo esse autor, os déficits de aquisição de repertório social adequado representam ausência de conhecimentos para executar determinada habilidade social, mesmo sob ótimas condições, enquanto os déficits de desempenho representam dificuldade para executar determinada habilidade em uma situação particular. A superação desses déficits e a aquisição de condutas pró-sociais requerem procedimentos e técnicas específicas, entre as quais têm sido destacadas por vários autores (ARÓN & MILICIC, 1994; CABALLO, 1987, 2002; CATANIA, 1999; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001; GRESHAM, 2001, 2002; SPENCE, 2003): as técnicas operantes (ensaio comportamental, reforçamento, modelagem e *feedback*); as técnicas cognitivo-comportamentais (instrução e solução de problemas); e as técnicas de aprendizagem social (modelação). Quando há problemas de comportamento associados, em ambos os casos os autores recomendam a utilização de técnicas de reforçamento diferencial de comportamentos alternativos.

Com relação à condução de programas de treinamento em habilidades sociais, realizada após o planejamento dos objetivos de intervenção, Del Prette & Del Prette (2001) propõem que as habilidades sejam organizadas em ordem crescente de complexidade e

incluam atividades estruturadas, denominadas vivências, com a exploração de estórias, músicas, fantoches, desenhos e outros recursos visuais, auditivos e táteis.

Para Del Prette & Del Prette (2005a), vivência é uma atividade de grupo, estruturada de modo análogo a situações cotidianas, a qual cria oportunidade para desempenhos específicos e permite que o facilitador avalie os comportamentos observados e, utilizando as contingências pertinentes, fortaleça ou amplie o repertório de habilidades sociais dos participantes.

A promoção de habilidades sociais na escola pode ser realizada por psicólogos ou pelo professor em sala de aula. Considerando a importância deste último sobre a aprendizagem dos alunos, dada a natureza intencional da prática pedagógica, Del Prette & Del Prette (2003) afirmam que os objetivos efetivamente atingidos na escolarização dependem das condições de ensino, e essas são, em grande parte, determinadas por um conjunto de crenças e competências do professor que se alimentam reciprocamente.

Entre essas competências, Del Prette & Del Prette (2001) destacam a importância das “habilidades sociais educativas”, caracterizadas como aquelas voltadas para a aprendizagem formal ou informal e desenvolvimento do outro, na implantação de condições interativas de ensino. No entanto, conforme Del Prette & Del Prette (1997) e Vaughn (1991), muitos professores não apresentam compreensão adequada e ampla do conceito de desenvolvimento interpessoal, bem como das estratégias de promoção desse desenvolvimento, e parecem não possuir as habilidades necessárias para estabelecer e mediar interações educativas em sala de aula. A implantação de um currículo de habilidades sociais na escola implica, portanto, investir na capacitação de professores. Aspectos referentes a essa formação são abordados a seguir.

Professores como mediadores da aprendizagem

Ao analisar os processos de desenvolvimento profissional e os programas de formação de professores, Marin (1995) encontrou uma terminologia bastante diferenciada em termos de amplitude e limitação dos fatores considerados na compreensão desses processos: reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e treinamento.

Em abordagens educacionais recentes, vem crescendo o uso do termo educação continuada, em que a aquisição de novos conhecimentos, conceitos e atitudes devem ocorrer na prática, na experiência da sala de aula (CUNHA, 1994; DELORS, 2002; LOWE, 1977; MARIN, 1995; PERRENOUD, 2000, 2001; PIMENTEL, 1993).

Sem focar polêmicas semânticas, defende-se, aqui, como pertinente o uso da palavra treinamento, também bastante utilizada em programas de formação de professores, entendida sob uma perspectiva educativa da aprendizagem que objetiva provocar uma mudança de atitudes e de comportamentos traduzida na própria atuação pedagógica do professor. Conforme Boruchovitch (1994), essa mudança de atitudes implica uma nova concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem e reforça a importância da influência das variáveis internas como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem.

As mudanças na concepção do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a preocupação com a diversidade e com as políticas de inclusão, são algumas das exigências de uma formação adequada de professores (GLAT, MAGALHÃES & CARNEIRO, 1998). No entanto, a literatura tem relacionado alguns fatores que dificultam a adoção, pelos professores, de práticas pedagógicas fundamentais ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais em sala de aula: (a) falta de apoio institucional (MACDONALD & SPEECE, 2001); (b) pouco tempo para realizar os planejamentos necessários (MACDONALD & SPEECE, 2001); (c) poucas oportunidades para discutir com outros professores da rede (BOYER & LEE, 2001; MASTROPIERI, 2001); (d) pouco conhecimento teórico e prático sobre procedimentos relacionados a práticas inclusivas efetivas (BOYER & LEE, 2001; MACDONALD & SPEECE, 2001).

Para Torezan (1999), os professores, tanto da rede pública como da rede particular, têm demonstrado sérios problemas de formação ao se defrontar com a diversidade, o que requer atualização e revisão das práticas atuais de ensino.

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção das escolas inclusivas, os cursos de formação docente, em termos gerais, enfatizam os aspectos teóricos e se distanciam da prática pedagógica, dificultando a capacitação necessária desses profissionais para o trabalho com a diversidade de seus educandos (GLAT, MAGALHÃES & CARNEIRO, 1998). Mizukam et al. (2002) pontuam a necessidade de se construir um novo paradigma para a formação docente, analisando como os “saberes teóricos” são transformados em “saberes práticos” na hora de ensinar e em que medida os professores conseguem utilizar esses conhecimentos em suas salas de aula.

Para Del Prette (1990) e Giné (2004), o momento mais visível do processo de ensino-aprendizagem é o da implantação de condições de ensino, especialmente por meio das

interações que o professor promove ou das quais é mediador em sala de aula com seu(s) aluno(s). Del Prette (1990) afirma que as interações professor—aluno, geralmente iniciadas, mantidas ou concluídas pela mediação do professor, constituem-se como concretização de seu pensamento pedagógico e da transmissão, intencional ou não, de seus sentimentos e crenças sobre o aluno, sobre seu próprio papel, sobre a função da escola e tantos outros aspectos importantes do contexto educacional.

Enfatizando o aspecto afetivo das interações sociais, Almeida (1997), ao investigar a percepção de professores sobre a emoção em sala de aula, revelou que esses profissionais não tinham clareza de que, ao cumprirem a função de transmissores do conhecimento, lidavam também com os fatores sócio-emocionais. Além disso, ficou evidente que as professoras não associavam a própria emoção ao seu desempenho e aos efeitos sobre o aluno e sobre as interações com eles estabelecidas, desconhecendo que ambos constituem uma unidade funcional nas quais os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores estão em constante interação.

Muitos pesquisadores (COLL & MIRAS, 1996; DAVIS, SILVA & ESPÓSITO, 1989; DESOUZA & CZERNIAK, 2003; DIAS DA SILVA, 1994; GARRIOTT, MILLER & SNYDER, 2003; KAGAN, 1992; RICHARDSON, 1996) têm mostrado que existe uma rede de concepções e crenças que capacitam e orientam os professores no desenvolvimento das tarefas próprias da profissão e interferem em suas ações e decisões educacionais em sala de aula. Para Sadalla, Saretta & Escher (2002), as crenças educacionais dos professores são definidas como convicções sobre temas educacionais que serão revelados nas reflexões, ações e comportamentos presentes em sua prática cotidiana e que fazem diferença significativa em sua eficácia profissional.

Algumas pesquisas mostram que mudanças nas crenças dos professores ocorrem apenas após intervenções de longo prazo (DESOUZA & CZERNIAK, 2003; HUNSACKER & JOHNSTON, 1992), enquanto outra (KAGAN, 1992) sugere que as crenças dos professores são persistentes e resistentes a mudanças.

Para Pajares (1992) e Richardson (1996), as crenças guiam os comportamentos dos professores em sala de aula, sendo mutáveis apenas mediante a aquisição de novos conhecimentos e por meio de reflexão sobre a ação. Pesquisas nessa área (DANA, YENDOL-HOPPEY & SNOW-GERONO, 2006; FREESE, 1999; GARCÍA, 1999; KWARKMAN, 2003; MCKERNAN, 1988; MIZUKAM et al., 2002; PAJARES, 1992; PUTNAM & BORKO, 2000; RICHARDSON, 1996; SANCHEZ, 1995; SCHÖN, 1992) enfatizam a reflexão sobre a ação pedagógica como uma estratégia poderosa e formativa para professores.

Assim, professores reflexivos entendem seu comportamento e, conseqüentemente, fazem escolhas melhores em sua prática (OBERG, 1990), aprendem mais sobre as necessidades das crianças de sua sala (FUEYO & NEVES, 1995) e exploram as continuidades e descontinuidades entre crenças e práticas.

Estudos realizados em Portugal e Espanha (GARCÍA, 1999; SANCHEZ, 1995; SCHÖN, 1992) evidenciam que, ao serem implantadas situações reflexivas que possibilitem ao professor rever a sua prática pedagógica, ações educacionais são produzidas em sala de aula beneficiando o desenvolvimento de estruturas cognitivas dos alunos e produzindo um ensino voltado para atender às respostas educacionais presentes na heterogeneidade das escolas. A interação reflexiva sobre a prática pedagógica tem se caracterizado pela observação, análise e reflexão crítica conjunta, mostrando-se importante instrumento para a promoção da aprendizagem dos alunos (LEITE & ARANHA, 2005).

Pelo exposto, algumas características do professor e das interações que estabelece com os alunos no processo de ensino—aprendizagem podem favorecer ou dificultar o desempenho acadêmico dos estudantes. Entre essas características, Martini & Del Prette (2002) destacam: o domínio dos conteúdos e das metodologias utilizadas no trabalho docente; o envolvimento do professor com os alunos em sala de aula e o conhecimento sobre os alunos; as crenças, percepções, representações, expectativas e sentimentos do professor; a ação reflexiva do professor; o vínculo afetivo da relação professor—aluno; os planos, as metas, os valores pessoais do professor; seus conhecimentos prévios sobre a cultura, a escola, a educação, o aluno, entre outros aspectos.

As autoras apontam ainda que, dependendo da forma como se configuram, algumas dessas características podem representar condições reconhecidamente “dificultadoras” da aprendizagem dos alunos, tais como: acreditar que o aluno não é capaz de aprender e ter baixas expectativas quanto ao desempenho escolar dele; conceber a inteligência do aluno como um fator estável e diretamente relacionado com seu nível sócio-econômico; desconsiderar o próprio papel nas interações sociais educativas sobre a motivação e o desempenho dos estudantes; entre outras. Para as autoras, as crenças e os sentimentos opostos aos apresentados seriam potencialmente “facilitadoras” do desempenho escolar dos alunos.

Além das crenças e dos sentimentos, algumas habilidades do professor, reconhecidas como “habilidades sociais educativas” (DEL PRETTE, DEL PRETTE, PONTES & TORRES, 1998), também favorecem ou dificultam a aprendizagem em sala de aula, entendendo que

ocorre aprendizagem quando as habilidades são efetivamente facilitadoras. Entre essas habilidades, Del Prette & Del Prette (1995, 1999) destacam:

- ✓ Habilidades de apresentação das atividades: explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos; estabelecer conseqüências ao desempenho; promover a participação dos alunos por meio de atividades desafiadoras, etc.
- ✓ Habilidades de transmissão dos conteúdos: expor oralmente com clareza; apresentar modelos; fazer perguntas; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear; esclarecer dúvidas; observar o desempenho dos alunos; orientar individualmente; solicitar mudança de comportamento; prover *feedback*, etc.
- ✓ Habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos: chamar atenção de um aluno para o desempenho de outro; direcionar a pergunta de um aluno para o colega; solicitar e valorizar a cooperação; incentivar *feedback* entre os alunos, etc.
- ✓ Habilidades de avaliação da atividade (competência analítica): explicitar critérios e condições de avaliação; desenvolver habilidades de auto-avaliação nos alunos, etc.

Considerando a importância dos aspectos topográficos, componentes moleculares dessas habilidades, como os verbais (conteúdo da fala), os não-verbais (expressão facial), os paralingüísticos (volume) e os mistos (autoridade, humor/afetividade), eles foram incluídos nessa pesquisa para avaliar o desempenho dos professores.

Conforme apontado anteriormente, esses componentes precisam ser coerentes e fortalecedores da mensagem verbal para que atinjam os objetivos sobre o interlocutor, sendo que seu desempenho adequado contribui decisivamente para uma maior percepção da competência social (CABALLO, 1987; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997). Assim, quando o professor “faz pedidos sorrindo, dizendo por favor e com tom de voz audível”, por exemplo, apresenta componentes facilitadores da promoção de habilidades sociais em sala e, quando “emite ordens gritando”, por exemplo, apresenta componentes dificultadores dessa promoção.

Conforme Del Prette & Del Prette (2005a), para cada componente molecular devem ser consideradas as regras de adequação à subcultura local e o ajustamento ao ponto médio, uma vez que os extremos são usualmente avaliados negativamente.

Para Delors (2002), a atuação bem-sucedida dos professores em sala envolve quatro competências fundamentais, denominadas “pilares da educação”. O primeiro dos pilares — “aprender a conhecer” — visa ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento,

supondo, antes de tudo, o “aprender a aprender”, exercitando a atenção, a memória o pensamento e a reflexão. O segundo — “aprender a fazer” — está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional, em como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos e em como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será sua evolução. O terceiro — “aprender a viver juntos” — envolve o desenvolvimento da compreensão do outro e a percepção das interdependências, que são: realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, pautando-se no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. O último dos pilares — “aprender a ser” — envolve a realização completa do homem, na complexidade de suas expressões e de seus compromissos, considerando a educação como uma construção social interativa.

Essas competências do professor refletem tanto na forma como ele planeja e orienta as interações que estabelece com o aluno, com a classe e entre os alunos, enquanto condições de ensino e aprendizagem, quanto em seu compromisso com certo ideário educacional e com as abordagens pedagógicas que guiam sua prática, articulando, conforme explicitado, sentimentos, habilidades e crenças (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995).

Nesse sentido, os estudos têm mostrado que muitos professores não apresentam compreensão adequada e ampla do conceito de desenvolvimento interpessoal, bem como das estratégias de promoção desse desenvolvimento, e parecem não possuir as habilidades necessárias para estabelecer e mediar interações educativas em sala de aula. Em um levantamento realizado por Del Prette & Del Prette (1997) com 57 professores de primeiro grau da rede pública de São Carlos e Ribeirão Preto, os resultados mostraram: (a) ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula, associados a comportamentos de professores e alunos; (b) dificuldade dos professores de administrar esses conflitos; (c) uso de estratégias para lidar com tais demandas que refletiam uma compreensão equivocada do manejo de contingências efetivas (por exemplo, demonstrar afeto não contingente) e apelo excessivo a contingências aversivas (por exemplo, apelo aos pais, ameaças de diminuir os valores atribuídos às avaliações, etc). Essas práticas certamente comprometem a qualidade das relações professor—aluno, contribuindo para agravar os conflitos existentes e prejudicando o processo de construção do conhecimento.

Assim, a concretização dos objetivos de promoção de habilidades sociais requer condições facilitadoras de interações sociais educativas em sala de aula e redutoras de conflitos interpessoais. Para Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres (1998), o desenvolvimento de condições facilitadoras implica elaboração de programas que orientem

o professor no sentido de: (a) compreender o papel das habilidades sociais para o desempenho acadêmico e social dos alunos; (b) perceber a relação entre seu comportamento e o comportamento dos alunos; (c) ampliar seu repertório de habilidades sociais; e (d) utilizar procedimentos, com suporte profissional em serviço, para promoção de desenvolvimento interpessoal dos alunos.

As habilidades (a) e (b) demandam um trabalho sobre as concepções dos professores; as habilidades (c) e (d) demandam o domínio de procedimentos básicos, efetivos para a aquisição de condutas pró-sociais (habilidosas) por parte dos alunos.

Portanto, pode-se defender que a aquisição e o domínio de procedimentos de promoção de condutas pró-sociais e de redução de comportamentos inadequados, que conduzem tanto a habilidades sociais educativas por parte do professor como a seu investimento na promoção de habilidades sociais dos alunos em sala, podem facilitar a aprendizagem acadêmica e social dos alunos com dificuldades de aprendizagem, amenizando os efeitos do fracasso escolar.

É nessa direção que este trabalho foi elaborado, buscando desenvolver alternativas de treinamento de habilidades sociais do professor para a promoção de desenvolvimento interpessoal e acadêmico de seus alunos com dificuldades de aprendizagem.

Outro fator a ser considerado é que investir na formação de professores é fundamental, mas garantir sua motivação para implantar inovações na prática pedagógica também deve ser prioridade. Tal motivação pode ser alcançada fazendo o professor participar das decisões relacionadas ao planejamento de ensino e recebendo apoio na seleção, construção e aplicação das atividades a serem realizadas com os alunos (PERRENOUD, 2000; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003; REALE, PERDIGÃO, BUENO & MELLO, 1995; VAN TULDER, 1992).

Para Delors (2002) e Perrenoud (2000), a elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deve ser feita com a participação dos professores em exercício (formação em serviço), tendo em vista que a aprendizagem não pode ser dissociada da prática pedagógica. Adicionalmente, os professores que têm oportunidade de aprender como modificar o currículo e o material utilizado em sua prática diária compreendem melhor as necessidades específicas dos estudantes (KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003).

Alguns estudos sobre formação em serviço (DEL PRETTE, 1990; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; DEL PRETTE, DEL PRETTE, PONTES E TORRES, 1998; DIEKER & BERG, 2002; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003; KRAMER, 1989; VAN TULDER, 1992) têm levado o professor a vivenciar diretamente as condições de construção do conhecimento, que, em

outro momento, deveriam orientar suas relações com os alunos. Um programa, denominado Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP) foi implantado por Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel (1998), visando à promoção de habilidades sociais educativas a 20 professores. A avaliação empírica do programa foi feita com uma amostra de seis professores de uma escola pública que participaram de 12 sessões grupais de 90 minutos durante dois meses.

Os temas foram abordados em ordem crescente de complexidade, iniciando com habilidades sociais básicas, como dar e receber *feedback* e fazer e responder perguntas, e finalizando com habilidades sociais complexas, como coordenar e organizar grupos. As técnicas empregadas foram exercícios de aquecimento, discussão conceitual de temas relativos a habilidades sociais e aprendizagem, vídeo-*feedback*, reforço diferencial e vivências grupais. Análises topográficas de dados coletados por meio de filmagens do desempenho em sala de aula, antes e após a intervenção, evidenciaram que todos os professores apresentaram progressos em algum componente não-verbal, paralingüístico ou misto após a intervenção, bem como progressos em expressão facial, entonação, humor e entusiasmo.

Além dessa análise topográfica de aspectos moleculares das habilidades sociais, as filmagens foram também utilizadas para organizar uma tipologia de classes e subclasses do desempenho que permitiu avaliar a efetividade da intervenção e seu impacto no trabalho dos docentes.

Mesmo reconhecendo a importância desses estudos, nenhum deles focalizou os efeitos da promoção de habilidades sociais do professor sobre o repertório acadêmico e social de alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa preocupação é central neste trabalho, que teve como primeiros objetivos: (1) elaborar e aplicar um programa de Treinamento em Habilidades Sociais do professor em serviço, visando à promoção de desenvolvimento interpessoal em seus alunos com dificuldades de aprendizagem; (2) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório acadêmico e social desses alunos sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula e sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos professores.

Essa primeira etapa do estudo (Etapa 1) é descrita a seguir.

ETAPA 1: Treinamento do professor em serviço com grupo controle e de validação social

Essa etapa foi feita sob um delineamento quase-experimental, composto por um grupo de intervenção (sala de aceleração — SA1) e dois grupos-controle não equivalentes (sala de aceleração — SA2; sala regular do ensino fundamental — SR), com avaliações do repertório social e acadêmico dos alunos antes e depois da intervenção (Tabela 1). Para monitorar o programa de formação foram realizadas avaliações acerca das concepções e do desempenho da professora da SA1.

Tabela 1. Delineamento quase-experimental previsto para as três salas de aula.

Salas	Avaliação pré-intervenção	Intervenção	Avaliação pós-intervenção
SA1 (grupo de intervenção)	X	X	X
SA2 (grupo-controle)	X	----	X
SR (grupo de validação social) ¹	X	----	X

¹ Explicações detalhadas sobre grupos de validação social podem ser encontradas em Lane, Beebe-Frankenberger, Lambros & Pierson (2001).

MÉTODO

1 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram divididos em três grupos:

- ✓ SA1 (sala de aceleração): professor M.A.C.S., do sexo feminino, com 37 anos e terceiro grau completo (Pedagogia), e seus 15 alunos (7 meninas e 8 meninos). A professora da SA1 teve formação em Magistério e em Pedagogia e cursou o projeto “Letra e Vida” que ocorreu na Diretoria de Ensino do município (dados registrados no Questionário de Relações Interpessoais – QRI).
- ✓ SA2 (sala de aceleração): professor I.A.L., do sexo feminino, com 43 anos e terceiro grau completo (Pedagogia), e seus 15 alunos (7 meninas e 8 meninos).
- ✓ SR (quarta série regular do ensino fundamental): professor D.S., do sexo masculino, com 49 anos e terceiro grau completo (Pedagogia), e seus 15 alunos (5 meninos e 10 meninas).

As duas salas de aceleração foram compostas por alunos de quarta série que, após terem sido submetidos ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – (citado na Introdução) no ano anterior, apresentaram resultados insatisfatórios nos testes de leitura, escrita ou matemática e, portanto, não puderam frequentar a quinta série regular como os estudantes que atingiram a média na avaliação.

Entre os estudantes dessas salas havia aqueles que apresentavam ausência completa de leitura, escrita e/ou raciocínio matemático (alunos com dificuldades de aprendizagem), alguns que realizavam leitura e escrita de palavras sem dificuldades da língua e concluíam problemas matemáticos simples (alunos de desempenho médio) e também aqueles que tinham rendimentos relativamente satisfatórios nessas tarefas (considerados alunos de alto desempenho). É relevante destacar que esses desempenhos só foram confirmados pela avaliação e já podiam ser evidenciados em dias normais do semestre letivo.

Para compor o grupo de validação social (parâmetro normativo para as metas a serem atingidas pela SA1), uma sala de quarta série regular, composta por alunos com desempenhos acadêmicos satisfatórios (notas elevadas em matemática, leitura e escrita), foi indicada pela coordenadora pedagógica da escola.

As salas SA1 e SA2 finalizaram o semestre letivo com 15 alunos cada, por isso houve redução do número de participantes da pesquisa. A SR finalizou o semestre com 25 alunos, entre os quais foram selecionados 15, com os maiores desempenhos acadêmicos, para compor uma amostra com o mesmo número de participantes dos outros grupos.

O grupo-controle foi utilizado para garantir que os ganhos sociais e acadêmicos obtidos pelo grupo de intervenção pudessem ser atribuídos ao programa, e não a outras variáveis. É importante lembrar que o programa de intervenção foi aplicado com outros professores de salas de aceleração (Etapa 2 da pesquisa), ainda que a professora da SA2 não tenha participado por estar afastada do cargo (licença saúde).

2 Local da pesquisa

A SA1 e a SR estão situadas na escola estadual de primeiro grau P.S., e a SA2, na escola estadual de primeiro grau B.S.C., ambas localizadas em um município do interior de São Paulo. As avaliações pré e pós-intervenção foram realizadas nas respectivas escolas dos participantes. As intervenções com os alunos da SA1 foram realizadas pela professora, com auxílio da pesquisadora, na sala de aula da escola.

3 Instrumentos e materiais utilizados

Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI)

Adaptado de Del Prette & Del Prette (2003), esse instrumento compõe-se de itens sobre (ver Anexo I): (a) formação acadêmica do professor; (b) características interpessoais dos alunos (timidez/extroversão, amistosidade/agressividade, rejeição/aceitação, dependência/independência); (c) frequência semanal de conflitos interpessoais ocorridos em sala e efetividade das estratégias adotadas para manejo desses conflitos (escala de 0 a 5); (d) importância atribuída às habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal (escala de 0 a 10); (e) habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal e manejo de conflitos em sala de aula (escalas de 0 a 10); (f) possibilidade de desenvolver habilidades sociais em diferentes disciplinas (escala entre nenhuma e total); (g) grau de interesse (entre total e nenhum), vantagens e dificuldades atribuídas à promoção do desenvolvimento interpessoal em sala.

Protocolos de Registro de Observação em Sala de Aula (PROSA)

Fundamentado em Martini (2003), trata-se de um protocolo com espaço para sete intervalos de registros cursivos de 4 minutos cada, com 1 minuto entre eles (Anexo II). Para cada episódio de comportamento, deveriam ser observados o contexto (positivo/adequado ou negativo/inadequado), o conteúdo (acadêmico ou disciplinar), o iniciador da interação (professor ou aluno), além da expressão facial (EF), do volume (VO), do humor/afetividade (HA) e da autoridade (AU), avaliados em termos positivos (+),

negativos (-) ou neutros (0). Foram considerados positivos os componentes *facilitadores* da promoção de habilidades sociais em sala, como *fazer pedidos sorrindo* (EF+; HA+), *dizendo por favor* (AU+) e *com tom de voz audível* (VO+); negativos os componentes *dificultadores* da promoção de habilidades sociais em sala (inadequados), como *dar ordens gritando* (EF-; HA-; AU- e VO-); e neutros os que não se enquadravam nessas duas categorias, como *corrigir caderno de aluno na mesa*. Informações referentes ao ambiente físico e social, atividade em curso, escola, professor, data, início e término da observação e observadora também eram registradas.

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC – Del-Prette—versão cadernos)

Elaborado por Del Prette & Del Prette (2005b), esse inventário consiste em um sistema que apresenta pranchas com imagens digitalizadas de vídeo, ilustrando 21 situações (Anexo III) que retratam o cotidiano escolar de crianças do ensino fundamental em suas interações com outras crianças e com adultos. Em cada situação há três possibilidades de reações: uma habilidosa, uma não-habilidosa passiva e uma não-habilidosa ativa, para avaliar em cada uma delas, pelo professor ou pelo próprio aluno, a frequência de emissão (sempre, às vezes ou nunca) do estudante sob avaliação. O IMHSC – Del-Prette é um instrumento validado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, com propriedades psicométricas satisfatórias de validação e confiabilidade e estrutura fatorial que contempla quatro fatores (anteriormente detalhados): *empatia/civilidade*, *assertividade/enfrentamento*, *autocontrole* e *participação*.

Nessa pesquisa, os alunos e seus professores responderam ao inventário.

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

O TDE (STEIN, 1994) é um instrumento psicométrico, de aplicação individual, propício à avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita (34 palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado), aritmética (solução oral de problemas e cálculos de operações aritméticas por escrito; total de 23) e leitura (70 palavras isoladas do contexto). Abrange da 1^a. à 6^a. série do ensino fundamental e está validado no Brasil a partir de uma amostra de Porto Alegre, RS. O teste apresenta resultados em escores brutos, como contagem de acertos. Como indicadores de confiabilidade, os coeficientes alfa referidos para o TDE são, respectivamente: escrita = 0,95, aritmética = 0,93, leitura = 0,99 e total = 0,99.

Materiais utilizados

Foram utilizados os seguintes materiais: lápis, borracha, relógios digitais para as observações e materiais para as intervenções (lápis de cor, papel, lenços, etc).

4 Procedimento

Inicialmente esse projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da UFSCar. Após a aprovação pelo Comitê (CEP/UFSCar, protocolo n. 0483/03, apresentado no Anexo IV), a pesquisadora solicitou à professora da SA1 a assinatura do termo de consentimento (Anexo VA) para a realização da avaliação de seu repertório (questionário e observação em sala) e para a condução do programa de formação. Aos pais (ou responsáveis) das crianças da SA1 foi enviado um termo de consentimento solicitando autorização para a condução da pesquisa com esses alunos em sala (Anexo VB). Termos de consentimento também foram enviados aos pais ou responsáveis pelos alunos da SA2 e SR (Anexo VC). Esses termos foram explicados em linguagem compatível com o repertório lingüístico dos assinantes.

Em seguida, como se trata de uma pesquisa-intervenção, o procedimento teve várias fases de coleta de dados, tanto associadas à avaliação como à intervenção propriamente dita. Uma breve descrição de todas elas pode ser encontrada na Tabela 2.

Tabela 2. Descrição das fases do procedimento da Etapa 1.

Fases	Descrição geral
<u>Fase 1:</u> avaliação pré-intervenção.	✓ Avaliação do repertório social e acadêmico dos alunos: IMHSC—Del-Prette e TDE. ✓ Avaliação da professora da SA1: QRI e observações em sala.
<u>Fase 2:</u> coleta e análise dos dados que subsidiaram a construção do programa de intervenção.	✓ Avaliação do repertório social dos alunos: IMHSC—Del-Prette (avaliação pela professora). ✓ Avaliação da professora da SA1: QRI e observações em sala. ✓ Tratamento e análise dos resultados obtidos.

<u>Fase 3:</u> definição dos objetivos da intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão da importância das habilidades sociais para a vida social/acadêmica dos alunos. ✓ Percepção da relação entre seu comportamento e o de seus alunos. ✓ Compreensão e aplicação, em sala, de estratégias para o ensino de habilidades sociais.
<u>Fase 4:</u> condução do programa de intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Três encontros, de uma hora e meia cada, nos quais foram apresentados e discutidos temas relacionados à área de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, interações sociais entre professor e aluno, etc. ✓ Trinta e uma sessões, de uma hora e meia cada, duas vezes por semana, conduzidas no período escolar dos alunos da SA1. As sessões incluíam diferentes vivências com base em Del Prette & Del Prette (2005a).
<u>Fase 5:</u> avaliação pós-intervenção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação do repertório social e acadêmico dos alunos: IMHSC—Del-Prette e TDE . ✓ Avaliação da professora da SA1: QRI e observações em sala.

Fase I: avaliação pré-intervenção

Nessa fase, os repertórios social e acadêmico dos alunos foram avaliados por meio do IMHSC—Del-Prette e do TDE, respectivamente, e o da professora da SA1, por meio do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) e das observações em sala.

O IMHSC—Del-Prette (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b) foi aplicado com os alunos (auto-avaliação) e com os professores das três salas. A aplicação do Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette—versão cadernos) ocorreu conforme as normas explicitadas em Del Prette & Del Prette (2005b). Para a aplicação com os alunos, a experimentadora conduzia uma criança por vez até uma sala com duas carteiras, uma ficha para registro das respostas (preenchida com o nome e a idade da criança) e o caderno com as ilustrações das situações do IMHSC—Del-Prette. Em aproximadamente 60% das vezes o IMHSC—Del-Prette foi aplicado em duplas, e nesses casos os alunos foram separados por um anteparo. A aplicação com os professores ocorreu individualmente, e o preenchimento das fichas dos alunos teve supervisão contínua da pesquisadora.

O Teste de Desempenho Escolar (TDE) foi aplicado de acordo com as normas explicitadas em Stein (1994). A aplicação desse instrumento com os alunos, conduzida individualmente, foi iniciada com o ditado, seguida pela resolução das operações matemáticas e finalizada com a leitura das palavras.

Na aplicação do Questionário sobre Relações Interpessoais (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2003), a professora da SA1 recebeu orientações prévias sobre as exigências especificadas em cada questão. Em seguida, o questionário foi entregue à professora para ser preenchido em casa.

A condução da observação das habilidades sociais da professora da SA1 na interação com os alunos ocorreu durante 84 minutos. Nessa fase, as observações foram realizadas por três observadoras, das quais foram computados os dados das duas que também participaram na pós-intervenção. As observadoras se posicionaram em cantos opostos da sala com relógios digitais para cronometrar o tempo. As regras para a realização da observação, combinadas antecipadamente, foram as seguintes: (a) registre cada comportamento do professor iniciado por ele ou em resposta aos alunos; (b) um comportamento termina quando outro é iniciado; (c) registre a adequação do contexto da interação (positivo ou negativo) e o conteúdo (acadêmico ou disciplinar); (d) registre a expressão facial (EF), o volume (VO), o humor/afetividade (HA) e a autoridade (AU); (e) caracterize os componentes (por exemplo, P. grita) ou coloque entre parênteses o sinal que identifica sua característica, sendo + para positivo, - para negativo e 0 para neutro; (f) quando todos os componentes tiverem a mesma caracterização, coloque entre parênteses o sinal respectivo (+, - ou 0); (g) utilize o intervalo de 1 minuto para registrar e/ou complementar a observação realizada. Terminado um protocolo de observação (PROSA), iniciava-se um intervalo de 10 minutos para começar o preenchimento do próximo.

Fase 2: coleta e análise dos dados que subsidiaram a construção do programa de intervenção

Em primeiro lugar, foram realizadas avaliações do repertório da professora da SA1, obtidas do Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI) e das observações em sala. O repertório social dos alunos dessa sala e o grau de importância das respostas habilidosas para a vida social e acadêmica desses estudantes também foram avaliados pela professora por meio da aplicação do Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette—versão cadernos).

O tratamento desses dados e os resultados obtidos são descritos a seguir.

✓ Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI)

Para a avaliação do QRI foi realizada uma análise descritiva das respostas dadas pelo professor, procurando identificar aquelas favoráveis e desfavoráveis ao desempenho esperado como produto final da intervenção. Os dados obtidos foram considerados na definição dos objetivos (concepções equivocadas ou pouco favoráveis às práticas interativas e compromissadas com a proposta de intervenção). Os dados, apresentados em porcentagem, foram obtidos dividindo o número de alunos incluídos em cada categoria específica pelo o número total de alunos da sala (23).

As respostas referentes às questões 1, 2 e 3 do QRI estão descritas em participantes. Os dados referentes ao perfil dos alunos (questões 4 e 5) são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Características interpessoais dos alunos da SA1 em cada categoria específica, de acordo com a avaliação da professora.

Categoria geral	Categoria específica	Porcentagem
Aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem	56,53%
	Médio desempenho	30,43%
	Alto desempenho	13,04%
Timidez	Tímidas	13,04%
	Mais ou menos	43,48%
	Extrovertidas	43,48%
Amistosidade	Amigosas	17,39%
	Mais ou menos	34,78%
	Briguintas	47,83%
Aceitação	Rejeitadas pelos colegas	26,08%
	Mais ou menos	34,78%
	Aceitas pelos colegas	39,14%
Dependência	Dependentes	39,14%
	Mais ou menos	30,43%
	Independentes	30,43%

Como se observa na Tabela 3, na avaliação inicial da professora, 56,53% dos alunos da SA1 apresentavam dificuldades de aprendizagem, enquanto 30,43% e 13,04%

apresentavam médio e alto desempenho acadêmico, respectivamente. Em termos do repertório social, embora grande porcentagem dos alunos tenha sido avaliada pela professora como extrovertidos (43,48%) e aceitos pelos colegas (39,14%), 47,83% deles foram avaliados como briguentos e 39,14%, como dependentes, evidenciando problemas em suas relações interpessoais em sala de aula.

A questão referente à frequência em que ocorriam os conflitos interpessoais em uma semana típica na sala de aula (questão 6) e os grupos de alunos com os quais esses conflitos eram mais comuns (alunos com dificuldades de aprendizagem, com médio ou alto desempenho ou todos os alunos) é abordada na Tabela 4.

Tabela 4. Frequência de conflitos interpessoais em uma semana típica na sala de aula e grupos de alunos com os quais esses conflitos eram mais comuns (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).

Conflitos interpessoais ocorridos em sala	Vezes	Alunos
1. Aluno grita e xinga o colega.	5	MD/DA
2. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	10	MD/DA
3. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	5	TA
4. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.	5	DA
5. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	5	---
6. Aluno se recusa a seguir instrução do professor.	10	M/ DA
7. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu.	5	MD/DA
8. Aluno grita com o professor.	10	MD/AD
9. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor.	5	MD/AD
10. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	5	TA
Total de conflitos por semana:	65 vezes	

De acordo com a Tabela 4, na questão referente aos conflitos interpessoais em sala, frequência igual a cinco foi registrada nos itens 1, 3, 4, 5, 7, 9 e 10 e frequência igual a 10 nos itens 2, 6 e 8. De acordo com os dados, a maior parte dos conflitos ocorria com alunos de médio desempenho ou com alunos com dificuldades de aprendizagem, evidenciando problemas nas relações interpessoais que podiam estar associados a fatores acadêmicos ou a um repertório inapropriado de habilidades sociais por parte desses estudantes.

Na Tabela 5 encontram-se as estratégias utilizadas pela professora para melhorar as relações interpessoais em sala de aula, a efetividade atribuída a cada uma das estratégias e quais delas eram consideradas adequadas (questão 7).

Tabela 5. Estratégias utilizadas pela professora para melhorar as relações interpessoais em sala de aula (a efetividade atribuída a cada uma delas aparece registrada em negrito, e as estratégias consideradas adequadas estão em cinza).

Estratégias	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.	0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.	0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.	0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.	0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente (em particular) com os que estão criando problemas.	0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.	0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.	0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.	0-1-2-3-4-5

As respostas dadas pela professora indicavam o uso de 12 dos 13 itens listados. O item 13 — estratégia adequada e importante para a diminuição de conflitos interpessoais em sala — não era utilizado pela professora. Quanto à efetividade das estratégias, a professora atribuiu zero para os itens 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 e 12; um para os itens 1 e 6; três para o item 2; e quatro para o item 11. Portanto, a professora atribuía baixa efetividade às estratégias adequadas para melhorar as relações interpessoais em sala, indicando concepções equivocadas de ensino ou problemas quanto ao uso desses procedimentos em sua rotina de sala de aula.

A importância de determinadas ações para o desenvolvimento interpessoal dos alunos, bem como quais deles já apresentam essas habilidades, sejam alunos com dificuldades de aprendizagem, com médio ou alto desempenho e/ou todos os alunos (questão 8), está descrita na Tabela 6.

Tabela 6. Importância atribuída pela professora às habilidades que contribuem para o desenvolvimento interpessoal em sala e indicação de quais delas vinham sendo desenvolvidas nos alunos (em cinza). Na coluna “Ocorrência” estão indicados os grupos de alunos que já apresentavam essas habilidades (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).

	Habilidades	Valor	Ocorrência
1.	Aceitar críticas justas.	8	MD
2.	Aceitar recusa ou discordância.	8	MD
3.	Colocar-se no lugar do outro (empatia).	6	MD/AD
4.	Convencer, influenciar, liderar.	7	DA
5.	Cooperar, compartilhar.	10	MD
6.	Corrigir informação.	10	AD
7.	Cumprimentar, dizer por favor e obrigado.	10	AD
8.	Dar opinião/sugestão.	10	AD
9.	Defender-se de acusações ou críticas injustas.	10	MD/AD
10.	Desculpar-se, admitir erro.	10	--
11.	Discordar.	8	TA
12.	Elogiar, gratificar.	10	MD
13.	Encerrar conversa ou interação.	1	MD
14.	Expressar sentimentos negativos de forma adequada.	10	MD
15.	Expressar sentimentos positivos de forma adequada.	10	MD
16.	Falar sobre si mesmo.	10	TA
17.	Fazer convites.	10	MD
18.	Fazer perguntas.	10	MD/AD
19.	Iniciar contato e conversa.	10	AD
20.	Negociar decisões.	10	AD
21.	Oferecer ajuda.	10	TA
22.	Olhar nos olhos quando estiver conversando.	10	MD/AD
23.	Organizar atividades de grupo.	10	TA
24.	Ouvir atentamente o outro.	10	MD/AD
25.	Pedir favor ou ajuda.	10	MD/AD
26.	Pedir mudança de comportamento do outro.	5	AD
27.	Propor/sugerir atividades.	10	AD
28.	Responder perguntas.	10	TA

Os dados mostram que os valores atribuídos pela professora variaram de um (item 13) a dez (21 itens), e os maiores números de ocorrências foram registrados para os alunos

AD e MD (13 e 14, respectivamente), e os menores números, para os TA e DA (5 e 1, respectivamente). Portanto, apesar de a professora ter atribuído valores elevados (igual a 10) para a maioria das habilidades, reconhecia que a maioria delas estava presente no repertório de alunos de alto e médio desempenho acadêmico, e não no repertório de alunos com dificuldades de aprendizagem. Quanto às habilidades que a professora relatou estar promovendo em sala, os resultados mostraram que ela desenvolvia menos de 50% delas em seus alunos (questão 9) e utilizava apenas o diálogo e a leitura para promovê-las (questão 10).

A professora considerava bastante importante e viável promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula (questões 11 e 12). Em uma escala de zero a dez, avaliou pobremente suas habilidades atuais para manejar conflitos interpessoais e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos (questão 13, pontuações três e dois, respectivamente). Considerava que o desenvolvimento interpessoal deveria ser trabalhado nas atividades acadêmicas pela professora e por outros profissionais (questão 14) e que os alunos ganhariam aprendizagem e os docentes entusiasmo e incentivo com esse tipo de promoção (questão 15). As vantagens dessa promoção seriam a melhora da disciplina, concentração e aprendizagem (questão 16), apesar da falta de apoio dos pais e falta de orientação para a professora realizar tal tarefa (questão 17).

A professora relatava bastante interesse em participar de um programa de promoção de habilidades sociais (questão 19) e a possibilidade de utilizar as aulas de Língua Portuguesa (leitura de livros paradidáticos e fábulas) e as atividades de leitura e interpretação em Ciências e Geografia (questão 18) para promovê-las.

Nas respostas às questões 11 a 19 a professora reconhecia a importância do desenvolvimento interpessoal para si e para os alunos e admitia suas limitações para manejar conflitos interpessoais e promover esse desenvolvimento em sala.

Em geral, os resultados dessa avaliação inicial por meio do QRI mostraram que: (a) os alunos eram avaliados como extrovertidos, briguentos e dependentes; (b) a maioria dos conflitos interpessoais era registrada em alunos de médio desempenho ou com dificuldades de aprendizagem, evidenciando problemas em suas relações interpessoais; (c) a maioria das habilidades sociais era referida como presente no repertório de alunos de alto e médio desempenho acadêmico, e não no repertório de alunos com dificuldades de aprendizagem; (d) a professora atribuía baixa efetividade aos métodos adequados para melhorar os relacionamentos com os alunos.

Portanto, esses resultados sugeriram dificuldade por parte da professora no uso das estratégias de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala, que poderia estar associada à compreensão reduzida ou equivocada sobre o conceito desse desenvolvimento e a importância de promovê-lo na escola.

✓ Observações em sala de aula

Para verificar as ações facilitadoras de condutas pró-sociais e redutoras de comportamentos inadequados dos alunos, os dados da pré e pós-intervenção foram organizados em um protocolo PROSA-2 (Anexo VI), em que o número de ocorrências indica quantas vezes a subclasse foi registrada no período de observação. Subclasses de mesmo nome também foram diferenciadas em termos das características do contexto (positivo ou negativo), iniciador da interação (professor ou aluno), conteúdo (acadêmico ou disciplinar) e componentes de forma (volume, autoridade, expressão facial e humor). Para identificar a quantidade de cada subclasse utilizou-se a seguinte fórmula: subclasse vezes o número de ocorrência da subclasse dividido pelo total de ocorrências registradas. Em todas as subclasses foram obtidas as porcentagens dos componentes positivos, negativos, acadêmicos, etc. (total de ocorrências de determinado componente vezes o número de ocorrências do componente dividido pelo total de ocorrências registradas) e organizadas para fins de comparação.

Foi realizado o cálculo de concordância entre as duas observadoras (número de comportamentos concordantes menos número de discordantes dividido pelo total de comportamentos registrados). Foram considerados concordantes os comportamentos descritos em termos equivalentes nos protocolos das duas observadoras, que apareciam na mesma seqüência e com as mesmas características em termos de componentes. Foram considerados discordantes os comportamentos registrados por apenas uma observadora, os que apareciam em seqüência diferente e aqueles com características diferenciadas em termos de componentes. A concordância entre as observadoras foi de 75%.

Os resultados das observações em sala (Anexo VII) mostraram que a subclasse com ocorrência menos freqüente foi “fazer pergunta de cobrança”, e a mais freqüente foi “ignorar chamado de aluno”. Entre as interações, 66,34% foram iniciadas pelos alunos e 33,66% pela professora.

Os dados sobre o contexto (CT) revelaram que ele foi positivo em 85,93% e negativo em 14,07% das subclasses registradas. Em 86,94% das subclasses registradas, o conteúdo (C) teve caráter acadêmico, e apenas em 13,06%, caráter disciplinar.

Em 7,53% das subclasses registradas, a expressão facial (EF) foi positiva; em 4,53%, negativa; e em 87,94%, neutra. O volume foi positivo em 60,31% das subclasses registradas; negativo em 13,56%; e neutro em 26,13%. Os componentes mistos humor/afetividade (HA) e autoridade (AU) revelaram porcentagens diferenciadas. No primeiro componente, 9,54% das subclasses foram positivas; 12,06%, negativas; e 78,4%, neutras. No segundo, 2,01% tiveram autoridade positiva; 9,54%, autoridade negativa; e 88,45%, autoridade neutra.

Em geral, a alta porcentagem de componentes positivos do contexto na maioria das subclasses indicou um repertório apropriado de habilidades sociais apresentadas pela professora da SA1. No entanto, a “neutralidade” da expressão facial, do humor/afetividade e da autoridade, na maioria das subclasses, ressaltou a necessidade de a professora melhorar as características desses componentes em seu repertório.

✓ Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC— Del-Prette)

Para a avaliação do IMHSC— Del-Prette, foram realizadas as seguintes etapas: (a) atribuição de pontos para a frequência das respostas às 21 situações habilidosas, sendo dois pontos para “sempre”, um ponto para “às vezes” e nenhum ponto para “nunca” (conforme Manual do IMHSC— Del-Prette; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b); (b) listagem, para cada aluno da SA1, das habilidades em que os alunos tiveram pontuações zero e um (consideradas habilidades deficitárias); (c) verificação da importância que a professora da SA1 atribuiu a essas habilidades (importantes ou muito importantes); (d) seleção das habilidades a serem promovidas no repertório de cada aluno, priorizando as habilidades deficitárias que a professora da sala de aceleração indicou como importantes para a vida social e acadêmica dos estudantes sob avaliação.

Para melhor orientar os procedimentos e as estratégias de intervenção, os tipos de déficits em habilidades sociais foram classificados, conforme Gresham (2001), em déficits de aquisição (habilidades muito importantes com frequência zero) e desempenho (habilidades muito importantes com frequência um).

Os resultados da avaliação da professora sobre o repertório social dos alunos da SA1 estão descritos na Tabela 7. Os números em cinza-claro e em cinza-escuro representam as habilidades que a professora considerou importantes ou muito importantes, respectivamente, para a vida social e acadêmica dos alunos.

Tabela 7. Desempenho dos participantes da SA1 (intervenção) nas situações habilidosas do IMHSC—Del-Prette. As colunas sombreadas representam as habilidades que a professora considerou *importantes* (cinza-claro) ou *muito importantes* (cinza-escuro) para a vida social e acadêmica dos alunos; a sinalização (o ou ●) nessas colunas indica os déficits de aquisição e desempenho, respectivamente, de cada um dos estudantes avaliados.

Aluno	Situações habilidosas do IMHSC																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Al	o		●	o	o	o	o		o	●	o	o	o	o	●	o	o	o	o	o	o
An1																					
An2	o	o		o	o	o	o	o	o	o	●	o	o	o	●	o	o	o		o	o
Bi					●	●		●		●		●			●		●	●	●	●	●
Br	●		o	●	o	●	o	o	●	●	●	●	●		o	●	●	●	●	●	●
Cl	o	●	o	o	o	o	o	o	o	o	●	o	o	●	o	o	o	o		o	o
Dh1		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●		●	●	●
Dh2		●			●		●			●	●	●	●	●	●		●		●	●	●
Ke		●	●		o	o	●	●	●	●		●		●	●	o	●	●	●		●
Lu	●	●	o	●	o	o	o		●	o	o	●	o	●	●	●	o	o	o	o	o
Ma	●		●		o	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●
Nai		●			o	●	●	o	●	●	●	●	●	●	o		●		●	●	●
Pa					o		●	o					o	●	o	●					
Ta					●			●			●			●				●		●	
Wel	●	●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●		●	o	●	●	●

Nota: segundo avaliação da professora, An1 não apresentava déficits em habilidades sociais.

Em geral, os dados revelaram que a SA1 apresentava déficits de aquisição (o) ou de desempenho (●) em todas as habilidades avaliadas no IMHSC—Del-Prette, das quais foram selecionadas as 16 (itens 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20 e 21) que a professora relacionou como *importantes* ou *muito importantes* para a vida social e acadêmica dos alunos. Entre o total de déficits dos alunos, 77 eram de aquisição e 138 de desempenho. Esses resultados apontaram para a necessidade de serem instaladas no repertório dos alunos as seguintes classes do IMHSC—Del-Prette (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b): *empatia* (itens 6, 10, 14, 16, 18, 19 e 21), *assertividade/enfrentamento* (itens 3, 5 e 20), *autocontrole* (itens 7 e 9), *participação* (itens 1, 8 e 13) e *itens não incluídos nos fatores anteriores* (item 12). Conforme sugerido pela professora, sete alunos

(Al, An2, Br, Cl, Ke, Lu e Nai) necessitavam de tratamento diferenciado com procedimentos voltados à redução de problemas de comportamento.

Fase 3: definição dos objetivos da intervenção

A necessidade de promover habilidades sociais nos alunos da SA1, indicada no IMHSC—Del-Prette, e os resultados da avaliação inicial do QRI, que sugeriram dificuldade por parte da professora em compreender e utilizar as estratégias de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala, e das observações, que revelaram presença insuficiente de habilidades sociais em seu repertório, orientaram os objetivos da intervenção. Assim, a aplicação do Treinamento em Habilidades Sociais com a professora da SA1, visando à promoção de desenvolvimento interpessoal em seus alunos com dificuldades de aprendizagem, teve como objetivos de intervenção os mesmos propostos em Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres (1998), que foram:

- ✓ compreender a importância das habilidades sociais para a vida social/acadêmica dos alunos;
- ✓ perceber a relação entre seu comportamento e o dos alunos (importância que o professor assume na ampliação e manutenção das habilidades sociais dos alunos);
- ✓ compreender e aplicar, em sala, estratégias para o ensino de habilidades sociais que simultaneamente garantam a superação de déficits de aquisição e/ou desempenho dos alunos nessa área e sua integração a objetivos acadêmicos.

Fase 4: condução do programa de intervenção

Para atingir os três objetivos propostos, o Treinamento em Habilidades Sociais, realizado na SA1 (15 alunos), abrangeu 33 sessões de uma hora e meia cada em sete meses de intervenção (49,5 horas de treinamento). O programa começou com três encontros² entre a pesquisadora e a professora, de uma hora e meia cada (4,5 horas), os quais ocorreram às terças-feiras das 18h30min às 20h00min. Nesses encontros foram apresentados e discutidos temas relacionados à área de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, interações sociais entre professores e alunos, etc. Foram fornecidos também exemplos práticos da aplicação das habilidades e sua integração a objetivos acadêmicos. O material trabalhado com a professora encontra-se no Anexo VIII.

² A proposta inicial de oito encontros não foi concretizada em decorrência das normas estabelecidas pela diretora da escola, que não autorizou a utilização dos horários de HTP semanais para conduzir atividades sugeridas pela pesquisadora.

Além desse material foram entregues outros textos solicitados pela professora para a realização de leituras (sobre habilidades sociais, por exemplo).

Após essa etapa, a fim de atingir principalmente o terceiro objetivo (compreender e aplicar, em sala, estratégias para o ensino de habilidades sociais que simultaneamente garantissem a superação de déficits de aquisição e/ou desempenho dos alunos nessa área), foram previamente construídas pela pesquisadora as sessões práticas de intervenção, incluindo diferentes vivências com base em Del Prette & Del Prette (2005a). Em todas as vivências, que incluíam habilidades previamente selecionadas e organizadas em ordem crescente de complexidade, foram utilizados procedimentos lúdico-pedagógicos associados a técnicas de modelação, instrução, solução de problemas, *feedback*, *role-playing*, reforçamento, etc. (ARÓN & MILICIC, 1994; CABALLO, 1987; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001, 2005a; GRESHAM, 1995, 2001).

Terminada a construção e seleção do material, foram realizadas 30 sessões, de uma hora e meia cada (45 horas), duas vezes por semana (às terças e quintas), no período escolar dos alunos da SA1. Durante a condução dessa etapa, foram iniciados 15 encontros entre a pesquisadora e a professora da SA1. Em cada encontro realizado, a pesquisadora mostrava dois modelos de vivências a serem aplicadas na próxima semana na SA1, fornecendo orientações sobre as atividades e com relação aos procedimentos para suprir déficits de aquisição ou desempenho dos alunos.

Nesse período, a professora realizava as modificações necessárias para que a condução das vivências transcorresse da forma que julgava mais adequada. Para aproveitar melhor o tempo disponível da professora, as vivências a serem discutidas em determinado encontro entre pesquisadora e professora eram entregues com uma semana de antecedência. O ensaio dos procedimentos com a professora para suprir déficits em habilidades sociais não foi realizado nesses encontros, conforme previsão inicial, e sim enquanto a professora aplicava a atividade em sala.

No horário agendado com a professora nos encontros, a pesquisadora comparecia, com todo o material necessário, e a auxiliava na condução da sessão de intervenção. Dessa forma, enquanto a professora aplicava a vivência, a pesquisadora participava das atividades propostas, entregava os materiais aos alunos, esclarecia dúvidas, etc. No momento da aplicação, a pesquisadora observava e procurava adequar a expressão facial, o volume da fala, o humor/afetividade e a autoridade (apresentava modelos adequados e solicitava: “faça igual”) e também elogiava os comportamentos adequados da professora. Além disso, durante a aplicação das vivências, a pesquisadora solicitava o manejo de comportamentos

inadequados dos alunos por parte da professora, elogiando quando sua atitude estava correta e fornecendo modelo adequado para atitudes pouco eficientes (“observe meu comportamento... tente agir assim”). As correções ocorreram até o momento em que a professora mostrou-se capaz de intervir sozinha com eficácia.

Ao final de cada vivência aplicada em sala, a pesquisadora fornecia *feedback* ao desempenho da professora, oferecia sugestões de outras formas de condução da atividade e incentivava uma nova aplicação em sala de aula com seus alunos (pela professora sozinha). Adicionalmente, a professora recebia instruções verbais para utilizar algumas habilidades que visavam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, como as sugeridas em Del Prette & Del Prette (2001): (a) habilidades de apresentação das atividades escolares, tais como: explicita o objetivo ou produto esperado da atividade, estabeleça conseqüências ao desempenho e promova a participação dos alunos; (b) habilidades de transmissão dos conteúdos, tais como: exponha com clareza, apresente modelos, faça perguntas, faça pausa para o aluno elaborar a resposta, esclareça dúvidas, observe o desempenho dos alunos e oriente individualmente quando necessário; (c) habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos, tais como: chame a atenção de um aluno para o desempenho de outro, direcione a pergunta de um aluno para o colega, solicite e valorize a cooperação, incentive *feedback* e elogio entre os alunos e estabeleça regras de convivência em sala (incentive o uso das palavras por favor, obrigado, etc.); (d) habilidades de avaliação das atividades propostas, tais como: explicita critérios de avaliação e desenvolva habilidades de auto-avaliação nos alunos.

As classes de habilidades sociais trabalhadas, as vivências conduzidas, o desenvolvimento da atividade, os desempenhos da professora, dos alunos e da pesquisadora (facilitadora) e as facilidades e dificuldades encontradas na condução da sessão foram anotados no diário de campo (Anexo IX).

Fase 5: avaliação pós-intervenção

As avaliações com o IMHSC—Del-Prette e o TDE foram repetidas para verificar os efeitos do programa sobre o desempenho social e acadêmico de cada um dos alunos da SA1, os quais foram comparados com os desempenhos dos alunos da SA2 e da SR e com seus próprios desempenhos nas avaliações prévias. As avaliações com a professora da SA1 (questionário e observações) foram repetidas para comparar com os dados da avaliação inicial, monitorando os efeitos da intervenção no repertório profissional. Nessa fase, em

que as observações em sala ocorreram durante 80 minutos, também foi realizada a concordância entre as observadoras.

5 Tratamento final de dados pré e pós-intervenção

Os dados do QRI, do IMHSC—Del-Prette e do TDE foram organizados em planilhas do SPSS (versão 13.0), aplicando as técnicas estatísticas pertinentes a cada instrumento (DANCEY & REIDY, 2006).

Questionário sobre Relações Interpessoais (QRI)

Foi utilizado o teste *Wilcoxon* para avaliar as diferenças entre os dados obtidos antes e depois da intervenção nos valores totais e nos itens de ocorrência de conflitos em sala, a importância das habilidades para o desenvolvimento interpessoal dos alunos e as estratégias adequadas e inadequadas à promoção de habilidades sociais em sala de aula.

Protocolos de Registro de Observação em Sala de Aula (PROSA-2)

Os dados obtidos após o preenchimento do PROSA-2 (Anexo VII) foram organizados em tabela para fins de comparação pré e pós-intervenção. Os dados apresentados constituem as porcentagens dos componentes (positivos, negativos, acadêmicos, etc.) registrados em todas as subclasses avaliadas antes e depois da intervenção.

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette—versão cadernos)

Com base nos resultados individuais obtidos pelos alunos para a reação habilidosa, não-habilidosa passiva e não-habilidosa ativa, foi realizado o cálculo dos escores fatoriais e globais de cada criança e dos indicadores descritivos de cada grupo (média e desvio-padrão) em cada momento de avaliação, com fins de comparação. Procedeu-se, então, à análise inferencial da diferença entre os grupos na pré e pós-intervenção (ANOVA com *post hoc*, de Scheffe) e entre as duas avaliações (*teste t de student*), adotando como nível de significância $p < 0,05$. Na comparação entre as duas avaliações, foram consideradas como mudanças positivas: (a) aumento na frequência e nos escores fatoriais das reações habilidosas; (b) diminuição na frequência e nos escores fatoriais das reações não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas. Resultados opostos a esses foram considerados mudanças negativas.

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Com base nos dados individuais obtidos em leitura, matemática e escrita, foi realizado o cálculo da porcentagem de acertos dos alunos em cada fator avaliado e dos indicadores percentuais descritivos de cada grupo (média e desvio-padrão) em cada momento de avaliação, com fins de comparação. Em seguida, procedeu-se a análise inferencial da diferença entre os grupos na pré e pós-intervenção (ANOVA com *post hoc* de Scheffe) e entre as duas avaliações (*teste t de student*), adotando $p < 0,05$.

RESULTADOS

Os resultados apresentados decorrem das avaliações realizadas antes e depois da intervenção com a professora da SA1 (questionários e observações) e com os professores e alunos das três salas (IMHSC—Del-Prette e TDE).

Questionário de Relações Interpessoais (QRI)

Os dados referentes às questões 1, 2 e 3, por referirem-se ao perfil da professora da SA1, estão descritos em participantes (p. 20). Os dados referentes ao perfil dos alunos da classe antes e depois da intervenção (questões 4 e 5) são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Características interpessoais dos alunos da SA1 antes e depois da intervenção em cada categoria específica, de acordo com a avaliação da professora.

Categoria geral	Categoria específica	Avaliação	
		pré	pós
Aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem	56,53%	13,33%
	Médio desempenho	30,43%	66,67%
	Alto desempenho	13,04%	20%
Timidez	Tímidas	13,04%	13,33%
	Mais ou menos	43,48%	0%
	Extrovertidas	43,48%	86,67%
Amistosidade	Amigosas	17,39%	13,33%
	Mais ou menos	34,78%	0%
	Briguentas	47,83%	86,67%
Aceitação	Rejeitadas pelos colegas	26,08%	13,33%
	Mais ou menos	34,78%	66,67%
	Aceitas pelos colegas	39,14%	20%
Dependência	Dependentes	39,14%	80%
	Mais ou menos	30,43%	0%
	Independentes	30,43%	20%

A Tabela 8 mostra que após a intervenção houve diminuição acentuada, em relação à pré-intervenção, na porcentagem de alunos com dificuldades de aprendizagem. Com relação ao repertório social, os dados mostraram que, na pós-intervenção, os alunos foram avaliados como mais extrovertidos, briguentos, dependentes e menos aceitos pelos colegas do que na pré-intervenção. Portanto, na comparação entre pré e pós-intervenção, apesar de a avaliação da professora ter revelado diminuição da porcentagem de alunos com dificuldade de aprendizagem, o que poderia ser um indicativo de comportamentos mais habilidosos, o repertório social desses estudantes foi avaliado mais negativamente em relação à dependência, à aceitação pelos pares e à amistosidade.

Na Tabela 9 encontra-se o relato da frequência (antes e após a intervenção), de ocorrência dos conflitos interpessoais em sala (questão 6) e os grupos de alunos com os quais esses conflitos eram mais comuns (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).

Tabela 9. Frequência de conflitos interpessoais registrada antes e depois da intervenção, em uma semana típica na sala de aula, e grupos de alunos com os quais esses conflitos foram mais comuns (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos).

Conflitos interpessoais ocorridos em sala	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
	Frequência	Alunos	Frequência	Alunos
1. Aluno grita e xinga o colega.	5	MD/DA	5	MD/DA
2. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	10	MD/DA	2	MD/DA
3. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	5	TA	3	TA
4. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.	5	DA	3	TA
5. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	5	---	5	TA
6. Aluno recusa a seguir instrução do professor.	10	MD/DA	5	DA
7. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu.	5	MD/DA	5	TA
8. Aluno grita com o professor.	10	MD/AD	5	TA
9. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor.	5	MD/AD	5	TA
10. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	5	TA	5	TA
Total de conflitos por semana:	65	--	43	--

Conforme a Tabela 9, a diminuição na frequência de conflitos ocorridos na pós-intervenção em relação à pré-intervenção foi registrada nos itens 2, 3, 4, 6, e 8. Considerando o total de conflitos ocorridos em sala, a frequência passou de 65 para 43 vezes por semana. Entre os tipos de conflitos registrados antes da intervenção, verificou-se que cinco deles ocorriam com alunos com dificuldades de aprendizagem (DA), enquanto, após a intervenção, apenas três desses conflitos ocorriam com esses alunos. Portanto, de acordo com a avaliação da professora, houve diminuição dos conflitos em sala de aula e os restantes passaram a ocorrer não apenas com alunos com dificuldades de aprendizagem.

A Tabela 10 mostra as estratégias utilizadas pela professora para melhorar as relações interpessoais em sala de aula (questão 7). A efetividade atribuída a cada uma delas, em uma escala de zero (não funciona) a cinco (efetividade total), aparece registrada em negrito. As estratégias consideradas adequadas estão em cinza; as demais estratégias são consideradas inadequadas.

Tabela 10. Estratégias relatadas pela professora para melhorar as relações interpessoais em sala de aula. A efetividade atribuída a cada uma delas aparece registrada em negrito, e as estratégias consideradas adequadas estão em cinza.

Estratégias	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
	Uso	Efetividade	Uso	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.	X	0-1-2-3-4-5		
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.	X	0-1-2-3-4-5		
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	X	0-1-2-3-4-5		
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	X	0-1-2-3-4-5		
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	X	0-1-2-3-4-5		
9. Converso seriamente (em particular) com os que estão criando problemas.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5

10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.	X	0-1-2-3-4-5	X	0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.				

Os resultados apresentados na Tabela 10 mostraram que, após a intervenção, a professora relatou a utilização de uma diversidade menor de estratégias do que na pré-intervenção. Após a intervenção, ela continuou a relatar a utilização de estratégias adequadas para melhorar as relações interpessoais em sala (itens 7, 9, 10, 11, 12), mas atribuiu baixa efetividade (entre 0 e 2) a todas elas, com exceção do item 10 (com efetividade igual a 3). É relevante destacar, no entanto, que a diversidade de estratégias adequadas na pré-intervenção foi maior que na pós-intervenção, de acordo com a avaliação da professora. O item 13, estratégia adequada para reduzir comportamentos inadequados em sala, não foi utilizado pela professora, mesmo após a intervenção. Esses dados indicaram provável dificuldade da professora em identificar e avaliar suas estratégias para a promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala.

Quanto à importância de habilidades específicas para o desenvolvimento interpessoal dos alunos (questão 8) e a identificação dos que já apresentavam essas habilidades (alunos com dificuldades de aprendizagem, com alto ou médio desempenho e/ou todos os alunos), os valores atribuídos pela professora estão listados na Tabela 11.

Tabela 11. Importância atribuída pela professora, na pré e pós-intervenção, às habilidades que contribuem para o desenvolvimento interpessoal em sala e grupos de alunos que apresentavam essas habilidades (DA: alunos com dificuldades de aprendizagem; MD: médio desempenho; AD: alto desempenho; TA: todos os alunos). Os dados indicados pelo sinal -- indicam ausência de resposta.

Habilidades	Pré-intervenção		Pós-intervenção	
	Valor	Ocorrência	Valor	Ocorrência
1. Aceitar críticas justas.	8	MD	10	TA
2. Aceitar recusa ou discordância.	8	MD	9	TA
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia).	6	MD AD	--	--
4. Convencer, influenciar, liderar.	7	DA	10	TA

5. Cooperar, compartilhar.	10	MD	10	TA
6. Corrigir informação.	10	AD	10	TA
7. Cumprimentar, dizer por favor e obrigado.	10	AD	10	TA
8. Dar opinião/sugestão.	10	AD	10	TA
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas.	10	MD AD	10	TA
10. Desculpar-se, admitir erro.	10	--	10	TA
11. Discordar.	8	TA	10	TA
12. Elogiar, gratificar.	10	MD	10	TA
13. Encerrar conversa�o ou intera�o.	1	MD	10	TA
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada.	10	MD	10	TA
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada.	10	MD	10	TA
16. Falar sobre si mesmo.	10	TA	10	TA
17. Fazer convites.	10	MD	10	TA
18. Fazer perguntas.	10	MD AD	10	TA
19. Iniciar contato e conversa�o.	10	AD	10	TA
20. Negociar decis�es.	10	AD	10	TA
21. Oferecer ajuda.	10	TA	10	TA
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando.	10	MD AD	10	TA
23. Organizar atividades de grupo.	10	TA	10	TA
24. Ouvir atentamente o outro.	10	MD AD	10	TA
25. Pedir favor ou ajuda.	10	MD AD	10	TA
26. Pedir mudan�a de comportamento do outro.	5	AD	10	TA
27. Propor/sugerir atividades.	10	AD	10	TA
28. Responder perguntas.	10	TA	10	TA

Na pr -intervens o, os valores atribuídos pela professora variaram entre um (item 13) e dez (21 itens), com maiores ocorrências registradas para os alunos AD e MD (13 e 14, respectivamente) e menores para os TA e DA (5 e 1, respectivamente). Após a interven o, os dados mostraram que a professora atribuiu valor máximo (igual a 10) para 26 das 28 habilidades listadas, reconhecendo a presença delas no repertório de todos os alunos (TA). Portanto, após a interven o, além de a professora ter ampliado a valoriza o das habilidades, avaliou que a maioria delas estaria presente no repertório de todos os estudantes, inclusive em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Quanto às habilidades promovidas em seus alunos (questão 9) e às estratégias para desenvolvê-las em sala (questão 10), os resultados mostraram que, enquanto na pré-intervenção a professora relatou o uso de dez habilidades (1, 10, 12, 16, 18, 20, 21, 23, 24 e 25), promovendo-as por meio de diálogo e leitura, na pós-intervenção registrou o uso de nove (6, 10, 14, 15, 18, 20, 23, 26 e 28), desenvolvidas com diálogo, carinho e “brincas”. Esses dados sugeriram diminuição no investimento de promoção de habilidades sociais por parte da professora e provável dificuldade em identificar estratégias adequadas à sua promoção, mesmo após a intervenção.

Com relação à importância atribuída ao desenvolvimento interpessoal na educação e à viabilidade de incluir objetivos para promovê-lo em sua classe (questões 11 e 12), a professora manteve a avaliação inicial (bastante). Na questão 13, relatou melhora de apenas um ponto em suas habilidades para manejar conflitos interpessoais e promover o desenvolvimento interpessoal dos alunos (três e dois na pré-intervenção e quatro e três na pós-intervenção). Portanto, na pós-intervenção, apesar de a professora ter atribuído importância elevada à promoção de habilidades sociais, avaliou-se pouco preparada para realizar essa promoção e para manejar conflitos interpessoais entre os alunos.

A professora manteve sua posição favorável à promoção do desenvolvimento interpessoal nas atividades acadêmicas (questão 14) e à indicação de que os alunos ganhariam aprendizagem com esse tipo de promoção (questões 15 e 16). Com relação às dificuldades em promover habilidades sociais em sala (Questão 17), enquanto antes da intervenção a professora se referiu à falta de apoio dos pais e de orientação para promovê-las, após a intervenção, destacou a falta de tempo disponível para a consecução dessa tarefa. O interesse em participar de um programa de desenvolvimento interpessoal em sala de aula (questão 19) foi registrado como “bastante” na pré-intervenção e médio na pós-intervenção. Os dados revelaram que, apesar de a professora reconhecer que a promoção de habilidades sociais poderia gerar aprendizagem aos alunos, seu interesse em promovê-las em sala foi reduzido. Essa redução pode estar associada à falta de tempo relatada pela professora para promover desenvolvimento interpessoal na escola.

As disciplinas que a professora relatou utilizar para promover o desenvolvimento interpessoal em sala (questão 18) antes da intervenção foram: Língua Portuguesa (leitura de livros paradidáticos e fábulas) e as atividades de leitura e interpretação em Ciências e Geografia. Após a intervenção, manteve a de Língua Portuguesa (leitura e interpretação de texto), excluiu as demais e incluiu História (trabalho com a família) e Educação Artística

(teatro). Portanto, após a intervenção, a professora continuou a mostrar dificuldade em reconhecer as condições necessárias à promoção de desenvolvimento social em sala.

A Tabela 12 mostra os dados estatísticos obtidos pela aplicação do teste *Wilcoxon* na comparação entre pré e pós-intervenção dos itens relacionados à ocorrência de conflitos em sala, à importância das habilidades de promoção de relações interpessoais satisfatórias e ao uso de estratégias adequadas e inadequadas para promover tais habilidades.

Tabela 12. Dados descritivos sobre a comparação pré e pós-intervenção dos itens relacionados à avaliação da professora com relação à ocorrência de conflitos em sala, importância das habilidades de promoção de relações interpessoais satisfatórias e uso de estratégias adequadas e inadequadas para promover essas habilidades.

Itens avaliados	Avaliações	Média	dp
1. Conflitos.	Pré	6,50	2,41
	Pós	4,30	1,15
2. Importância das habilidades.	Pré	9,00	2,11
	Pós	9,59	1,92
3. Estratégias adequadas.	Pré	1,00	1,50
	Pós	0,77	1,09
4. Estratégias inadequadas.	Pré	0,75	1,50
	Pós	0,75	0,95

Quanto à frequência de ocorrência de conflitos em sala de aula, os resultados mostraram que, de acordo com a avaliação da professora, houve diminuição na pós em relação à pré-intervenção ($z = -2,04$; $p = 0,04$), mostrando que o programa foi efetivo na redução de tais conflitos. A variação entre pré e pós-intervenção, quanto à importância das habilidades de desenvolvimento interpessoal do aluno e à frequência de estratégias adequadas e inadequadas a esse desenvolvimento em sala, não se mostrou significativa.

Os dados do questionário indicaram que, não obstante a redução da ocorrência de conflitos relatada após a intervenção, a professora continuou a apresentar dificuldade para identificar, avaliar e utilizar estratégias de promoção de condutas pró-sociais e redução de comportamentos inadequados em sala. Uma explicação para essa dificuldade da professora pode estar relacionada ao fato de a redução da frequência dos conflitos após a intervenção não ter sido suficiente para gerar avaliações mais positivas em relação a seus alunos.

Observações em sala de aula

Os dados do Protocolo de Registro de Observação em sala de aula (PROSA-2) estão descritos na Tabela 13.

Tabela 13. Dados das observações da professora da SA1, em termos das subclasses e seus componentes, obtidos antes e depois da intervenção.

Subclasses	Componentes das subclasses	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Contexto.	- positivo (+)	85,93%	100%
	- negativo (-)	14,07%	0%
Conteúdo.	- acadêmico	86,94%	82,60%
	- disciplinar	13,06%	17,40%
Expressão facial.	- positiva (+)	7,53%	92,75%
	- negativa (-)	4,53%	0%
	- neutra (0)	87,94%	7,25%
Volume.	- positivo (+)	60,31%	89,85%
	- negativo (-)	13,56%	0%
	- neutro (0)	26,13%	10,15%
Humor/ afetividade.	- positiva (+)	9,54%	82,60%
	- negativa (-)	12,06%	0%
	- neutra (0)	78,4%	17,40%
Autoridade.	- positiva (+)	2,01%	69,56%
	- negativa (-)	9,54%	0%
	- neutra (0)	88,45%	30,44%
Iniciador da interação.	- professor	33,66%	76,80%
	- aluno	66,34%	23,2%
Total de itens de comportamentos observados.		167	69
Concordância entre observadoras.		75%	80%

Os resultados mostraram que, enquanto na pré-intervenção a subclasse com ocorrência menos freqüente foi “fazer pergunta de cobrança” e a mais freqüente foi “ignorar chamado de aluno”, na pós-intervenção a subclasse com ocorrência menos

freqüente foi “fazer pergunta de maior elaboração” e as mais freqüentes foram “chamar pelo nome e estabelecer regras”. A concordância entre as observadoras foi de 75% na pré e 80% na pós-intervenção. O detalhamento desses dados pode ser encontrado no Anexo VII.

A comparação entre as duas avaliações revelou que houve aumento na pós-intervenção com relação à pré-intervenção em termos da porcentagem dos componentes positivos das subclasses referentes ao contexto (de 85,93% para 100%), à expressão facial (de 7,53% para 92,75%), ao volume (de 60,31% para 89,85%) e ao humor/afetividade (9,54% para 82,60%), indicando benefícios do programa de intervenção sobre a topografia dos comportamentos da professora da SA1. Na pós-intervenção, em comparação com a pré-intervenção, houve pequena redução na porcentagem de componentes acadêmicos (de 86,94% para 82,60%) e aumento na porcentagem de conteúdos disciplinares (de 13,06% para 17,40%), indicando prováveis problemas nas relações interpessoais em sala de aula. No entanto, é relevante destacar que a alta porcentagem de componentes positivos na expressão facial, volume e humor, aliada à positividade do contexto em 100% das subclasses registradas, indica que os conflitos ocorridos foram adequadamente manejados pela professora.

Quanto ao iniciador das relações, enquanto na pré-intervenção houve predominância dos alunos (66,34%), na pós-intervenção a professora iniciou 76,80% das interações estabelecidas em sala, o que pode indicar maior iniciativa de sua parte para estimular a promoção de desenvolvimento interpessoal em seus alunos.

É importante salientar que a elevada porcentagem de concordância entre as observadoras registrada nas duas avaliações (75% na pré e 80% na pós-intervenção) aumentou a representatividade dos resultados finais apresentados no PROSA-2.

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette)

Os dados sobre as diferenças pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo seus professores, estão na Tabela 14.

Tabela 14. Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo avaliação dos professores.

Docentes	Avaliação	Habilidosas		Não-habilidosas passivas		Não-habilidosas ativas	
		média	dp	média	dp	média	dp
SA1	Pré	23,53	10,05	22,26	4,18	22,20	11,10
	Pós	29,60	6,46	26,20	6,01	20,33	2,25
SA2	Pré	29,80	10,79	17,66	7,49	12,73	13,73
	Pós	35,66	9,34	19,33	11,24	7,86	14,18
SR	Pré	28,86	0,83	22,40	1,64	2,80	3,53
	Pós	39,20	2,68	20,93	0,26	0,13	0,51

Comparando os grupos na pré-intervenção, os dados mostraram que, conforme a avaliação dos professores, foram observadas diferenças nas reações não-habilidosas passivas ($F = 4,27$; $p = 0,02$) e não-habilidosas ativas ($F = 13,06$; $p = 0,00$). A análise *post-hoc* mostrou que, não obstante SA2 ter mostrado escores mais baixos que SR nas reações não-habilidosas passivas ($p = 0,04$), os alunos das duas salas de aceleração apresentavam repertório social mais comprometido que os estudantes da sala regular: SA1 e SA2 apresentavam escores maiores que SR nas reações não-habilidosas ativas ($p = 0,00$ e $p = 0,04$, respectivamente). Portanto, na pré-intervenção, a SA1, que foi alvo da intervenção, já apresentava maior incidência de comportamentos não-habilidosos ativos que a SR.

Na pós-intervenção, os dados mostraram diferenças nas reações habilidosas ($F = 7,77$; $p = 0,00$), nas não-habilidosas passivas ($F = 3,57$; $p = 0,03$) e nas não-habilidosas ativas ($F = 22,62$; $p = 0,00$). A análise *post-hoc* indicou que a SA1 apresentou escores mais baixos que a SR nas reações habilidosas ($p = 0,00$) e mais altos que a SA2 nas reações não-habilidosas passivas ($p = 0,04$) e não-habilidosas ativas ($p = 0,00$). As duas salas de aceleração apresentaram escores maiores que a SR nas reações não-habilidosas ativas ($p = 0,00$ e $p = 0,04$, respectivamente). Portanto, os dados da pós-intervenção revelaram que, em geral, SA1 foi avaliada pela professora como mais passiva que a SA2, menos habilidosa que a SR e com maior incidência de comportamentos não-habilidosos ativos que esses dois grupos.

Considerando as médias obtidas pelos grupos na pós-intervenção, pode-se observar que a SA1 foi avaliada mais negativamente pela professora que a SA2, em termos das

respostas habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas, e não se aproximou dos escores obtidos pela SR, contrariando os resultados esperados após a aplicação do programa de intervenção.

Comparando a pré e a pós-intervenção para cada grupo, os resultados mostraram mudanças positivas nos escores das reações habilidosas de todas as salas (SA1: $t = -2,89$; $p = 0,01$; SA2: $t = -2,69$; $p = 0,01$; e SR: $t = -17,73$; $p = 0,00$) e nos escores das reações não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas da SR ($t = -3,46$; $p = 0,00$ e $t = -2,80$; $p = 0,01$, respectivamente). A SA2 apresentou mudanças negativas nos escores das reações não-habilidosas passivas ($t = -3,03$; $p = 0,00$). Portanto, de acordo com a avaliação dos professores, a comparação intragrupos revelou que a SA1 apresentou ganhos significativos nos escores das reações habilidosas, porém os ganhos esperados em relação às reações não-habilidosas passivas e ativas (redução na pós-intervenção) ocorreu apenas com SR.

Quanto à avaliação por escores fatoriais, a Tabela 15 apresenta os dados sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção das reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo seus professores.

Tabela 15. Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo avaliação dos professores.

Situações	Salas	Avaliação	Empatia/		Assertividade/		Autocontrole		Participação	
			civilidade	dp	enfrentamento	dp	média	dp	média	dp
HABILIDOSAS	SA1	Pré	9,07	3,97	4,86	2,75	4,53	1,99	3,46	1,59
		Pós	10,60	3,20	7,00	1,64	6,13	1,55	4,26	1,22
	SA2	Pré	12,33	3,69	6,40	3,04	5,33	2,16	4,20	2,07
		Pós	13,93	3,30	8,40	2,41	6,66	1,98	5,00	1,46
	SR	Pré	12,46	0,83	7,80	0,41	4,13	0,35	4,00	0,00
		Pós	15,46	0,74	8,80	1,14	7,73	0,59	5,53	0,51
NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS	SA1	Pré	8,06	1,03	5,86	1,84	4,40	1,29	3,13	1,30
		Pós	9,46	1,72	6,46	1,64	5,00	1,31	3,86	1,30
	SA2	Pré	5,86	3,42	4,53	1,50	3,66	1,44	2,33	1,39
		Pós	7,26	4,21	4,53	2,35	3,66	2,38	3,00	1,85
	SR	Pré	5,33	1,34	5,20	0,56	6,00	0,05	3,73	0,45
		Pós	8,00	0,00	5,00	0,00	4,00	0,00	3,00	0,00

NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS	SA1	Pré	8,20	4,84	5,60	2,38	4,33	2,32	2,66	1,87
		Pós	7,80	1,08	5,00	0,84	3,80	0,41	2,73	0,79
	SA2	Pré	3,86	4,42	3,46	3,66	3,06	3,30	1,66	2,16
		Pós	2,73	5,23	2,00	3,46	1,66	2,79	1,00	2,07
	SR	Pré	0,66	1,11	1,46	1,68	0,66	1,11	0,00	0,00
		Pós	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Os dados da pré-intervenção mostraram que, de acordo com a avaliação dos professores, houve diferença significativa entre os três grupos nas seguintes reações: (a) habilidosas de *empatia* ($F = 5,53$; $p = 0,00$) e de *assertividade* ($F = 5,70$; $p = 0,00$); (b) não-habilidosas passivas de *empatia* ($F = 6,48$; $p = 0,04$), *assertividade* ($F = 3,33$; $p = 0,04$), *autocontrole* ($F = 15,75$; $p = 0,00$) e *participação* ($F = 5,76$; $p = 0,00$); (c) não-habilidosas ativas de *empatia* ($F = 14,53$; $p = 0,00$), *assertividade* ($F = 8,76$; $p = 0,00$), *autocontrole* ($F = 8,89$; $p = 0,00$) e *participação* ($F = 9,97$; $p = 0,00$).

A análise *post hoc* mostrou que, nas reações habilidosas de *empatia*, a SA1 apresentava escores mais baixos que a SA2 ($p = 0,02$) e a SR ($p = 0,02$). Nas reações não-habilidosas passivas, ainda que as duas salas de aceleração tenham mostrado escores menores que a SR em *autocontrole* ($p = 0,00$), os demais resultados da SA1 nessas reações indicaram escores maiores que a SA2 em *empatia* ($p = 0,03$) e *assertividade* ($p = 0,04$) e que a SR em *empatia* ($p = 0,00$). Nas reações não-habilidosas ativas, os resultados da SA1 mostraram escores maiores que os da SA2 em *empatia* ($p = 0,01$) e da SR em *empatia* ($p = 0,00$), *assertividade* ($p = 0,00$), *autocontrole* ($p = 0,00$) e *participação* ($p = 0,00$); SA2 também mostrava escores mais altos que SR em *autocontrole* ($p = 0,03$) e *participação* ($p = 0,03$).

Portanto, de acordo com os professores, na pré-intervenção, mesmo que as duas salas de aceleração tenham sido avaliadas como menos participativas e com menor autocontrole que a sala regular, a SA1 apresentava avaliações mais negativas em maior número de reações, sendo caracterizada ainda como menos empática e assertiva que as demais salas.

Na pós-intervenção houve diferença significativa entre os três grupos nas reações habilidosas de *empatia* ($F = 12,81$; $p = 0,00$), *assertividade* ($F = 4,07$; $p = 0,02$), *autocontrole* ($F = 4,44$; $p = 0,01$) e *participação* ($F = 4,66$; $p = 0,01$), nas reações não-habilidosas passivas de *empatia* ($F = 6,48$; $p = 0,00$) e *assertividade* ($F = 5,55$; $p = 0,00$) e

nas não-habilidosas ativas de *empatia* ($F = 24,71$; $p = 0,00$), *assertividade* ($F = 22,41$; $p = 0,00$), *autocontrole* ($F = 20,45$; $p = 0,00$) e *participação* ($F = 17,48$; $p = 0,00$).

A análise *post hoc* mostrou que, nas reações habilidosas, a SA1 mostrou escores mais baixos que a SA2 em *empatia* ($p = 0,00$) e que a SR em *empatia* ($p = 0,00$), *assertividade* ($p = 0,03$), *autocontrole* ($p = 0,02$) e *participação* ($p = 0,01$). Nas reações não-habilidosas passivas, a SA1 apresentou escores maiores que a SA2 em *assertividade* ($p = 0,01$). Nas reações não-habilidosas ativas, os resultados da SA1 mostraram escores maiores que os da SR e SA2 em *empatia* ($p = 0,00$), *assertividade* ($p = 0,00$), *autocontrole* ($p = 0,00$) e *participação* ($p = 0,00$); SA2 também apresentou escores maiores que SR nas reações não-habilidosas ativas de *assertividade* ($p = 0,03$) e *autocontrole* ($p = 0,02$).

Portanto, de acordo com os professores, na pós-intervenção, ainda que as duas salas de aceleração tenham sido avaliadas como menos assertivas e com menor autocontrole que a sala regular, a SA1 recebeu avaliações mais negativas em maior número de reações, sendo caracterizada como a sala com menor empatia, assertividade, autocontrole e participação dos três grupos. Considerando as médias obtidas pelos grupos, pode-se observar que a SA1 não apresentou escores aproximados aos obtidos pela SR nos fatores das reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas e ainda foi avaliada mais negativamente que a SA2 nesses aspectos (com exceção das reações não-habilidosas ativas de *participação*), contrariando os resultados esperados.

Comparando a pré e a pós-intervenção, os resultados da SR mostraram as seguintes mudanças positivas: (a) nas reações habilidosas de *empatia* ($t = -12,55$; $p = 0,00$), *assertividade* ($t = -3,87$; $p = 0,00$), *autocontrole* ($t = -22,04$; $p = 0,00$) e *participação* ($t = -11,50$; $p = 0,00$); (b) nas não-habilidosas passivas de *autocontrole* ($t = 14,49$; $p = 0,00$) e *participação* ($t = 6,20$; $p = 0,00$); (c) nas não-habilidosas ativas de *empatia* ($t = 2,32$; $p = 0,03$), *assertividade* ($t = 3,37$; $p = 0,00$) e *autocontrole* ($t = 2,32$; $p = 0,03$). Mudanças positivas também foram registradas para a SA1 nas reações habilidosas de *empatia* ($t = -2,63$; $p = 0,02$), *assertividade* ($t = -2,98$; $p = 0,01$) e *autocontrole* ($t = -2,87$; $p = 0,01$) e para a SA2 nas habilidosas de *assertividade* ($t = -3,16$; $p = 0,00$) e *autocontrole* ($t = -3,43$; $p = 0,00$). Mudanças negativas foram encontradas nas reações não-habilidosas passivas de *empatia* apenas para a SA2 ($t = -2,82$; $p = 0,01$) e SR ($t = -2,46$; $p = 0,00$).

Assim, a comparação entre as duas avaliações mostrou ganhos em três escores fatoriais para SA1 (empatia, assertividade e autocontrole), em quatro para SR e em dois para SA2 (assertividade e autocontrole). Apesar dos ganhos obtidos pela SA1 em relação

às reações habilidosas de *empatia*, *assertividade* e *autocontrole*, não foram registradas mudanças positivas nos escores fatoriais das reações não-habilidosas passivas e ativas.

A Tabela 16 mostra os dados sobre as diferenças entre as três salas nas avaliações pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo auto-avaliação.

Tabela 16. Dados descritivos sobre as diferenças entre as três salas nas avaliações pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette (auto-avaliação).

Salas	Avaliação	Habilidosas		Não-habilidosas passivas		Não-habilidosas ativas	
		média	dp	média	dp	média	dp
SA1	Pré	30,60	5,25	15,86	6,42	7,40	4,77
	Pós	26,53	9,18	16,53	6,11	6,00	4,20
SA2	Pré	27,93	4,93	20,33	3,71	11,06	4,23
	Pós	28,86	6,31	18,73	3,39	12,93	5,98
SR	Pré	26,06	8,54	16,06	5,65	7,73	5,45
	Pós	34,93	3,30	16,80	5,00	7,66	4,86

Os dados da pré-intervenção mostraram que, na auto-avaliação do IMHSC—Del-Prette, houve diferença significativa entre os grupos apenas nas reações não-habilidosas passivas ($F = 3,29$; $p = 0,04$). A análise *post-hoc* não indicou diferenças significativas entre os grupos.

Na pós-intervenção os dados mostraram que houve diferença significativa entre os grupos na auto-avaliação das reações habilidosas ($F = 6,25$; $p = 0,00$) e não-habilidosas ativas ($F = 13,06$; $p = 0,00$). A análise *post-hoc* indicou que a SA1 apresentou escores menores que a SR nas reações habilidosas ($p = 0,00$) e que a SA2 nas reações não-habilidosas ativas ($p = 0,00$). A SA2 também apresentou escores maiores que a SR ($p = 0,02$) nessas últimas reações.

Portanto, os dados revelaram que, na pós-intervenção, a SA1 avaliou-se como menos habilidosa que a SR e menos agressiva que a SA2. Considerando as médias obtidas pelos grupos, pode-se observar que a SA1 se avaliou mais positivamente que a SA2 nas respostas não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas e apresentou escores aproximados aos obtidos pela SR apenas nas primeiras, atingindo parte dos resultados esperados.

A comparação entre a pré e a pós-intervenção mostrou que as tendências da SR e SA2 foram semelhantes na auto-avaliação do repertório social, com destaque para o aumento de

reações habilidosas para SR ($t = -4,10$; $p = 0,00$). De acordo com a avaliação dos alunos, a comparação intragrupos não revelou ganhos significativos para SA1, alvo da intervenção, contrariando os resultados esperados.

Portanto, apesar de os alunos da SA1 terem se avaliado como menos agressivos que os da SA2 na pós-intervenção, os dados da comparação entre as duas avaliações não mostraram ganhos significativos para a sala alvo da intervenção.

A Tabela 17 mostra as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais das reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo auto-avaliação.

Tabela 17. Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas do aluno no IMHSC—Del-Prette, segundo auto-avaliação.

Situações	Salas	Avaliação	Empatia/ civildade		Assertividade/ enfrentamento		Autocontrole		Participação	
			média	dp	média	dp	média	dp	média	dp
HABILIDOSAS	SA1	Pré	13,06	2,05	7,00	2,14	5,00	1,77	4,26	1,22
		Pós	13,21	1,71	5,64	2,40	5,07	1,64	3,35	0,63
	SA2	Pré	11,33	2,49	5,93	2,34	5,26	1,48	4,40	1,40
		Pós	11,93	3,15	5,93	2,22	5,66	1,54	4,00	1,73
	SR	Pré	12,20	3,98	5,86	2,06	4,33	2,06	2,73	1,03
		Pós	14,06	1,48	8,66	0,97	5,33	1,72	5,00	1,13
NÃO-HABILIDOSAS PASSIVAS	SA1	Pré	5,40	2,53	3,93	2,15	4,00	2,10	2,73	1,33
		Pós	4,71	1,94	4,57	1,74	4,07	1,38	3,14	1,03
	SA2	Pré	6,33	2,25	4,73	1,83	3,93	1,09	3,60	1,05
		Pós	6,93	2,49	3,86	1,92	3,40	1,12	3,00	0,84
	SR	Pré	4,93	2,43	3,46	1,88	3,53	1,12	3,26	0,88
		Pós	5,60	2,61	3,46	1,18	3,66	1,54	3,20	1,97
NÃO-HABILIDOSAS ATIVAS	SA1	Pré	1,21	1,80	3,43	2,17	1,28	0,99	0,85	0,86
		Pós	1,14	2,03	1,93	1,59	1,07	1,26	1,64	1,08
	SA2	Pré	2,86	2,47	4,40	1,45	1,86	1,45	1,00	0,92
		Pós	3,93	3,21	4,26	1,75	2,20	1,56	1,80	1,32
	SR	Pré	1,00	1,19	3,46	2,26	1,46	1,35	1,06	0,96
		Pós	0,40	1,05	3,66	2,22	1,86	1,72	0,46	0,91

De acordo com os dados da Tabela 17, os resultados da pré-intervenção mostraram que houve diferença significativa entre os três grupos nas reações habilidosas de *participação* ($F = 8,51$; $p = 0,00$) e nas reações não-habilidosas ativas de *empatia* ($F = 4,30$; $p = 0,02$). A análise *post hoc* indicou que: (a) SA1 e SA2 apresentavam escores maiores que SR nas reações habilidosas de *participação* ($p = 0,00$); (b) SA2 apresentava escores mais altos que SR nas reações não-habilidosas ativas de *empatia* ($p = 0,03$). Portanto, os alunos das duas salas de aceleração avaliavam-se como mais participativos que os estudantes da SR antes da intervenção.

Na pós-intervenção houve diferença significativa entre os três grupos nas reações habilidosas de *empatia* ($F = 3,40$; $p = 0,04$), de *assertividade* ($F = 10,70$; $p = 0,00$) e *participação* ($F = 6,27$; $p = 0,00$) e nas reações não-habilidosas ativas de *empatia* ($F = 9,91$; $p = 0,00$), *assertividade* ($F = 5,97$; $p = 0,00$) e *participação* ($F = 6,31$; $p = 0,00$). Na análise *post hoc*, os resultados das reações habilidosas mostraram que: (a) SA1 apresentou escores mais baixos que SR em *empatia* ($p = 0,04$), *assertividade* ($p = 0,00$) e *participação* ($p = 0,00$); (b) SA2 apresentou escores mais baixos que SR em *assertividade* ($p = 0,00$).

Nas reações não-habilidosas ativas, os resultados mostraram que: (a) SA1 apresentou escores menores que SA2 em *empatia* ($p = 0,00$) e *assertividade* ($p = 0,00$); (b) SA1 apresentou escores maiores que SR em *participação* ($p = 0,02$); (c) SA2 mostrou escores mais altos que SR em *empatia* ($p = 0,00$) e *participação* ($p = 0,00$). Portanto, na pós-intervenção, a SA1 avaliou-se como menos empática, assertiva e participativa que a SR, destacando os escores mais baixos que a SA2 nas respostas não-habilidosas ativas desses itens.

Considerando as médias obtidas pelos grupos na pós-intervenção, pôde-se observar que a SA1, além de ter apresentado escores aproximados aos obtidos pela SR nas reações habilidosas de *autocontrole* e nas não-habilidosas passivas de *participação*, avaliou-se mais positivamente que a SA2 nas reações habilidosas e não-habilidosas passivas de *empatia* e nas ativas de *empatia* e *assertividade*, atingindo parte dos resultados esperados.

A comparação entre pré e pós-intervenção mostrou mudanças positivas para a SR nas reações habilidosas de *assertividade* ($t = -6,08$; $p = 0,00$) e *participação* ($t = -0,32$; $p = 0,00$) e mudanças negativas para a SA2 nas reações habilidosas de *participação* ($t = 2,18$; $p = 0,04$). De acordo com a avaliação dos alunos, a comparação intragrupos não revelou ganhos significativos para SA1 nos fatores avaliados, contrariando os resultados esperados. Em geral, na pré-intervenção os dados revelaram que, enquanto a SA1 se auto-avaliava como mais participativa que a SR, foi avaliada pela professora como o grupo com mais

comportamentos não-habilidosos ativos e com menor participação e autocontrole que SR e também com menor empatia e assertividade que os outros dois grupos. Na pós-intervenção, SA1 foi avaliado pela professora como um grupo mais passivo que SA2, menos habilidoso que SR e com maior incidência de comportamentos não-habilidosos ativos (em *empatia*, *assertividade*, *autocontrole* e *participação*) que os outros dois grupos. Na auto-avaliação, os dados mostraram que, apesar de a SA1 ter se avaliado como menos agressiva que a SA2, em relação à SR avaliou-se como um grupo menos habilidoso e com menor empatia, assertividade e participação, contrariando os resultados esperados após a finalização da intervenção.

No entanto, considerando as médias obtidas pelos grupos na pós-intervenção, pode-se observar que a SA1 se avaliou mais positivamente que a SA2 em todas as reações de *empatia*, nas não-habilidosas passivas gerais e não-habilidosas ativas de *assertividade* e, além disso, apresentou escores aproximados aos obtidos pela SR nas reações não-habilidosas passivas de *participação* e nas habilidosas de *autocontrole*, atingindo parte dos resultados esperados.

Comparando pré e pós-intervenção, os dados mostraram que, apesar de a SA1, alvo da intervenção, ter apresentado ganhos significativos nos escores gerais das reações habilidosas e em três escores fatoriais dessas reações (*empatia*, *assertividade* e *autocontrole*), de acordo com a avaliação pela professora, na auto-avaliação dos alunos não foram revelados ganhos significativos, contrariando parte dos resultados esperados. Por outro lado, considerando os dados da pós-intervenção, o fato de a SA1 ter recebido as avaliações mais negativas dos três grupos em *empatia*, *assertividade*, *autocontrole* e *participação* e ter se avaliado mais positivamente que a SA2 em algumas reações levanta questões sobre aspectos referentes a esses resultados, aspecto abordado posteriormente.

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

A Tabela 18 mostra os dados descritivos sobre as diferenças entre as salas nas avaliações pré e pós-intervenção em leitura, escrita e matemática.

Tabela 18. Dados descritivos sobre as diferenças entre as salas nas avaliações pré e pós-intervenção sobre leitura, escrita e matemática dos alunos no TDE.

Docentes	Avaliação	Leitura		Escrita		Matemática	
		média	dp	média	dp	média	dp
SA1	Pré	32,67	24,56	11,47	10,55	15,20	7,94
	Pós	57,33	16,07	23,53	12,03	16,67	5,17
SA2	Pré	36,80	23,68	7,50	7,57	12,13	6,76
	Pós	39,40	23,22	11,87	10,49	8,13	3,56
SR	Pré	32,00	6,93	25,47	5,53	19,00	3,46
	Pós	68,60	1,55	29,40	3,44	24,00	4,56

De acordo com os dados da Tabela 18, houve diferença significativa entre os três grupos em matemática ($F = 4,41$; $p = 0,01$) e escrita ($F = 19,65$; $p = 0,00$) na pré-intervenção. A análise *post hoc* indicou que a SR apresentava escores mais altos que a SA2 em matemática ($p = 0,01$) e escrita ($p = 0,00$). A SA1 apresentava escores maiores que a SA2 em escrita ($p = 0,00$). Portanto, SA2 apresentou os menores escores em matemática e escrita.

Na pós-intervenção houve diferença significativa entre os três grupos em matemática ($F = 47,01$; $p = 0,00$), leitura ($F = 12,20$; $p = 0,01$) e escrita ($F = 13,44$; $p = 0,00$). A análise *post hoc* indicou que a SA1 mostrou escores mais altos que a SA2 em matemática ($p = 0,00$), leitura ($p = 0,01$) e escrita ($p = 0,00$). A SA2 também revelou escores menores que a SR em matemática ($p = 0,00$), leitura ($p = 0,00$) e escrita ($p = 0,00$). Portanto, na pós-intervenção, a SA1 revelou escores mais elevados que a SA2 no TDE. Considerando as médias obtidas pelos grupos na pós-intervenção, pode-se observar que a SA1 obteve resultados mais expressivos que a SA2 em leitura, escrita e matemática e apresentou escores aproximados aos obtidos pela SR em escrita, atingindo boa parte dos resultados esperados após a intervenção.

A comparação entre pré e pós-intervenção mostrou mudanças positivas em leitura e escrita para a SA1 ($t = -4,72$; $p = 0,00$ e $t = -5,69$; $p = 0,00$, respectivamente) e para a SR ($t = -20,55$; $p = 0,00$ e $t = -4,94$; $p = 0,00$, respectivamente). Em matemática, foram registradas mudanças positivas para a SR ($t = -4,97$; $p = 0,00$) e negativas para a SA2 ($t = -3,50$; $p = 0,00$).

Em geral, tanto na pós-intervenção como na comparação entre pré e pós-intervenção a SA1 apresentou resultados mais expressivos que os da SA2 em matemática, leitura e escrita. Ainda que a SA1 tenha apresentado escores mais elevados que a SA2 em leitura na pré-intervenção, a comparação entre as duas avaliações, que revelou ganhos superiores para a primeira sala, sugere efeitos positivos do programa de Treinamento em Habilidades Sociais sobre o repertório acadêmico dos participantes da intervenção.

DISCUSSÃO PARCIAL

Neste estudo, os resultados da avaliação inicial do QRI com a professora da SA1 mostraram que: (a) os alunos eram avaliados como extrovertidos, briguentos e dependentes; (b) a maioria dos conflitos interpessoais era registrada em alunos de médio desempenho ou com dificuldades de aprendizagem, evidenciando problemas em suas relações interpessoais; (c) a maioria das habilidades sociais era referida como presente no repertório de alunos de alto e médio desempenho acadêmico, e não no repertório de estudantes com dificuldades de aprendizagem; (d) a professora atribuía baixa efetividade a métodos adequados para melhorar os relacionamentos com os alunos. Os itens (a), (b) e (c) confirmaram as pesquisas de Romero (1995) sobre as características das crianças com dificuldades de aprendizagem. O item (d) confirmou estudos que mostram que muitos professores não apresentam compreensão adequada do conceito de desenvolvimento interpessoal, bem como das estratégias de promoção desse desenvolvimento, e parecem não possuir as habilidades necessárias para estabelecer e mediar interações educativas em sala de aula, requerendo intervenções (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; VAUGHN, 1991).

Nas observações em sala realizadas antes da intervenção, os dados revelaram repertório insuficiente de habilidades sociais por parte da professora da SA1. Além disso, a alta porcentagem de componentes neutros presentes na expressão facial, no humor/afetividade e na autoridade das subclasses observadas ressaltou a necessidade de melhorar essas características no repertório da professora, já que, conforme aponta Spence (2003), o desempenho adequado dos componentes topográficos das habilidades sociais contribui decisivamente para o sucesso das interações sociais.

Com relação aos alunos, os dados da pré-intervenção obtidos no IMHSC—Del-Prette revelaram que a SA1 era avaliada pela professora como apresentando maior incidência de comportamentos não-habilidosos ativos, menor empatia, assertividade, participação e autocontrole que a SR e menor empatia e assertividade que a SA2, confirmando as pesquisas de Fad (1989), Maluf & Bardelli (1991) e Marturano & Loureiro (2003) sobre a avaliação negativa das crianças com dificuldades de aprendizagem por seus professores.

Portanto, a necessidade de promover habilidades sociais nos alunos da SA1, indicada no IMHSC—Del-Prette, aliada aos dados obtidos nas observações em sala e no QRI, os quais sugeriram insuficiência de habilidades sociais no repertório da professora e compreensão reduzida ou equivocada por parte dessa profissional com relação ao conceito de desenvolvimento interpessoal e à importância de promovê-lo na escola, orientou a

construção da intervenção. Assim, o programa de Treinamento em Habilidades Sociais, cujos objetivos foram semelhantes aos encontrados em Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres (1998), foi orientado no sentido de propiciar à professora da SA1 a aquisição de concepções favoráveis a práticas interativas e comprometidas com a proposta de intervenção e ao domínio de ações facilitadoras de condutas pró-sociais e redutoras de comportamentos inadequados dos alunos.

Após a intervenção, os resultados do TDE mostraram que os estudantes da SA1 ganharam mais que os alunos da SA2 em matemática, leitura e escrita e apresentaram escores aproximados aos obtidos pela SR em escrita, confirmando os achados de Molina (2003) sobre os benefícios da promoção de habilidades sociais no repertório acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Com relação aos resultados obtidos com o IMHSC—Del-Prette na pós-intervenção, os dados estatísticos mostraram que a SA1, além de ter sido avaliada pela professora como um grupo mais passivo que SA2, menos habilidoso que SR e com maior incidência de comportamentos não-habilidosos ativos (em *empatia*, *assertividade*, *autocontrole* e *participação*) que os outros dois grupos, avaliou-se como menos habilidosa e com menor empatia, assertividade e participação que SR. Adicionalmente, na comparação entre pré e pós-intervenção, os dados mostraram que a SA1 não revelou ganhos significativos em termos da auto-avaliação dos alunos, contrariando parte dos resultados esperados. Esses dados confirmam as pesquisas de García & Musitu (1993) e Stone & La Greca (1990), para os quais a pobre avaliação dos alunos sobre si mesmos pode estar associada aos baixos escores atribuídos pelo professor, já que a informação que o estudante recebe de seus pares e docentes repercute em sua auto-avaliação social.

Dados diferentes dos apresentados aqui no IMHSC-Del-Prette foram registrados na análise descritiva da auto-avaliação dos alunos da SA1 (na pós-intervenção) e na avaliação da professora dessa sala (comparando as duas avaliações). Os dados descritivos obtidos na pós-intervenção mostraram que a SA1 avaliou-se mais positivamente que a SA2 em todas as reações de *empatia*, nas não-habilidosas passivas gerais e não-habilidosas ativas de *assertividade* e ainda apresentou escores aproximados aos obtidos pela SR nas reações não-habilidosas passivas de *participação* e nas habilidosas de *autocontrole*.

Comparando pré e pós-intervenção, de acordo com a avaliação da professora, a SA1 apresentou ganhos significativos nos escores gerais das reações habilidosas e em três escores fatoriais dessas reações (*empatia*, *assertividade* e *autocontrole*). Apesar de esses dados sugerirem benefícios do Treinamento em Habilidades Sociais sobre o repertório

social dos alunos da SA1, algumas questões corroboram a representatividades desses achados: (a) os ganhos observados nos resultados da auto-avaliação dos alunos da SA1 representam pequena parcela de todos os fatores avaliados no instrumento; (b) na comparação entre as duas avaliações, os alunos da SA2 também apresentaram ganhos nas reações habilidosas de *assertividade* e *autocontrole* e, portanto, tiveram desempenhos semelhantes aos apresentados pela SA1. Portanto, pode-se supor que a SA1 não apresentou escores maiores que a SA2, e seus resultados não revelaram valores aproximados aos da SR na maioria das reações e fatores avaliados pelos próprios alunos e por seus professores no IMHSC—Del-Prette.

Por outro lado, o fato de a SA1 não ter apresentado valores mais significativos que a SA2 ou equivalentes a SR levanta duas questões relevantes sobre a avaliação realizada na pós-intervenção: (a) maior dificuldade da professora da SA1 em reconhecer ganhos nos alunos com dificuldades de desempenho do que de aquisição de habilidades sociais, já que a melhora comportamental nos primeiros tipos de déficits são menos perceptíveis claramente (a avaliação inicial dos alunos mostrou que 36% dos déficits eram de aquisição e 645% eram de desempenho); (b) maior exigência no reconhecimento de ganhos no repertório social tanto por parte da professora da SA1 quanto de seus alunos, os quais podem ter estabelecido critérios mais rígidos de avaliação.

Avaliando o repertório da professora na pós-intervenção, os resultados das observações em sala mostraram que ela apresentou um repertório diferenciado de habilidades sociais, incluindo algumas facilitadoras da aquisição de condutas pró-sociais pelos alunos (como dar instruções com modelo e pedir por favor, por exemplo) e outras redutoras de comportamentos inadequados em sala (como, por exemplo, ignorar reclamações). Adicionalmente, a alteração de uma pontuação neutra para positiva nos componentes não-verbais (expressão facial), nos paralingüísticos (volume) e nos mistos (autoridade, humor/afetividade) confirmou os benefícios do programa de intervenção sobre o repertório de habilidades sociais da professora.

Não obstante tais resultados, na pós-intervenção, os dados referidos pela professora no QRI continuaram a mostrar dificuldade por parte dessa profissional em identificar e avaliar suas estratégias de promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala. Essa discrepância sugere que os ganhos nos componentes não-verbais, paralingüísticos e mistos podem não ter sido suficientes para serem percebidos e valorizados pela professora e naturalmente reforçados pelo desempenho dos alunos.

Além dessa discrepância, na comparação entre pré e pós-intervenção, os dados do QRI e das observações sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula mostraram resultados contraditórios. Enquanto os dados referidos pela professora no questionário indicaram redução na ocorrência de conflitos interpessoais, os dados das observações mostraram aumento na porcentagem de conteúdos disciplinares nas subclasses observadas, indicando prováveis problemas nas interações sociais estabelecidas em sala de aula. Esses resultados podem estar associados ao reduzido preparo relatado pela professora na pós-intervenção para manejar conflitos interpessoais entre os alunos em sala de aula. No entanto, a alta porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos, presentes nas subclasses registradas nas observações, e o fato de contexto ter sido positivo em 100% dessas subclasses, indicam que, contrariamente ao relato da professora, esses conflitos foram adequadamente manejados.

Os componentes topográficos das habilidades sociais, os verbais (conteúdo da fala), os não-verbais (expressão facial), os paralingüísticos (volume) e os mistos (autoridade, humor/afetividade), quando são coerentes e fortalecedores da mensagem verbal, atingindo os objetivos sobre o interlocutor (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997), constituem-se como condições facilitadoras da promoção de habilidades sociais em sala de aula. No entanto, o desempenho adequado desses componentes, apesar de contribuir decisivamente para uma percepção de maior competência social (CABALLO, 2002; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1997; SPENCE, 2003), não se constitui como condição suficiente para gerar relações interpessoais satisfatórias em sala de aula. Para Del Prette & Del Prette (1995, 1999), algumas habilidades do professor, como as de apresentação das atividades, transmissão dos conteúdos, avaliação da atividade e mediação de interações educativas em sala também favorecem ou dificultam a aprendizagem dos alunos, entendendo que ocorre aprendizagem quando efetivamente essas habilidades são facilitadoras.

Essas habilidades, por sua vez, refletem tanto a forma como o professor planeja e orienta as interações que estabelece com o aluno, com a classe e entre os alunos, quanto o seu compromisso com certo ideário educacional e com as abordagens pedagógicas que guiam sua prática (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 1995; DELORS, 2002; ROSAEN & SCHRAM, 1997). De acordo com Segal (1998), as crenças e concepções do professor sobre o ensino podem determinar e influenciar suas ações em sala de aula, afetando as características das interações sociais que ocorrem nesse local e, por essa via, o desempenho social e acadêmico dos alunos.

Portanto, o fato de os dados referidos pela professora da SA1 no QRI terem continuado a sugerir, mesmo após a intervenção, dificuldade por parte dessa profissional em identificar e avaliar estratégias de promoção de condutas pró-sociais e redução de comportamentos inadequados em sala, levanta questões sobre suas concepções de desenvolvimento interpessoal e sobre seu reflexo no desempenho social dos alunos. Alguns fatores podem ter dificultado a aquisição dessas concepções: (a) baixa motivação da professora da SA1, cujo interesse relatado com relação à promoção de habilidades sociais foi reduzido pós-intervenção; (b) falta de apoio recebido pela professora em sua escola, cuja diretora não autorizou a utilização dos horários de HTP semanais para conduzir as atividades propostas por considerá-las “desvinculadas” do processo usual de alfabetização; (c) pouco tempo para realizar os planejamentos necessários, em decorrência do excesso de atividades curriculares típicos de sala de aceleração.

Particularmente, os dois últimos fatores reduziram o número de sessões que visavam abordar e discutir temas referentes à importância das habilidades sociais para a vida social e acadêmica dos alunos, o que, provavelmente, além de ter comprometido a aquisição de concepções adequadas sobre esse tema por parte da professora, pode ter dificultado o reconhecimento dos ganhos interpessoais incorporados no próprio repertório e no de seus alunos. Por outro lado, conforme sugerido anteriormente, esse reduzido número de sessões pode ter gerado maior exigência no reconhecimento de ganhos no repertório social por parte da professora da SA1, a qual provavelmente estabeleceu critérios muito rígidos de avaliação por não ter sido suficientemente informada sobre o reconhecimento de aquisições dessa natureza.

Esses pressupostos confirmam as pesquisas de Miras (2004), que argumenta que as crenças e as concepções dos professores funcionam como um filtro que os levam a valorizar de um ou de outro modo a aprendizagem e a reagir de forma diferente ante aos progressos e dificuldades obtidos pelos alunos.

Além disso, o fato de os ganhos obtidos no IMHSC—Del-Prette pelos alunos terem sido menores que os mostrados no TDE sugere que os aspectos acadêmicos eram bastante valorizados pela professora da SA1 e provavelmente pelos estudantes dessa sala. Nolen (1988) afirma que, nas salas de aula onde a ênfase recai sobre a capacidade, as notas e o desempenho, estudantes e professores também tendem a se voltar única e exclusivamente para o desempenho acadêmico, tendo dificuldade em discriminar ganhos de outra natureza. Considerando que a avaliação dos resultados dos alunos, na maioria dos casos de caráter público, tem importantes conseqüências emocionais e afetivas, pois a valorização que

recebem de seu professor interfere em seu autoconceito e em sua auto-estima (MIRAS, 2004), é fundamental que esses profissionais sejam assessorados no sentido de ampliar seus esquemas de avaliação. Para Del Prette & Del Prette (1997, 1999), uma das competências fundamentais do professor é a analítica, definida pelas habilidades específicas de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno.

Ainda que em todos os níveis de escolaridade os professores tendam a valorizar as habilidades de leitura, escrita e matemática em sala de aula (COLL & MIRAS, 1990), o fato de a aquisição de comportamentos pró-sociais pelos alunos estar relacionada aos ganhos acadêmicos por eles obtidos, conforme os resultados demonstrados nessa pesquisa e em outras da área (GRESHAM, 1992; GRESHAM & ELLIOTT, 1989; MALECKI & ELLIOTT, 2002; VAUGHN & HOGAN, 1990), configura as condições de desenvolvimento interpessoal dos estudantes como um recurso importante para a superação das dificuldades de aprendizagem. Assim, é fundamental que os professores reconheçam a importância do desenvolvimento interpessoal em sala de aula e que sejam assessorados no sentido de avaliar os efeitos dessa promoção sobre o próprio desempenho e, principalmente, sobre o de seus alunos.

Givvin, Stipek, Salmon & Mac Gyvers (1998) alertam para a necessidade de os professores estarem abertos às variações e mudanças no comportamento social dos alunos, e não considerá-los como possuidores de capacidades estáveis e não passíveis de mudanças.

Apesar do reconhecimento da escassez de dados sobre as crenças e variáveis psicológicas de educadores e suas implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem (COLL & MIRAS, 1990; MARTINI & DEL PRETTE, 2002; MELCHIORI & ALVES, 2001; MIRAS, 2004), outros pesquisadores da área (COLL & MIRAS, 1996; DAVIS, SILVA & ESPÓSITO, 1989; DESOUZA & CZERNIAK, 2003; DIAS DA SILVA, 1994; GARRIOTT, MILLER & SNYDER, 2003; KAGAN, 1992; RICHARDSON, 1996) têm mostrado que existe uma rede de concepções e crenças que, além de orientar os professores no desenvolvimento das tarefas próprias da profissão, interferem em suas ações e decisões educacionais em sala de aula. Se, como sugerem Sadalla, Saretta & Escher (2002), as crenças e concepções educacionais dos docentes se revelam em suas reflexões e seus comportamentos, mostrando diferença significativa em sua eficácia, uma intervenção que investisse na compreensão da importância do desenvolvimento interpessoal para a vida social/acadêmica dos alunos e, principalmente, na competência de observação, análise e discriminação dos progressos sociais por parte do professor poderia gerar resultados mais efetivos com relação ao

repertório de habilidades sociais de educadores e educandos. Foi nessa direção que se encaminhou a Etapa 2, a qual buscou enfatizar as concepções dos professores sobre a promoção de habilidades sociais em sala de aula e a capacidade analítica para reconhecer esses ganhos no próprio repertório e no de seus alunos.

Dessa forma, a Etapa 2, mesmo mantendo os objetivos de intervenção da Etapa 1, seguiu um procedimento diferenciado, respaldado em estudos da literatura (DELORS, 2002; DIEKER & BERG, 2002; KINNUCAN-WELSH & JELINK, 1998; PERRENOUD, 2000; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003) que apontaram benefícios dessas práticas em trabalhos com professores: (a) maior investimento na compreensão da importância do desenvolvimento interpessoal para a vida social/acadêmica dos alunos e, principalmente, na competência de observação, análise e discriminação de seus progressos sociais; (b) condução das sessões em grupo (8 professores); (c) fornecimento de suporte na seleção, construção e aplicação das atividades a serem realizadas com os alunos (*role-playing*), descartando a permanência da pesquisadora em sala de aula no momento da aplicação das vivências; (d) aplicação do IMHSC—Del Prette (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b) após a abordagem teórica dos temas relacionados às habilidades sociais.

ETAPA 2: Treinamento de Habilidades Sociais em grupo para professores de salas de aceleração

Os objetivos dessa etapa consistiram em: (1) elaborar, aplicar e avaliar um programa de treinamento de habilidades sociais de professores de classes de aceleração (em grupo), visando promover sua competência para estabelecer condições facilitadoras de promoção de habilidades sociais em seus alunos e condições “reduzidoras” da ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula; (2) avaliar os possíveis efeitos desse programa sobre o repertório de habilidades sociais de alunos com dificuldades de aprendizagem, sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula e sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos professores.

MÉTODO

1 Participantes

Participaram dessa etapa oito professores do sexo feminino de salas de aceleração (SA) da rede estadual de um município do interior de São Paulo e todos os seus alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Na Tabela 19 encontra-se a caracterização geral das professoras participantes da Etapa 2.

Tabela 19. Caracterização geral das professoras participantes da Etapa 2.

Professoras	Idade	Nível de formação	Tempo de magistério	Número de alunos avaliados
P1	47 anos	2º Grau	29 anos	4 meninos e 3 meninas
P2	57 anos	3º Grau	35 anos	3 meninos e 2 meninas
P3	58 anos	2º Grau	39 anos	7 meninos e 1 menina
P4	42 anos	3º Grau	20 anos	8 meninos e 1 menina
P5	51 anos	3º Grau	30 anos	4 meninos e 4 meninas
P6	41 anos	3º Grau	20 anos	7 meninos e 3 meninas
P7	57 anos	2º Grau	37 anos	5 meninos e 1 menina
P8	50 anos	2º Grau	32 anos	4 meninos e 1 menina

Conforme os dados apresentados, a idade das participantes variou entre 41 e 58 anos (idade média de 50,37), e o tempo de magistério, entre 20 e 39 anos (tempo médio de 30,25). Entre as professoras, quatro tinham concluído o segundo grau (P1, P3, P7 e P8) e quatro, o terceiro grau (P2, P4, P5 e P6). Dos 58 alunos avaliados, 72,41% eram do sexo masculino e 27,58% do sexo feminino. O número de alunos com dificuldades de aprendizagem oscilou entre cinco e dez (média de 7,12).

2 Local da pesquisa

As intervenções com as professoras foram realizadas pela pesquisadora em uma sala da Diretoria de Ensino do município. Nesse local, a pesquisadora encontrou todo o suporte para a condução do programa de intervenção: ambiente amplo e arejado, com mesas, cadeiras, lousa e retroprojetor.

3 Instrumentos e materiais utilizados

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prete—versão cadernos)

Descrito detalhadamente na Etapa 1.

Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2)

Adaptado do original de Del Prete & Del Prete (2003), esse instrumento é composto pelas questões do Questionário de Relações Interpessoais (QRI = Anexo III) ligeiramente modificado para os propósitos da Etapa 2 da pesquisa. Dessa forma, o questionário reduzido, denominado agora Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI2-Anexo X), abrangeu os seguintes itens: (a) formação acadêmica do professor; (b) frequência semanal de conflitos interpessoais ocorridos em sala e efetividade das estratégias adotadas para manejo desses conflitos (escala de 0 a 5); (c) importância atribuída às habilidades de desenvolvimento interpessoal (escala de 0 a 10); (d) habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal e manejo de conflitos em sala de aula (escalas de 0 a 10); (e) importância e viabilidade (entre total e nenhuma) atribuídas à promoção de habilidades sociais em sala.

Materiais utilizados

Filmadora, tripé, e fitas VHS foram utilizadas para monitorar o programa de intervenção. Cadernos para anotação das atividades realizadas nos encontros com a pesquisadora foram distribuídos às professoras. Um diário de campo para registro das informações sobre o conteúdo trabalhado nas sessões, bem como das dúvidas surgidas e do desempenho das professoras e da pesquisadora, foi utilizado no estudo.

4 Procedimento

Inicialmente, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa para Experimentos em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar = Protocolo n. 0483/03, apresentado no Anexo IV). Após a aprovação do projeto, todas as professoras de salas de aceleração da rede estadual do município em questão foram convidadas formalmente pela Diretoria de Ensino para participar do programa de intervenção.³ Em seguida, foi solicitado às professoras que selecionassem entre cinco e dez alunos com rendimentos acadêmicos

³ Apenas uma professora, afastada por licença saúde, não participou do programa.

insuficientes (dificuldade em leitura e escrita) e/ou próximos a zero (ausência de leitura e escrita) para serem incluídos na pesquisa.

Após a escolha dos alunos, o procedimento teve três fases (avaliação pré-intervenção, condução da intervenção e avaliação pós-intervenção), descritas a seguir.

Fase I: avaliação pré-intervenção

Nessa fase, o repertório social dos alunos foi avaliado por meio do IMHSC—Del-Prette, e o das professoras, por meio do Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2).

Antes de responder ao QRI-2, as professoras receberam orientações sobre as exigências especificadas em cada questão e sobre a forma de preenchimento de cada um dos itens especificados. Em seguida, o questionário foi entregue às professoras para serem respondidos no primeiro encontro (aplicação coletiva) sob a supervisão da pesquisadora.

O procedimento de aplicação do IMHSC—Del-Prette ocorreu na quarta sessão de treinamento (Anexo XI), após a explanação dos temas em habilidades sociais, como uma alternativa voltada à produção de avaliações mais precisas por parte das professoras. Para a aplicação desse inventário com as professoras, coletivamente, foram entregues as fichas com os nomes dos alunos e um caderno de pranchas ilustrado (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b) com as 21 situações do instrumento e cada uma de suas reações (habilidosas e não-habilidosas passivas e ativas). Essas situações foram apresentadas pela pesquisadora, uma a uma, com suas respectivas reações.

A forma de aplicação escolhida pela pesquisadora teve as seguintes etapas: (1) solicitação às professoras para que escolhessem um de seus alunos com dificuldades de aprendizagem para avaliar; (2) leitura de uma situação específica; (3) leitura de uma reação da situação; (4) solicitação às professoras para que, observando a situação e a reação específicas, avaliassem se o aluno em questão comportava-se igual à criança ilustrada na prancha, marcando dois (se sempre fazia daquela forma), um (se fazia às vezes) e zero (se nunca fazia). Esse procedimento foi feito com as 21 situações e cada uma de suas reações para o aluno inicialmente escolhido. Para avaliar os demais alunos, foi solicitado às professoras que utilizassem o mesmo método de raciocínio, marcando em cada reação dois, um ou zero. O preenchimento das fichas dos demais alunos também teve supervisão da pesquisadora, a qual permaneceu na sala atendendo às dúvidas das professoras.

Fase 2: condução do programa de intervenção

As sessões de intervenção ocorreram semanalmente na Diretoria de Ensino do município das 14 h às 18 h, totalizando 15 encontros (total de 60 horas). Todas as professoras tiveram entre 93,34% e 100% de frequência nos encontros, com exceção de P1 que faltou em três deles (80% de frequência). Os objetivos gerais do programa de formação, praticamente os mesmos da Etapa 1, foram definidos, conforme propuseram Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres (1998), em termos de promover:

- ✓ compreensão da importância das habilidades sociais para a vida social/acadêmica dos alunos (destacando-se aqui a competência analítica, definida pelas habilidades específicas de observação, análise e discriminação dos progressos dos alunos);
- ✓ percepção da relação entre seu comportamento e o dos alunos (importância que o professor assume na ampliação e manutenção das habilidades sociais de seus alunos);
- ✓ compreensão e aplicação, em sala, de estratégias para o ensino de habilidades sociais que simultaneamente garantam a superação de déficits de aquisição e/ou desempenho dos alunos nesta área e sua integração a objetivos acadêmicos.

Para atingir esses objetivos, o procedimento se iniciou com quatro⁴ encontros entre a pesquisadora e as professoras, de quatro horas cada, nos quais foram apresentados e discutidos temas relacionados à área de habilidades sociais, desenvolvimento interpessoal, procedimentos de promoção de habilidades sociais, de manejo de comportamentos inadequados, etc. Foram fornecidos também exemplos práticos da aplicação das habilidades e sua integração a objetivos acadêmicos.

No quarto encontro foi enfatizada a competência analítica, definida pelas habilidades específicas de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno. Nessa sessão as professoras receberam orientações e explicações sobre o IMHSC—Del-Prette (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b) antes de avaliar cada um de seus alunos. O resumo desse conteúdo (denominado “aulas teóricas”) encontra-se no Anexo XI.

Em seguida, foram realizados dez encontros, de quatro horas cada (total de 40 horas), nos quais foram fornecidas orientações sobre procedimentos para promover habilidades interpessoais e manejar comportamentos inadequados em sala de aula. Para isso, inicialmente, a pesquisadora forneceu orientações sobre a promoção de cinco habilidades sociais gerais (observar, prestar atenção, respeitar a vez do outro, desenvolver

⁴ No primeiro encontro foi aplicado o Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2).

a auto-imagem e auto-estima), utilizando os procedimentos fundamentados em Del Prette & Del Prette (2005a).

Em seguida, depois de fornecido o modelo às professoras quanto à forma de aplicação dessas habilidades, foram distribuídas a cada uma delas duas habilidades avaliadas no IMHSC—Del-Prete para que elaborassem atividades e procedimentos para promovê-las primeiramente no grupo (*role-playing*) e depois na sala de aula com os alunos.

Em cada encontro, previamente agendado, era selecionada uma professora⁵ para aplicar a sessão de treinamento das habilidades anteriormente selecionadas no grupo de docentes. Uma semana antes de realizar sua aplicação no grupo, a professora recebia auxílio da pesquisadora na elaboração das vivências (a pesquisadora ia até a escola e sugeria modelos de atividades à professora). Enquanto aplicava a atividade no grupo, a pesquisadora observava e corrigia sua expressão facial, o volume da fala, o humor/afetividade e a autoridade (apresentava modelos adequados e solicitava: “faça igual”) e também elogiava seus comportamentos adequados (“muito bem”; “perfeito”, etc.).

Além disso, durante a aplicação das vivências, a pesquisadora representava diferentes papéis de crianças com comportamentos inadequados (empurrava, andava pela sala, pegava o caderno de uma das professoras e jogava no chão, etc.) e solicitava intervenção da professora que estava aplicando a vivência ou de uma de suas colegas de grupo (“O que vocês fazem se acontece esse tipo de atitude de um aluno durante a aplicação da vivência?”). Então a pesquisadora solicitava o manejo daquele comportamento por parte da professora, elogiando quando sua atitude estava correta (“isso, muito correta sua atitude”) e fornecendo modelo adequado para atitudes pouco eficientes (“observe meu comportamento... tente agir assim”). As “correções” da pesquisadora ocorreram até o momento em que esta verificou que as professoras eram capazes de intervirem sozinhas.

No final de cada encontro, após a apresentação da professora, as demais participantes forneciam *feedback* ao seu desempenho, davam sugestões sobre outras formas de aplicação da atividade e se encarregavam da tarefa de aplicá-la em sala de aula com seus alunos. Na sessão seguinte, relatavam como havia sido a aplicação com os alunos e todas as alterações que realizaram na vivência (todas as professoras receberam da pesquisadora um caderno para anotações de dúvidas e sugestões). O resumo desse conteúdo (chamado “aulas

⁵ Conforme solicitações das professoras, algumas habilidades foram trabalhadas pela pesquisadora no grupo (Anexo XI, Sessão 13). A professora 2 (P2) conduziu duas sessões de intervenção (pediu para conduzir uma sessão a mais).

práticas”) encontra-se no Anexo XI. É importante destacar que foram trabalhadas todas as habilidades avaliadas no IMHSC—Del-Prette.

Na última sessão, foi realizada a avaliação final das crianças pelas professoras, com uso do IMHSC—Del-Prette, conforme manual descrito em Del Prette & Del Prette (2005b). Nessa sessão as professoras receberam todo o material teórico e prático trabalhado impresso, devidamente organizado pela pesquisadora.

Todas as informações sobre o conteúdo trabalhado nas sessões, as dúvidas surgidas e o desempenho das professoras e da pesquisadora foram anotadas no diário de campo.

FASE 3: avaliação pós-intervenção

A aplicação do QRI-2 foi repetida para verificar a facilidade/dificuldade das professoras em identificar e avaliar suas estratégias de promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala. O IMHSC—Del-Prette foi reaplicado na última sessão de intervenção, conforme manual explicitado em Del Prette & Del Prette (2005b).

Nessa fase, cinco professoras⁶ (P2, P3, P4, P6 e P8) foram filmadas durante a aplicação de uma sessão de intervenção em sala de aula com um tema específico em habilidades sociais, escolhido por ela própria, para monitorar os efeitos da intervenção no repertório profissional. A filmadora, manipulada pela pesquisadora, foi posicionada no fundo da sala sobre um tripé, focalizando a professora e todos os seus alunos, fechando o ângulo quando esta interagia com apenas um de seus estudantes. As filmagens em cada sala tiveram duração de aproximadamente 20 minutos.

5 Tratamento de dados

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette—versão cadernos)

A análise dos resultados desse instrumento ocorreu conforme descrição explicitada no tratamento de dados da Etapa 1. Com relação aos procedimentos estatísticos empregados, procedeu-se apenas a análise inferencial da diferença entre as duas avaliações (*teste t de student*), adotando como nível de significância $p < 0,05$.

⁶ Apenas cinco professoras concordaram com a realização das filmagens em sala de aula.

Questionário sobre Relações Interpessoais 2 (ORI-2)

Para a avaliação desse instrumento foram realizadas análises descritivas e inferenciais das respostas dadas pelas professoras na pré e pós-intervenção,⁷ procurando identificar aquelas favoráveis e desfavoráveis ao desempenho esperado como produto final da intervenção. O teste *Wilcoxon*, com base em estatística não paramétrica (DANCEY & REIDY, 2006), foi utilizado para avaliar as diferenças antes e depois da intervenção (pós menos pré-intervenção) nos valores totais dos itens referentes à ocorrência de conflitos em sala, à importância das habilidades para o desenvolvimento interpessoal dos alunos e ao uso de estratégias adequadas e inadequadas à promoção de habilidades sociais em sala de aula.

Filmagens

Para verificar as ações facilitadoras de condutas pró-sociais e redutoras de comportamentos inadequados dos alunos, os dados foram organizados no PROSA-2, conforme descrição realizada na Etapa 1.

Foi realizado o cálculo de concordância entre as duas⁸ observadoras das filmagens (observadora 1: auxiliar de pesquisa; observadora 2: pesquisadora), considerando a seguinte fórmula: número de comportamentos concordantes menos número de discordantes dividido pelo total de comportamentos registrados.

Para a realização desse procedimento, inicialmente, foram conduzidos dois encontros entre as observadoras 2 e 2, de 45 minutos cada, nos quais uma fita de filmagem da pesquisadora aplicando uma vivência em sala foi assistida pelas duas concomitantemente. No momento em que assistiam à fita, a pesquisadora solicitava à observadora 1 que apontasse, a cada episódio de comportamento registrado, as subclasses observadas, o conteúdo (acadêmico ou disciplinar), o iniciador da interação (professor ou aluno) e a expressão facial, o volume, o humor/afetividade e a autoridade (avaliados como positivos, negativos ou neutros) e anotasse no protocolo (PROSA-2 = Anexo VI). Enquanto anotava no protocolo, era acionado o pause do vídeo, e as observadoras discutiam sobre o que haviam observado.

Em seguida, a observadora 1 preencheu os protocolos de filmagem de todas as professoras participantes sozinha. Terminada essa etapa, a observadora 2 (pesquisadora) assistiu as filmagens de cada uma das professoras observando o protocolo preenchido pela

⁷ Apenas sete professoras (com exceção de P5) devolveram o questionário aplicado na pós-intervenção.

⁸ A pesquisadora contou com um auxiliar de pesquisa para a análise das filmagens.

observadora 1 e realizando pausas na reprodução da fita para averiguar as respostas por ela registradas. Respostas discordantes da observadora 2 em relação à observadora 1 eram circuladas com caneta e anotadas no protocolo; respostas concordantes não eram circuladas. Foram considerados concordantes os comportamentos averiguados pelas duas observadoras, que apareceram na mesma seqüência e com as mesmas características em termos de componentes. Foram considerados discordantes os comportamentos registrados por apenas uma observadora, os que apareceram em seqüência diferente e aqueles com características diferenciadas em termos de componentes. A concordância entre as observadoras foi de 95,65% para P2, 95,19% para P3, 89,65% para P4, 96,21% para P6 e 98,57% para P8.

RESULTADOS

Os dados apresentados resumem os resultados obtidos, antes e depois da intervenção, no IMHSC—Del-Prette, com todas as professoras, e no QRI-2, com as professoras P1, P2, P3, P4, P6, P7 e P8. Os dados das filmagens conduzidas com as professoras P2, P3, P4, P6 e P8, após a intervenção, finalizam a apresentação dos resultados.

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC—Del-Prette)

A Tabela 20 apresenta os dados sobre as diferenças nas avaliações pré e pós-intervenção nas reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo avaliação das professoras.

Tabela 20. Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção no escore total de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos, conforme avaliação das professoras no IMHSC—Del-Prette.

Indicadores	Avaliação	Média	dp	dp (pós-pré)
Habilidosos	Pré	11,01	8,56	8,65
	Pós	15,24	12,69	
Não-habilidosos passivos	Pré	11,51	9,80	10,13
	Pós	11,38	10,78	
Não-habilidosos ativos	Pré	19,96	14,17	9,48
	Pós	13,26	12,85	

De acordo com a Tabela 20, na avaliação das professoras houve diferenças significativas entre a pré e a pós-intervenção nas reações habilidosas ($t = -3,71$; $p = 0,00$) e nas reações não-habilidosas ativas ($t = 5,38$; $p = 0,00$). Essas diferenças foram positivas tanto para as reações habilidosas como para as não-habilidosas ativas, indicando benefícios do programa de intervenção no repertório dos alunos, os quais passaram a ser, segundo suas professoras, menos não-habilidosos ativos e mais habilidosos socialmente.

A Tabela 21 apresenta os dados sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos no IMHSC—Del-Prette, segundo suas professoras.

Tabela 21. Dados descritivos sobre as diferenças entre pré e pós-intervenção nos escores fatoriais de todas as reações habilidosas, não-habilidosas passivas e não-habilidosas ativas dos alunos, conforme avaliação das professoras no IMHSC–Del-Prete.

Situações	Indicadores	Avaliação	Média	dp	dp (pós-pré)
Habilidosas	Empatia/	Pré	4,95	3,87	3,89
	Civilidade.	Pós	6,63	5,39	
	Assertividade/	Pré	2,31	2,18	2,46
	Enfrentamento.	Pós	3,50	3,16	
	Autocontrole.	Pré	1,74	1,69	2,06
		Pós	2,34	2,40	
Não-habilidosas passivas	Empatia/	Pré	4,46	3,62	4,18
	Civilidade.	Pós	4,41	4,43	
	Assertividade/	Pré	2,67	2,54	2,70
	Enfrentamento.	Pós	2,72	2,57	
	Autocontrole.	Pré	1,89	2,08	2,05
		Pós	2,20	2,24	
Não-habilidosas ativas	Empatia/	Pré	6,45	5,88	3,71
	Civilidade.	Pós	3,98	4,87	
	Assertividade/	Pré	5,48	3,30	2,76
	Enfrentamento.	Pós	3,36	3,22	
	Autocontrole.	Pré	4,29	2,89	2,59
		Pós	2,20	2,24	
	Pré	2,56	2,37	1,72	
	Pós	1,91	1,97		

Na comparação entre as duas avaliações houve aumento significativo na pós em relação à pré-intervenção nas reações habilidosas de *empatia* ($t = -3,30$; $p = 0,00$),

assertividade ($t = -3,67$; $p = 0,00$), *autocontrole* ($t = -2,21$; $p = 0,03$) e *participação* ($t = -2,24$; $p = 0,02$). Nas reações não-habilidosas ativas, as avaliações das professoras indicaram mudanças positivas nas classes de *empatia* ($t = 5,04$; $p = 0,00$), *assertividade* ($t = 5,83$; $p = 0,00$), *autocontrole* ($t = 3,64$; $p = 0,00$) e *participação* ($t = 2,86$; $p = 0,00$). Portanto, os alunos foram avaliados na pós-intervenção como mais empáticos, assertivos, participativos e com maior autocontrole do que na pré-intervenção, confirmando os benefícios do programa sobre seu repertório de habilidades sociais.

Em geral, a comparação entre pré e pós-intervenção do IMHSC—Del-Prette revelou benefícios substanciais no repertório social dos alunos avaliados, tendo em vista que gerou mais comportamentos habilidosos e reduziu os comportamentos não-habilidosos ativos, produzindo interações mais satisfatórias em sala de aula.

Questionário de Relações Interpessoais 2 (QRI-2)

Os dados sobre a frequência da ocorrência de conflitos interpessoais semanais por professora em sala de aula (questão 1), registrada na pré e pós-intervenção, estão na Tabela 22. A Figura 1 apresenta o total de ocorrência de conflitos interpessoais registrados por todas as professoras em sala de aula entre as duas avaliações (pós menos pré-intervenção).

Tabela 22. Frequência de conflitos interpessoais, registrada antes e depois da intervenção, em uma semana típica na sala de aula.

Conflitos Interpessoais ocorridos em sala	Avaliação	P1	P2	P3	P4	P6	P7	P8
1. Aluno grita e xinga o colega.	Pré	5	5	0	5	5	0	5
	Pós	0	3	3	5	1	3	1
2. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	Pré	5	5	2	5	5	0	5
	Pós	0	1	0	5	1	0	1
3. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	Pré	5	2	0	5	5	0	5
	Pós	0	5	0	0	1	2	1
4. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.	Pré	5	5	3	5	5	2	0
	Pós	0	1	1	5	1	2	0
5. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	Pré	5	5	0	5	5	0	5
	Pós	0	3	4	0	1	3	0
6. Aluno se recusa a seguir instrução do professor.	Pré	5	5	1	0	5	0	0
	Pós	0	0	1	0	1	0	0
7. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu.	Pré	0	0	0	5	5	1	5
	Pós	0	0	5	0	1	0	1
8. Aluno grita com o professor.	Pré	0	5	0	0	0	0	3
	Pós	0	0	0	0	0	0	0
9. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor.	Pré	5	0	0	2	1	0	5
	Pós	0	0	0	0	0	0	0
10. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	Pré	5	2	0	5	2	0	0
	Pós	0	1	0	3	0	3	0

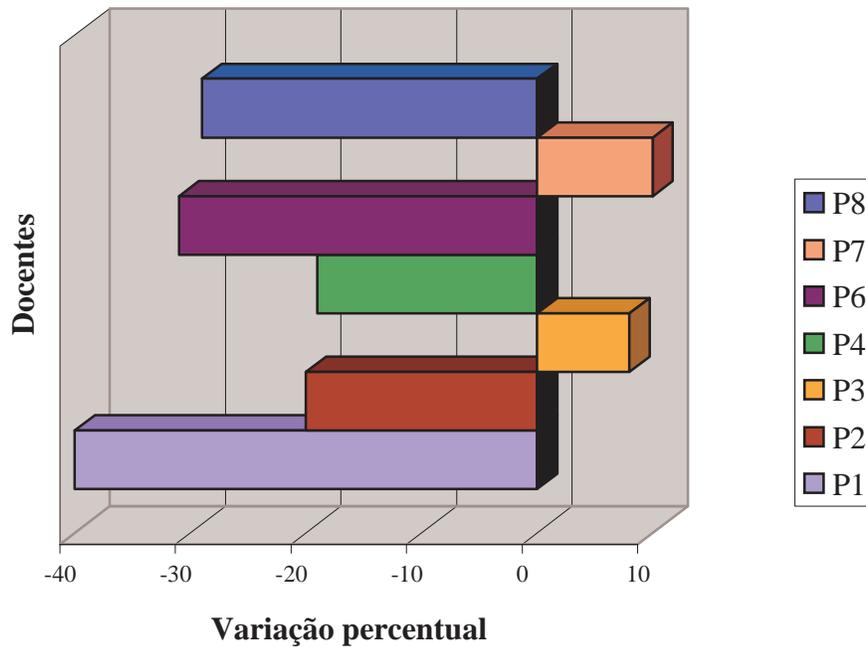


Figura 1. Variação percentual da ocorrência de conflitos interpessoais em sala referidos pelas professoras entre as duas avaliações.

Os dados apresentados mostram que cinco das sete professoras (P1, P2, P4, P6 e P8) relataram a redução do número de conflitos com seus alunos, sugerindo benefícios do programa de intervenção sobre as relações interpessoais em sala de aula. Os dados das docentes P3 e P7 indicaram que a ocorrência de conflitos foi maior depois da intervenção, contrariando os resultados esperados após a aplicação do Treinamento em Habilidades Sociais com as professoras. Na computação geral, houve diminuição de 63,35% nos conflitos na pós em relação à pré-intervenção.

A Tabela 23 mostra o valor atribuído pelas professoras na pré e pós-intervenção à efetividade das estratégias para melhorar as relações interpessoais em sala de aula (questão 2). A efetividade é fundamentada em uma escala que vai de zero (não funciona) a cinco (efetividade total). Em cinza estão as estratégias adequadas para melhorar as relações interpessoais em sala. Na Figura 2 estão as variações percentuais nos valores atribuídos pelas professoras (pós menos pré-intervenção) à efetividade das estratégias adequadas e inadequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula.

Tabela 23. Estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula (as estratégias consideradas adequadas estão em cinza, e os dados indicados pelo sinal -- indicam os procedimentos não utilizados pelas professoras).

Estratégias	Avaliação	P1	P2	P3	P4	P6	P7	P8
1. Relembro constantemente as normas da escola.	Pré	5	4	4	5	3	4	3
	Pós	5	5	3	5	4	5	5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.	Pré	5	--	0	--	1	--	1
	Pós	--	2	--	--	1	--	1
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.	Pré	5	5	4	3	3	5	5
	Pós	--	3	5	5	3	5	--
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamento de seus filhos.	Pré	5	5	1	--	1	4	4
	Pós	5	5	4	5	1	5	--
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.	Pré	4	5	5	--	--	5	2
	Pós	5	5	5	--	3	5	4
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.	Pré	--	5	1	--	--	--	4
	Pós	5	5	0	--	--	--	5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.	Pré	5	5	4	5	3	4	4
	Pós	5	3	4	5	4	5	5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.	Pré	--	3	--	0	--	4	--
	Pós	--	3	--	--	--	3	--
9. Converso seriamente (em particular) com os que estão criando problemas.	Pré	5	5	4	5	3	5	5
	Pós	5	5	5	5	4	4	4
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.	Pré	5	5	5	3	2	5	4
	Pós	5	5	5	3	4	4	5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.	Pré	--	5	0	--	3	5	--
	Pós	5	--	2	--	3	5	5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.	Pré	5	5	5	5	3	5	5
	Pós	5	5	5	5	5	5	5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.	Pré	--	--	--	--	2	--	2
	Pós	--	5	--	--	4	5	5

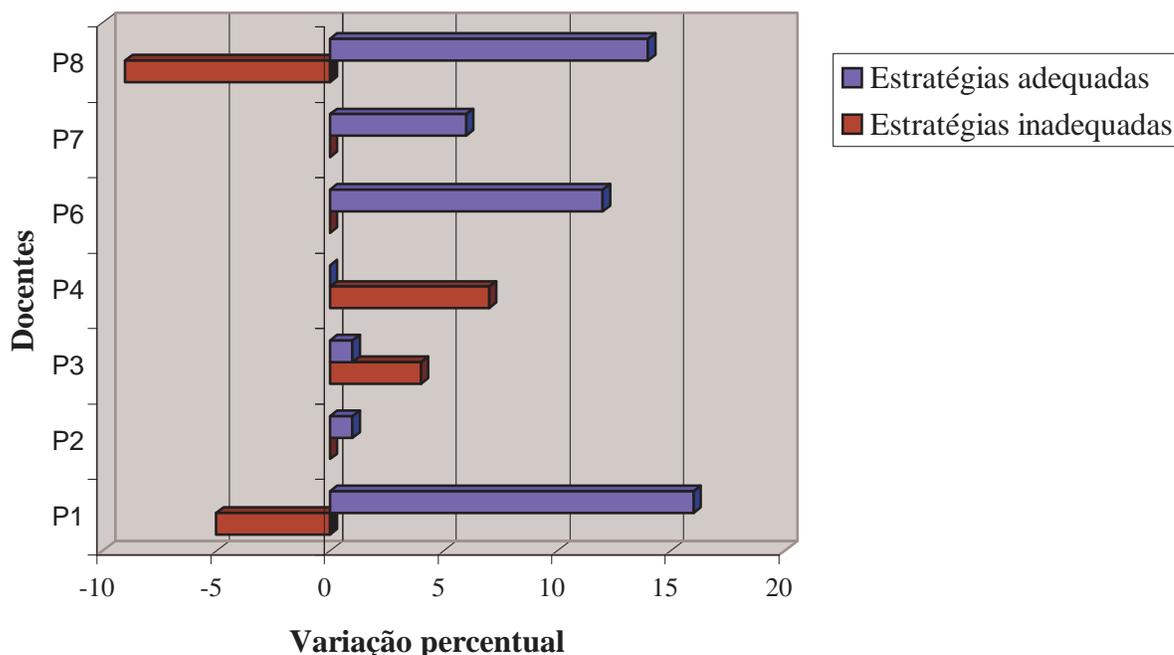


Figura 2. Variação percentual na efetividade atribuída pelas professoras entre as duas avaliações às estratégias adequadas e inadequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula.

Os dados mostram que seis professoras (P1, P2, P3, P6, P7 e P8) relataram utilizar várias estratégias adequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula, atribuindo maior efetividade a elas na pós-intervenção. As estratégias adequadas 11 e 13 não foram referidas por algumas professoras avaliadas mesmo após a intervenção, o que pode ter indicado dificuldade por parte dessas docentes em identificar e utilizar procedimentos efetivos de promoção de habilidades sociais em sala de aula. A diminuição no relato do uso de estratégias inadequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula, esperada na pós-intervenção, ocorreu apenas com P1 e P8.

Na comparação entre as duas avaliações (pós menos pré-intervenção), aumentos mais expressivos na avaliação da efetividade de estratégias adequadas à promoção de relações interpessoais em sala de aula e diminuição na de inadequadas foram registrados pelas professoras P1 e P8. Em geral, os dados da pós-intervenção, em comparação com a pré-intervenção, mostraram aumento médio de 25,51% com relação à efetividade atribuída às estratégias adequadas e diminuição de apenas 4,68% com relação às inadequadas, apontando benefícios do programa sobre a avaliação de procedimentos adequados à promoção de relações interpessoais em sala.

Na Tabela 24 estão os valores atribuídos pelas professoras (entre zero e 10) na pré e pós-

intervenção à importância das habilidades para o desenvolvimento interpessoal de seus alunos em sala de aula (questão 3). Na Figura 3 são apresentadas as variações percentuais (pós menos pré-intervenção) nos valores atribuídos pelas professoras entre as duas avaliações à importância das habilidades sociais para o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Tabela 24. Valores atribuídos pelas professoras na pré e pós-intervenção à importância de cada uma das habilidades para o desenvolvimento interpessoal de seus alunos

Habilidades	Avaliação	P1	P2	P3	P4	P6	P7	P8
1. Aceitar críticas justas.	Pré	9	10	10	0	10	8	0
	Pós	9	10	8	10	10	8	10
2. Aceitar recusa ou discordância.	Pré	9	10	10	0	10	2	0
	Pós	9	10	5	10	10	8	10
3. Colocar-se no lugar do outro (empatia).	Pré	9	10	10	10	10	0	0
	Pós	9	10	10	10	10	9	10
4. Convencer, influenciar, liderar.	Pré	9	0	8	0	7	6	0
	Pós	9	10	5	10	7	10	10
5. Cooperar, compartilhar.	Pré	9	10	10	10	10	8	0
	Pós	9	10	10	10	10	10	10
6. Corrigir informação.	Pré	9	0	8	0	9	8	0
	Pós	9	10	8	10	10	10	10
7. Cumprimentar, dizer por favor e obrigado.	Pré	9	10	10	10	8	2	0
	Pós	9	10	10	10	10	9	10
8. Dar opinião/sugestão.	Pré	9	10	8	10	10	8	0
	Pós	9	10	5	10	10	10	10
9. Defender-se de acusações ou críticas injustas.	Pré	9	10	8	0	9	2	0
	Pós	9	10	8	10	10	9	10
10. Desculpar-se, admitir erro.	Pré	9	10	8	10	7	8	0
	Pós	9	10	10	10	10	10	10
11. Discordar.	Pré	9	10	10	0	8	5	0
	Pós	9	10	5	10	9	8	10
12. Elogiar, gratificar.	Pré	9	10	8	0	8	5	0
	Pós	9	10	10	10	10	9	10
13. Encerrar conversa ou interação.	Pré	0	0	8	10	8	5	0
	Pós	9	10	5	10	10	9	10
14. Expressar sentimentos negativos de forma adequada.	Pré	0	10	8	0	7	8	0
	Pós	9	10	8	10	9	10	10
15. Expressar sentimentos positivos de forma adequada.	Pré	0	10	8	10	5	3	0
	Pós	9	10	10	10	9	10	10
16. Falar sobre si mesmo.	Pré	9	8	8	10	8	8	0
	Pós	9	10	6	10	9	10	10
17. Fazer convites.	Pré	9	8	7	10	8	8	0
	Pós	9	10	6	10	10	10	10

18. Fazer perguntas.	Pré	9	10	10	10	10	8	0
	Pós	9	10	8	10	9	10	10
19. Iniciar contato e conversação.	Pré	0	8	10	10	10	8	0
	Pós	9	10	4	10	10	10	10
20. Negociar decisões.	Pré	9	8	10	10	10	6	0
	Pós	9	10	8	10	10	10	10
21. Oferecer ajuda.	Pré	9	10	10	10	10	8	0
	Pós	9	10	10	10	10	10	10
22. Olhar nos olhos quando estiver conversando.	Pré	9	10	10	10	10	8	0
	Pós	9	10	10	10	9	10	10
23. Organizar atividades de grupo.	Pré	9	8	10	10	10	6	0
	Pós	9	10	10	10	9	10	10
24. Ouvir atentamente o outro.	Pré	9	10	9	10	10	8	0
	Pós	9	10	8	10	9	10	10
25. Pedir favor ou ajuda.	Pré	9	10	9	10	10	8	0
	Pós	9	10	8	10	9	10	10
26. Pedir mudança de comportamento do outro.	Pré	9	10	9	10	8	8	0
	Pós	9	10	8	10	8	10	10
27. Propor/sugerir atividades.	Pré	9	8	9	10	8	8	0
	Pós	9	10	6	10	9	10	10
28. Responder perguntas.	Pré	9	10	0	10	8	8	0
	Pós	9	10	8	10	9	10	10

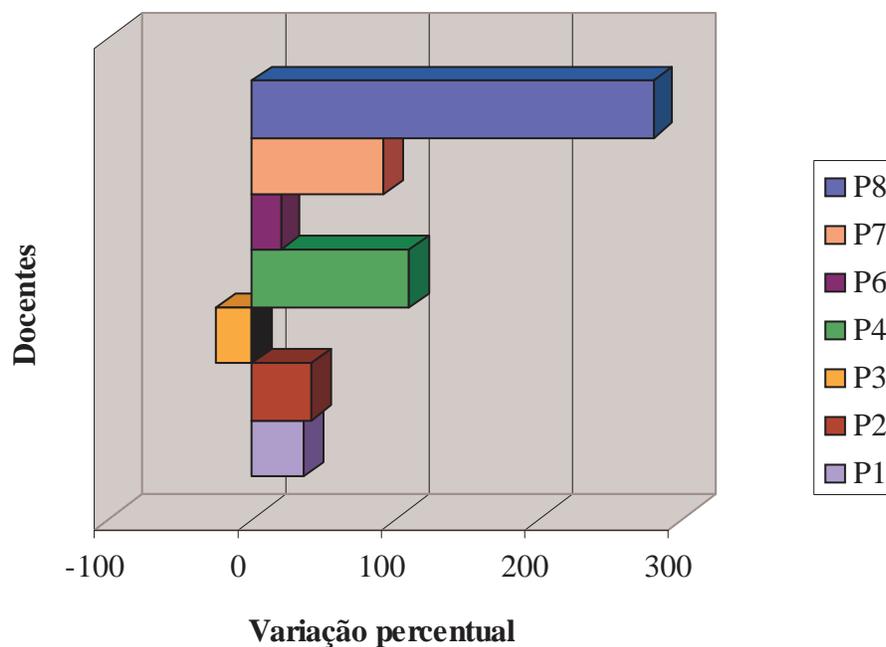


Figura 3. Variação percentual da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento interpessoal dos alunos em sala de aula.

Os dados mostram que seis professoras (P1, P2, P4, P6, P7 e P8) atribuíram valores maiores à importância das habilidades para o desenvolvimento interpessoal dos alunos na pós do que na pré-intervenção, sendo que os aumentos mais expressivos foram referidos pelas professoras P4 e P8. Apenas uma professora (P3) atribuiu valor maior a essas habilidades na pré-intervenção. Em geral, os dados da pós-intervenção, em comparação com a pré-intervenção, mostraram aumento de 43,19% no relato da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento interpessoal, apontando benefícios da intervenção sobre a avaliação das professoras nesses aspectos.

Na Tabela 25 encontram-se os valores atribuídos pelas docentes (entre zero e 10) na pré e pós-intervenção às suas habilidades de manejo de conflitos e de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala de aula (questão 6).

Tabela 25. Valores atribuídos pelas docentes na pré e pós-intervenção às suas habilidades de manejo de conflitos e de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala de aula.

Docentes	Avaliação	Habilidades de manejo de conflitos	Habilidades de desenvolvimento interpessoal
P1	Pré	8	8
	Pós	9	9
P2	Pré	8	8
	Pós	8	8
P3	Pré	4	8
	Pós	8	8
P4	Pré	7	7
	Pós	6	6
P6	Pré	4	5
	Pós	7	8
P7	Pré	8	8
	Pós	8	10
P8	Pré	7	7
	Pós	9	9

De acordo com a Tabela 25, as variações percentuais mais expressivas em termos de melhora nas habilidades de manejo de conflitos foram referidas pelas professoras P1, P3, P6 e P8 e, nas habilidades para promover desenvolvimento interpessoal em sala de aula,

pelas professoras P1, P6, P7 e P8. A professora P4 apresentou resultados mais expressivos na pré-intervenção em relação a essas duas habilidades. Em geral, os dados da pós-intervenção, em comparação com a pré-intervenção, mostraram aumento médio de 19,56% na auto-avaliação das professoras sobre suas habilidades de manejo de conflitos e de 13,76% nas de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala de aula, apontando benefícios do programa sobre essas habilidades.

A Tabela 26 apresenta as respostas referidas pelas professoras na pré e pós-intervenção sobre a importância (questão 4) e viabilidade (questão 5) de promover habilidades sociais em sala de aula.

Tabela 26. Respostas referidas pelas professoras na pré e pós-intervenção sobre a importância e viabilidade de promover habilidades sociais em sala de aula.

Docentes	Avaliações	Importância	Viabilidade
P1	Pré	Bastante	Bastante
	Pós	Total	Total
P2	Pré	Total	Bastante
	Pós	Bastante	Bastante
P3	Pré	Total	Bastante
	Pós	Total	Total
P4	Pré	Total	Bastante
	Pós	Bastante	Bastante
P6	Pré	Total	Bastante
	Pós	Total	Total
P7	Pré	Bastante	Bastante
	Pós	Total	Total
P8	Pré	Bastante	Bastante
	Pós	Total	Bastante

Os dados da Tabela 26 mostram que, na pós-intervenção, as questões referentes à importância e viabilidade de promover habilidades sociais em sala de aula foram avaliadas mais positivamente pelas professoras P1, P7 e P8 e P1, P3, P6 e P7, respectivamente. Em

geral, nas duas avaliações, todas as professoras atribuíram valores elevados (bastante e total) à importância e à viabilidade de promover habilidades sociais em sala de aula.

Na Tabela 27 encontram-se os dados estatísticos obtidos pela aplicação do teste *Wilcoxon* na comparação pré e pós-intervenção sobre a ocorrência de conflitos em sala de aula, importância das habilidades de promoção de relações interpessoais satisfatórias e uso de estratégias adequadas e inadequadas para promovê-las.

Tabela 27. Descrição dos dados estatísticos obtidos pela aplicação do teste *Wilcoxon* na comparação pré e pós-intervenção das professoras com relação à ocorrência de conflitos em sala de aula, importância das habilidades de promoção de relações interpessoais satisfatórias e uso de estratégias adequadas e inadequadas para promovê-las.

Fatores avaliados	Avaliação	Média	dp
1. Ocorrência de conflitos em sala de aula.	Pré	27,28	15,76
	Pós	10,00	6,45
2. Habilidades de promoção de relações interpessoais.	Pré	7,28	1,11
	Pós	8,28	1,25
3. Habilidades de manejo de conflitos.	Pré	6,57	1,81
	Pós	7,85	1,06
4. Importância das habilidades de promoção de desenvolvimento interpessoal.	Pré	183,57	86,37
	Pós	262,85	22,87
5. Estratégias adequadas à promoção de relações interpessoais.	Pré	28,00	6,73
	Pós	35,14	7,55
6. Estratégias inadequadas à promoção de relações interpessoais.	Pré	9,14	4,77
	Pós	8,71	4,34

Os resultados apresentados mostram que houve aumento na pós-intervenção, em comparação com a pré-intervenção, com relação à avaliação da importância das habilidades de promoção de relações interpessoais em sala ($z = -2,02$; $p = 0,04$) e ao uso de estratégias adequadas a essa promoção ($z = -2,20$; $p = 0,02$). Portanto, as professoras passaram a atribuir maior importância às habilidades e às estratégias consideradas favoráveis à promoção de relações interpessoais em sala após a finalização do programa.

Em geral, a comparação geral entre as duas avaliações no QRI-2 mostrou que os dados referidos pelas professoras sugeriram, além da redução da ocorrência de conflitos,

maior facilidade na identificação e avaliação das estratégias de promoção de relações interpessoais e maior reconhecimento da importância de promover habilidades sociais em sala, indicando benefícios do programa sobre os aspectos avaliados nesse instrumento.

Filmagens em sala

Os dados obtidos e registrados no PROSA-2 estão descritos na Tabela 28.

Tabela 28. Dados das filmagens de cada professora (P2, P3, P4, P6 e P8) e média total obtida após análise da aplicação da sessão de intervenção em habilidades sociais em sala de aula.

Subclasses	Componentes das subclasses	P2	P3	P4	P6	P8
Contexto.	- positivo (+)	98,56%	99,04%	97,71%	94,7%	100%
	- negativo (-)	1,45%	0,97%	2,3%	5,31%	0%
Conteúdo.	- acadêmico	92,75%	97,11%	94,25%	89,39%	95,71%
	- disciplinar	7,25%	2,89%	5,75%	10,61%	4,29%
Expressão facial.	- positiva (+)	94,21%	97,12%	39,09%	92,43%	98,58%
	- negativa (-)	1,45%	0,97%	34,49%	3,79%	1,43%
	- neutra (0)	4,35%	1,93%	16,1%	3,79%	0%
Volume.	- positivo (+)	92,7% 6	4,81%	65,52%	73,49%	98,58%
	- negativo (-)	0%	0,97%	32,19%	16,67%	1,43%
	- neutro (0)	7,25%	94,24%	4,65%	11,37%	0%
Humor/ Afetividade.	- positiva (+)	97,11%	95,2%	59,78%	86,37%	97,15%
	- negativa (-)	1,45%	0,97%	34,49%	3,79%	1,43%
	- neutra (0)	1,45%	3,85%	5,75%	9,85%	1,43%
Autoridade.	- positiva (+)	7,25%	24,04%	13,8%	7,58%	5,72%
	- negativa (-)	0%	0,97%	34,49%	1,52%	1,43%
	- neutra (0)	92,76%	0%	54,03%	90,91%	92,86%
Iniciador da interação.	- professor	91,30%	91,34%	77,01%	70,45%	98,58%
	- aluno	8,7%	8,66%	22,99%	29,55%	1,42%
Total de itens de comportamentos observados.		69	104	87	132	70
Concordância entre observadoras.		95,65%	95,19%	89,65%	96,21%	98,57%

As análises das filmagens em sala revelaram que as professoras apresentaram repertório diferenciado de habilidades sociais, incluindo algumas facilitadoras da aquisição de condutas pró-sociais pelos alunos (como fazer perguntas, dar instruções, elogiar aluno, etc.) e outras redutoras de comportamentos inadequados em sala (como ignorar reclamações, ignorar pergunta descontextualizada, etc.).

Em relação à média total obtida, os dados sobre o contexto (CT) revelaram que este foi positivo em 98% e negativo em 2% das subclasses registradas nos protocolos. Em 93,84% das subclasses registradas nas filmagens das docentes, o conteúdo (C) teve caráter acadêmico e apenas em 6,16% teve caráter disciplinar, sugerindo a existência de um número reduzido de conflitos interpessoais em sala de aula.

Considerando a porcentagem de interações, 85,73% foram iniciadas pelas professoras e 14,27% pelos alunos, o que pode indicar iniciativa das docentes para estimular a promoção de desenvolvimento interpessoal em seus alunos.

Em 84,28% das subclasses totais registradas, a expressão facial (EF) foi positiva, em 8,43% das subclasses foi negativa e em 5,24% foi neutra. O volume foi positivo em 67,03% das subclasses totais registradas, negativo em 10,25% e neutro em 23,49% delas. Os componentes mistos de humor/afetividade (HA) e autoridade (AU) revelaram porcentagens totais diferenciadas. No primeiro componente, 87,12% do total das subclasses foram positivas: 8,43%, negativas; e 4,47%, neutras. No segundo, 11,68% tiveram autoridade positiva; 7,68%, negativa; e 66,11%, neutra.

A análise individual mostrou que as professoras P3 e P8 se destacaram em todas as subclasses observadas, revelando porcentagens mais elevadas que as demais docentes em alguns componentes. A professora P3 se destacou pela alta porcentagem de componentes positivos no contexto (99,04%), na expressão facial (97,12%) e na autoridade (24,04%), e P8, no contexto (100%), na expressão facial (98,58%), no volume (98,58%) e no humor/afetividade (97,15%). A professora P4, por outro lado, destacou-se pela alta porcentagem de componentes negativos nas seguintes subclasses: expressão facial, humor/afetividade e autoridade (todas com 34,49%) e volume (32,19%); esses valores não foram, entretanto, maiores que as porcentagens positivas registradas nesses mesmos itens.

Em geral, o fato de o contexto ter sido positivo na maioria das subclasses registradas, aliado à alta porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos presentes nessas subclasses, indicou um repertório facilitador da promoção de repertório interpessoal em sala de aula por parte das professoras, evidenciando prováveis benefícios do programa de intervenção sobre esses aspectos.

É importante destacar que a elevada porcentagem de concordância entre as observadoras (95,65% para P2; 95,19% para P3; 89,65% para P4; 96,21% para P6; e 98,57% para P8.) aumentou a representatividade dos resultados finais apresentados no PROSA-2.

DISCUSSÃO PARCIAL

Os resultados apresentados na Etapa 2 mostraram que, nos indicadores obtidos com o IMHSC—Del-Prette, a intervenção se mostrou efetiva e coerente com os objetivos previamente estabelecidos. A comparação entre pré e pós-intervenção, nesse instrumento de avaliação, mostrou que os alunos avaliados foram referidos por suas professoras como mais habilidosos e com menos comportamentos não-habilidosos ativos. Com relação aos escores fatoriais, os alunos foram avaliados na pós-intervenção como mais empáticos, assertivos, participativos e com maior autocontrole do que na pré-intervenção, sugerindo benefícios do programa sobre diferentes classes de habilidades sociais: fazer e agradecer elogios, oferecer ajuda, pedir desculpas, solicitar mudança de comportamento, defender-se de acusações injustas, resistir à pressão do grupo, recusar pedido de colega, demonstrar espírito esportivo, aceitar gozações, responder à pergunta da professora, mediar conflitos entre colegas e juntar-se a um grupo de amigos. Esses resultados confirmam as pesquisas de Foxx, Faw & Nisbeth (1990) sobre a efetividade do Treinamento em Habilidades Sociais na promoção de desenvolvimento interpessoal em crianças.

Quanto ao QRI-2, os dados da pós-intervenção, em comparação com a pré-intervenção, mostraram diminuição no relato de ocorrência de conflitos em sala e aumentos relacionados à efetividade atribuída às estratégias adequadas de promoção de relações sociais em classe e à importância das habilidades para o desenvolvimento interpessoal dos alunos, apontando benefícios da intervenção sobre a avaliação das professoras nesses aspectos. Adicionalmente, o aumento registrado na auto-avaliação das professoras sobre suas habilidades de manejo de conflitos e de promoção de desenvolvimento interpessoal em sala de aula sugere que os benefícios do programa foram reconhecidos por elas próprias. Esses ganhos, em termos da identificação e avaliação das estratégias de promoção de relações interpessoais em sala, sugerem que o programa de intervenção pode ter propiciado às professoras maior compreensão sobre o papel das habilidades sociais para o desempenho interpessoal dos alunos, tornando-as mais sensíveis aos ganhos dessa natureza.

Pode-se deduzir, então, que o programa de intervenção gerou mudanças com relação às crenças e concepções das professoras sobre desenvolvimento interpessoal e sobre a importância de promovê-lo em sala de aula, explicando os resultados obtidos no QRI-2. Essas mudanças, aliadas à experiência adquirida na aplicação e reflexão quanto ao uso de estratégias para o ensino de habilidades sociais aos alunos, podem ter afetado as

características das interações sociais ocorridas em sala de aula e, por essa via, o desempenho social dos estudantes, explicando os resultados positivos obtidos no IMHSC—Del-Prette. Essas suposições confirmam as pesquisas de Putnam & Borko (2000), para os quais a aquisição de aprendizagens diferenciadas por parte dos alunos ocorre mediante a adesão do professor a novas formas de transmissão do conhecimento.

Os resultados apresentados contrariam as pesquisas que mostram que mudanças nas crenças dos professores ocorrem apenas após intervenções de longo prazo (DESOUZA & CZERNIAK, 2003; HUNSACKER & JOHNSTON, 1992) e aquelas que sugerem que as crenças dos professores são persistentes e resistentes a mudanças (KAGAN, 1992). Por outro lado, confirmam outras pesquisas (DANA, YENDOL-HOPPEY & SNOW-GERONO, 2006; FREESE, 1999; GARCÍA, 1999; KWARKMAN, 2003; MCKERNAN, 1988; MIZUKAM ET AL., 2002; PAJARES, 1992; PUTNAM & BORKO, 2000; RICHARDSON, 1996; SANCHEZ, 1995; SCHÖN, 1992) que afirmam que as crenças dos professores em sala de aula podem ser alteradas mediante aquisição de novos conhecimentos e por meio da reflexão sobre a ação.

A análise das filmagens com as professoras P2, P3, P4, P6 e P8 revelou um repertório diferenciado de habilidades sociais, incluindo algumas facilitadoras da aquisição de condutas pró-sociais pelos alunos e outras redutoras de comportamentos inadequados em sala. Adicionalmente, a alta porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos, presentes nas subclasses registradas, indicou um repertório facilitador da promoção de repertório interpessoal em sala de aula por parte das professoras, já que, conforme Spence (2003), o ajustamento da qualidade e quantidade dos componentes topográficos das habilidades sociais, de acordo com as demandas das diferentes situações, facilita essa promoção.

Os dados obtidos nas análises das filmagens foram semelhantes aos encontrados por Del Prette, Del Prette, Bolsoni-Silva & Puntel (1998) em uma pesquisa-intervenção conduzida com 20 professores, denominada Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (PRODIP), cujos resultados evidenciaram que todos os docentes apresentaram progressos em algum componente não-verbal, paralingüístico ou misto após a intervenção, destacando os ocorridos na expressão facial, na entonação, no humor e no entusiasmo.

Além das condições facilitadoras observadas no questionário e nas filmagens, os dados sobre a ocorrência de conflitos interpessoais em sala de aula registrados nesses instrumentos mostraram a presença de condições redutoras de comportamentos inadequados em sala de aula. Assim, ainda que no QRI-2 apenas duas professoras (P1 e P8) tenham relatado diminuição quanto ao uso de estratégias consideradas pouco efetivas

(inadequadas) à promoção de relações sociais em sala, cinco delas relataram redução de conflitos interpessoais e consideraram-se mais aptas para manejá-los, sugerindo que essas profissionais podem ter encontrado meios alternativos à redução dos comportamentos inadequados de seus alunos.

Os dados das filmagens, nos quais as subclasses registradas mostraram reduzida porcentagem de conteúdos disciplinares e elevada porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos, confirmam esse pressuposto, sugerindo a presença de condições efetivas no manejo de comportamentos problemáticos em sala, tais como "ignorar reclamações e perguntas descontextualizadas". Outra explicação plausível para esses resultados refere-se ao fato de a aquisição de habilidades sociais constituir uma condição incompatível com a manutenção de condutas inadequadas, já que, conforme Hennessey (2007), a promoção de desenvolvimento interpessoal na escola, além de favorecer o desenvolvimento de condutas pró-sociais, provoca redução espontânea dos comportamentos avessos a essa promoção. Portanto, a diminuição relatada no uso de estratégias efetivas à redução de comportamentos inadequados por parte das professoras pode ter sido um subproduto da aquisição de repertório social adequado por essas profissionais.

É importante destacar aqui que em todos os aspectos avaliados no QRI-2 e em todas as subclasses observadas, a professora P8 apresentou os melhores desempenhos em termos do estabelecimento de condições facilitadoras da promoção de relações interpessoais e redutoras de comportamentos inadequados em sala. Uma explicação plausível para esses resultados refere-se não apenas à alta porcentagem de componentes positivos registrados na expressão facial, no volume de sua fala, no humor e na autoridade aplicada com os alunos, mas também a outros aspectos informalmente observados durante as filmagens (registrados no diário de campo da pesquisadora), como suas habilidades para esclarecer dúvidas, prover *feedback* e exercer liderança sobre a sala, o que fazia os alunos permanecerem atentos às suas instruções e envolvidos na tarefa. As condutas dos estudantes, por sua vez, podem ter funcionado como reforçador à emissão de mais condições facilitadoras de comportamentos sociais e redutoras de comportamentos inadequados por parte da professora, explicando os ganhos obtidos por ela própria e por seus alunos.

Os dados gerais das filmagens, informalmente registrados pela pesquisadora no diário de campo, mostraram que as demais professoras também exibiram comportamentos facilitadores e redutores, entre os quais se destacaram: P2: habilidades de promover a

participação dos alunos por meio de atividades desafiadoras, de expor oralmente com clareza e de apresentar modelos; P3: habilidades de elogiar e solicitar a cooperação entre os alunos; P4: habilidades de fazer perguntas, esclarecer dúvidas e orientar individualmente; P6: habilidades de chamar atenção de um aluno para o desempenho de outro, de solicitar mudança de comportamento e de expor oralmente com clareza. Outras informações registradas nesse diário mostraram que as professoras que não participaram das filmagens em sala também reuniam esses tipos de comportamentos, destacando-se pelas habilidades de expor oralmente com clareza e de apresentar modelos (P1), de elogiar e prover *feedback* (P5) e de esclarecer dúvidas e orientar individualmente (P7).

Independentemente das considerações individuais, em geral o programa de intervenção gerou ganhos no repertório social das professoras e de seus alunos com dificuldades de aprendizagem, confirmando pesquisas que demonstram benefícios do Treinamento de Habilidades Sociais sobre o repertório interpessoal de educadores e educandos (ELIAS, GARA, SCHUYLER, BRANDEN-MULLER & SAYETTE, 1991; FOXX, FAW & NISBETH, 1990; HENNESSEY, 2007; OSTERMAN, 2000; SPENCE, 2003).

Alguns aspectos podem ter contribuído para os resultados encontrados, como: (a) apoio institucional recebido pelas professoras; (b) oportunidades de discutir com outras professoras da rede (trabalho em grupo); (c) conhecimento teórico e prático adquirido com relação aos procedimentos de ensino a serem aplicados com os alunos. A literatura aponta que a ausência desses fatores dificulta a adoção de novas práticas pedagógicas fundamentais para atender às precisões das crianças com necessidades educacionais especiais (BOYER & LEE, 2001; MACDONALD & SPEECE, 2000; MASTROPIERI, 2001).

Além do conhecimento adquirido pelas professoras, já discutido anteriormente, o apoio fornecido a essas profissionais pode ter sido fundamental para a adoção dos procedimentos de promoção de habilidades sociais que se traduziram em ganhos em seu repertório e no de seus alunos. As professoras participantes receberam todo o apoio da coordenadora geral das salas de aceleração do município e das diretoras de suas respectivas escolas, as quais fizeram uma parceria permitindo que as docentes fossem liberadas nos dias de condução do programa de intervenção, sem sofrerem quaisquer tipos de prejuízos (desconto em salários por falta, por exemplo).

A condução das intervenções em grupo (com as oito professoras participantes) pode também ter sido fator importante para explicar os resultados positivos obtidos, pois, segundo alguns autores (DIEKER & BERG, 2002; KINNUCAN-WELSH & JELINK, 1998; SANDHOLTZ, 2002), a aprendizagem em conjunto é fundamental à construção de novos

conhecimentos, tendo em vista que cria oportunidades para os profissionais envolvidos refletirem sobre a prática e dialogar com colegas sobre métodos efetivos de ensino. De acordo com Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn & Winn (2003), quando professores da Educação Especial recebem apoio de educadores do mesmo meio, sentem-se mais seguros e preparados para atuar profissionalmente. Portanto, as intervenções grupais envolvendo todas as professoras das salas de aceleração do município, ao proporcionarem reflexões e oportunidades de exercer práticas compartilhadas em relação a seus alunos com dificuldades de aprendizagem, podem ter gerado aquisições que se refletiram no repertório social desses educadores e de seus educandos.

Além desses fatores, o envolvimento das professoras na seleção, construção e aplicação das atividades conduzidas com os alunos pode ter se constituído como aspecto relevante para explicar os resultados obtidos, já que, como apontam diversos autores (PERRENOUD, 2000; REALE, PERDIGÃO, BUENO & MELLO, 1995; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003; VAN TULDER, 1992), essa participação é fundamental para motivar os docentes a realizar inovações em sua prática pedagógica. Finalmente, o suporte fornecido pela pesquisadora pode ter se constituído em mais uma condição importante para o sucesso obtido na intervenção em habilidades sociais com as professoras. Dieker & Berg (2002) afirmam que o sucesso na intervenção de crianças com dificuldades de aprendizagem demanda suporte de outros profissionais, particularmente de educadores da Educação Especial.

As condições apresentadas demonstram que, quando os professores de alunos com dificuldades de aprendizagem são devidamente instruídos e assessorados, pela instituição e por outros profissionais da área, na tarefa de estabelecer e mediar relações interpessoais de qualidade e manejar comportamentos inadequados em sala de aula, são produzidos ganhos que se refletem no desempenho social desses estudantes e no próprio desempenho profissional. Considerando os ganhos sociais obtidos pelos alunos e que comportamentos habilidosos são preceptores de aquisições acadêmicas (MALECKI & ELLIOTT, 2002), os resultados encontrados configuram o Treinamento em Habilidades Sociais como uma alternativa relevante para amenizar as dificuldades de aprendizagem em sala de aceleração, possibilitando a inclusão desses alunos em salas regulares do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de investigação deste trabalho representou uma tentativa de apontar soluções para um fenômeno recorrente na história educacional brasileira e que vem recebendo atenção de diferentes profissionais da Educação e de áreas afins: as dificuldades de aprendizagem. Embora há muitos anos se reconheça a relevância de tais dificuldades, as altas taxas de reprovação dos alunos nas várias séries do ensino fundamental parecem ser uma marca registrada do nosso ensino, levantando problemas quanto à forma de avaliação em sala de aula e ao papel dos docentes na qualidade da aprendizagem dos estudantes (GATTI, ESPÓSITO & DA SILVA, 1998).

Reconhecendo a importância do estabelecimento e da manutenção de interações sociais satisfatórias entre os alunos e seu meio, apontada por Del Prette & Del Prette (1999) e Saint-Onge (1999), e destacando a relação entre o professor e seu(s) aluno(s) como um elemento que constitui a base do processo de ensino-aprendizagem, este estudo buscou desenvolver um programa de formação docente para a tarefa de promover interações sociais educativas e o repertório de habilidades sociais dos estudantes em sala de aula.

A Etapa 1, composta por um grupo de intervenção (sala de aceleração — SA1) e dois grupos-controle não equivalentes (sala de aceleração — SA2; sala regular do ensino fundamental — SR), mostrou que, ainda que a SA1 tenha apresentado ganhos significativos no repertório acadêmico, não revelou escores maiores que SA2 e nem se aproximou dos escores da SR na maioria das reações e dos fatores avaliados por meio do IMHSC—Del-Prette. Adicionalmente, enquanto os resultados das observações em sala, após a intervenção, mostraram que a professora apresentou um repertório diferenciado de habilidades sociais, caracterizado por alta porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos, no QRI, essa profissional continuou a mostrar dificuldade em identificar e avaliar suas estratégias de promoção de relações interpessoais e redução de comportamentos inadequados em sala.

Esses dados, ainda que restritos a uma única docente, levantaram questões relacionadas à aquisição de crenças e concepções adequadas sobre o conceito de desenvolvimento interpessoal e sua repercussão nas avaliações realizadas, as quais podem ter sido prejudicadas pela insuficiência de informações que permitissem discriminações

refinadas sobre aquisições dessa natureza tanto no próprio repertório da professora da SA1 como no de seus alunos.

Para resolver essas questões e com o objetivo de gerar resultados mais efetivos em relação ao repertório de habilidades sociais de educadores e educandos, foi planejada uma segunda etapa de intervenção que seguiu um procedimento diferenciado, respaldado em estudos da literatura que apontaram benefícios dessas práticas em trabalhos com professores: (a) maior investimento na compreensão da importância do desenvolvimento interpessoal para a vida social/acadêmica dos alunos e, principalmente, na competência de observação, análise e discriminação de seus progressos sociais; (b) condução das sessões em grupo (8 professores); (c) fornecimento de suporte na seleção, construção e aplicação das atividades a serem realizadas com os alunos (*role-playing*), descartando a permanência da pesquisadora em sala de aula no momento da aplicação das vivências; (d) aplicação do IMHSC—Del Prette (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005b) após a abordagem teórica dos temas relacionados às habilidades sociais.

Nessa etapa, os resultados das filmagens após a intervenção também indicaram melhora no repertório de habilidades sociais das professoras, caracterizado por alta porcentagem de componentes positivos não-verbais, paralingüísticos e mistos. No QRI-2 essas profissionais relataram maior facilidade na identificação e avaliação de estratégias adequadas à promoção de relações interpessoais e no reconhecimento da importância de desenvolvê-las em sala. Nos indicadores obtidos com o IMHSC—Del-Prette, a comparação entre pré e pós-intervenção mostrou que os alunos avaliados foram referidos por suas professoras como mais habilidosos e com menos comportamentos não-habilidosos ativos, mais empáticos, assertivos, participativos e com maior autocontrole, sugerindo benefícios da intervenção sobre o repertório social de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, enquanto na Etapa 1 os resultados atingiram apenas parte dos objetivos de intervenção propostos, na Etapa 2 os dados sugeriram que o programa se mostrou efetivo e coerente com as metas previamente estabelecidas. Apesar das diferenças com relação ao número de participantes dos dois programas de intervenção (apenas uma na Etapa 1 e oito na Etapa 2), alguns aspectos podem explicar as diferenças nos resultados obtidos em ambas, tais como: (a) motivação apresentada pelas professoras; (b) apoio institucional recebido pelas docentes; (c) conhecimento teórico e prático adquirido com relação aos procedimentos de ensino a serem aplicados com os alunos; (d) forma de condução da intervenção (individual ou em grupo).

A motivação dos professores em sala de aula constitui-se como aspecto fundamental para o exercício de uma prática pedagógica bem-sucedida. A literatura nacional e internacional (PERRENOUD, 2000; REALE, PERDIGÃO, BUENO & MELLO, 1995; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003; VAN TULDER, 1992) têm mostrado que essa motivação pode ser alcançada proporcionando ao professor oportunidade de aprender como modificar o currículo e o material utilizado em sua prática diária. Nos programas de intervenção de ambas as etapas as professoras participantes foram auxiliadas pela pesquisadora na seleção, construção e aplicação das atividades a serem realizadas com os alunos, mas apenas na segunda esse fator pode ter sido de fato relevante, já que os ganhos obtidos na Etapa 2 foram mais significativos que os obtidos na Etapa 1. Portanto, se por um lado o envolvimento das docentes na construção das atividades de promoção de habilidades sociais em sala poderia justificar sua motivação na Etapa 2, bem como os resultados positivos obtidos, não se constitui como argumento relevante para explicar o comprometimento da professora da SA1 com a proposta de intervenção.

O apoio institucional recebido pelas docentes e o conhecimento teórico e prático adquirido com relação aos procedimentos de ensino a serem aplicados com os alunos, também são apontados pela literatura (BOYER & LEE, 2001; MACDONALD & SPEECE, 2001) como fatores fundamentais à adoção de práticas pedagógicas efetivas em sala de aula.

Enquanto na Etapa 2 as professoras participantes receberam todo o apoio da coordenadora geral das salas de aceleração do município, que ao fazer uma parceria com as escolas solicitava que as docentes recebessem uma professora substituta em suas salas nos dias de condução do programa de intervenção, na Etapa 1 a professora era muito cobrada por sua diretora para propiciar aquisições acadêmicas a seus alunos. Essa cobrança teve repercussão negativa no programa de intervenção dessa etapa, pois a proposta inicial de oito encontros entre a pesquisadora e a professora, visando explicitar temas referentes ao campo das habilidades sociais e à importância de promover o desenvolvimento interpessoal em sala de aula, não pôde ser concretizada. Esse fator pode ter dificultado tanto a aquisição de concepções adequadas sobre esse tema por parte da professora da Etapa 1 quanto o reconhecimento dos ganhos interpessoais incorporados no próprio repertório da docente e no de seus alunos.

Na etapa 2, por outro lado, foram conduzidos quatro encontros entre pesquisadora e professoras, de quatro horas cada, nos quais foram discutidos temas referentes à área de desenvolvimento interpessoal e foi enfatizada a competência analítica, definida pelas habilidades específicas de observação, análise e discriminação dos progressos do aluno (no

quarto encontro as professoras receberam orientações e explicações sobre o IMHSC—Del-Prette, antes de avaliar cada um dos estudantes incluídos na pesquisa). Portanto, essa diferença em relação à ênfase nos temas sobre habilidades sociais e na competência analítica das professoras podem ter contribuído para explicar os ganhos da Etapa 2 em relação à Etapa 1.

A forma de condução da intervenção, individual na Etapa 1 e em grupo na Etapa 2, também parece ser fator relevante para explicar os ganhos da segunda em relação à primeira etapa. Pesquisas na área (DIEKER & BERG, 2002; KINNUCAN-WELSH & JELINK, 1998; LEITE & ARANHA, 2005; SANDHOLTZ, 2002) reconhecem que a aprendizagem dos professores em grupo, ao criar oportunidades de refletir sobre a prática, dialogar com colegas e construir novos conhecimentos, constitui-se como importante instrumento para a promoção de métodos eficazes de ensino a seus alunos. Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn & Winn (2003) apontam que, para os professores da Educação Especial, a presença de outros colegas da mesma área representa a mais importante fonte de apoio. Portanto, o trabalho em grupo pode ter propiciado às professoras da Etapa 2 a aquisição de conhecimentos pelo compartilhamento de idéias sobre o tema abordado e pela presença de modelos diferenciados de atuação profissional, os quais, direcionados para uma prática adequada em sala de aula, teriam se refletido positivamente sobre o próprio desempenho profissional e sobre o de seus alunos.

Outro fator a ser considerado em relação à forma de condução da pesquisa se refere à postura da pesquisadora nas duas etapas: enquanto na Etapa 1 essa profissional permaneceu na sala de aula durante a condução da intervenção, fornecendo suporte para a aplicação das vivências pela professora da SA1, na Etapa 2, ainda que as docentes tenham sido apoiadas pela pesquisadora na condução das sessões de treinamento em habilidades sociais ocorridas nos encontros em grupo (*role-playing*), não receberam auxílio dessa profissional durante a aplicação das vivências em sala de aula. Os resultados positivos registrados na segunda etapa dessa pesquisa, apesar de confirmarem estudos sobre a importância do apoio fornecido por profissionais da Educação Especial aos professores de alunos com necessidades educacionais especiais nas tarefas relacionadas à seleção, construção e aplicação das atividades a serem realizadas com os alunos (DELORS, 2002; DIEKER & BERG, 2002; KINNUCAN-WELSH & JELINK, 1998; PERRENOUD, 2000; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003), não reconhecem a permanência contínua desses profissionais em sala de aula como condição fundamental para uma prática docente bem-sucedida.

Pelo exposto, outros fatores podem ser mais efetivos que a permanência de profissionais de apoio em sala de aula na construção de práticas pedagógicas efetivas pelos professores. Entre esses fatores, podem ser citadas as situações de *role-playing*, que, ao levar os docentes a vivenciar as condições de ensino que posteriormente devem orientar as relações com os alunos em sala (DIEKER & BERG, 2002), podem proporcionar a experiência prática necessária para uma atuação profissional adequada. O reconhecimento como condição aceitável da forma de condução de pesquisa da Etapa 2, que abrangia situações de *role-playing* em grupo, na consecução de resultados positivos em sala de aula, configura essa tática como um procedimento efetivo e, portanto, importante para ser incluído em programas de formação docente. Adicionalmente, a economia de tempo que esse procedimento representa em pesquisas de campo que envolve intervenção, por abranger vários professores simultaneamente, aumenta a relevância de incluí-lo em programas de formação de professores.

Assim, a motivação das professoras da Etapa 2, o apoio por elas recebido na escola e a condução da intervenção em grupo, abrangendo situações de *role-playing*, podem ter contribuído para a obtenção dos resultados positivos para docentes e alunos, destacando a importância de serem incluídos esses fatores em programa de formação de profissionais da Educação Especial. Conforme discutido anteriormente, esses fatores são apontados pela literatura (BOYER & LEE, 2001; DIEKER & BERG, 2002; KAMENS, LOPRETE & SLOSTAD, 2003; KINNUCAN-WELSH & JELINK, 1998; MACDONALD & SPEECE, 2001; SANDHOLTZ, 2002; VAN TULDER, 1992) como importante recurso para promover o desenvolvimento profissional de professores de crianças com necessidades educacionais especiais.

Ainda que na Etapa 2 as únicas barreiras encontradas na condução do programa tenham abrangido a autorização das filmagens por apenas cinco das oito professoras participantes e a devolução do questionário por sete das oito docentes, algumas dificuldades, como as encontradas na Etapa 1, são comuns em trabalhos de pesquisa-intervenção. Em trabalhos desse tipo, o pesquisador deve estar preparado para controlar um conjunto de variáveis que muitas vezes limita a produção de conhecimento, destacando-se, aqui, a dependência em relação às normas que regem a instituição e os profissionais que trabalham no local. Assim, a condução de uma pesquisa-intervenção exige do pesquisador competência para lidar com a instituição e com os profissionais e alunos que nela convivem, e, portanto, como apontam Del Prette & Del Prette (2001), um repertório diferenciado de habilidades sociais de trabalho e de convivência em grupo, tais como: observação, empatia, apresentação de *feedback*, liberação de contingências, etc.

A pesquisadora, ao conduzir a pesquisa da Etapa 1, comprometeu-se com a escola e com a diretora a auxiliar outras professoras que precisassem de seu apoio em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, procurou participar de diversas atividades extracurriculares que ocorreram na instituição, tais como festa-junina, dia da criança, dia do índio, etc., auxiliando a professora da SA1 em suas tarefas, independente de quais fossem. Na condução da Etapa 2, o mesmo comprometimento foi assumido em relação às professoras participantes. Assim, sempre que solicitada, a pesquisadora comparecia à escola das participantes e auxiliava a professora em suas demandas, o que fortaleceu o vínculo pesquisador—docente. Adicionalmente, nas duas etapas, visando seu aprimoramento pessoal, a pesquisadora participou das disciplinas sobre habilidades sociais ministradas na UFSCar, o que aprimorou seu desempenho em sala de aula. Esses aspectos garantiram o estabelecimento dos procedimentos necessários à condução das respectivas intervenções dentro dos prazos previstos e com a qualidade exigida nos programas de Treinamento de Habilidades Sociais.

Ainda que conduzida com rigor metodológico, buscando atender todas as condições necessárias para a efetividade do Treinamento em Habilidades Sociais, a pesquisa ora relatada não descarta a importância de serem realizados novos estudos sobre formação de professores visando atender às limitações aqui encontradas. Em relação à Etapa 1, seria interessante reapplicá-la com maior número de professores em cada grupo (experimental, controle e de validação), incluindo mais encontros entre pesquisadora e professora para abordar temas referentes à importância das habilidades sociais em sala de aula e enfatizar a competência analítica dessas docentes, como forma de verificar se essas condições produziram resultados mais satisfatórios que os encontrados nessa etapa da pesquisa.

A inclusão de apenas um professor em cada grupo experimental e controle pode comprometer a conclusão da pesquisa caso um desses profissionais se oponha à condução das etapas nela previstas. Em relação à Etapa 2, seria relevante que fosse novamente conduzida incluindo um grupo-controle, para monitorar os efeitos da intervenção no repertório profissional, e também instrumentos de auto-avaliação dos alunos, para verificar como os estudantes avaliariam os resultados do programa sobre o próprio desempenho. Adicionalmente, a condução de filmagens na pré-intervenção, visando à comparação com os dados da pós-intervenção, mostra-se como alternativa interessante a ser realizada por outros pesquisadores da área. As duas sugestões apresentadas demandariam uma equipe de pesquisa que auxiliasse o pesquisador na condução das avaliações pré e pós-intervenção e

da intervenção propriamente dita, bem como uma série de habilidades profissionais, conforme apresentadas anteriormente, importantes para a condução do estudo planejado.

As sugestões de pesquisa apresentadas poderiam contribuir para a promoção de desenvolvimento interpessoal de professores e alunos de salas de aceleração, mostrando-se como caminhos importantes para a superação dos elevados índices de dificuldades de aprendizagem nela encontrados (PATTO, 1990), tendo em vista que essa promoção afetaria o desempenho acadêmico dos alunos dessas salas, como visto na Etapa 1.

Outra alternativa seria promover esse desenvolvimento com professores regulares das séries iniciais do ensino fundamental (primeira e segunda séries), o que além de gerar ganhos interpessoais que seriam traduzidos em aquisições acadêmicas, preveniriam problemas posteriores como ajustamento, solidão e evasão escolar (PARKER & ASHER, 1987), depressão (SEGRIN, 2000), desordens de conduta (SPENCE, 1981) e fobia social (SPENCE, DONOVAN & BRECHMAN-TOUSSAINT, 1999).

Pesquisas voltadas à prevenção da ocorrência de dificuldades de aprendizagem no ensino são muito relevantes, mas estudos que amenizem as conseqüências sociais e comportamentais de alunos que já apresentam essas dificuldades também apresentam importância fundamental. Independentemente de a pesquisa abranger configurações preventivas ou remediativas, o planejamento de intervenções futuras deve incluir a avaliação da efetividade dos programas de Treinamento em Habilidades Sociais, bem como dos instrumentos utilizados para esse fim.

Nessa pesquisa, além de o IMHSC—Del-Prette e de o TDE serem instrumentos validados, garantindo a fidedignidade das avaliações que produzem, nas observações e filmagens, a elevada porcentagem de concordância obtida pelos juízes que analisaram os resultados nas duas etapas, principalmente na segunda, aumentou a representatividade dos dados apresentados no estudo. O fato de ter sido incluído mais de um instrumento em cada etapa da pesquisa também contribuiu para a avaliação efetiva dos resultados obtidos. Outras pesquisas na área também devem incluir diferentes instrumentos de medida de auto-avaliação e de avaliação por outros para garantir parte dos rigores metodológicos requeridos em trabalhos de intervenção. Nesse sentido, Murta (2005) afirma que conciliar as demandas de pesquisa rigorosa com intervenção bem-sucedida é tarefa desafiadora, porém necessária para o progresso da área.

A pesquisa ora relatada procurou conciliar todas as demandas que os programas de Treinamento de Habilidades Sociais requerem, buscando não apenas trazer perspectivas de solução para amenizar as dificuldades de aprendizagem em nosso meio, mas para garantir a

essas crianças uma educação pautada no respeito e na busca da qualidade de vida comunitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henry Wallon. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, n. 13, pp. 239-249, 1997.
- ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. 1984. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos.
- ALMEIDA, N. V. F. Papel do pesquisador como mediador no processo de construção de conhecimento do professor. *Temas de Psicologia*, n. 1, pp. 1-10, 1995.
- ALMEIDA, S. F. C.; RABELO, L. M.; CABRAL, V. S.; MOURA, E. R. O.; BARRETO, M. S. F.; BARBOSA, H. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 11, pp. 117-134, 1995.
- ARÓN, A. M.; MILICIC, M. *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais* (Jonas Pereira dos Santos, trans.). Campinas: Workshopsy, 1994.
- BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; PIRES, L. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, n. 10, pp. 53-62, 2006.
- BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 10, pp. 129-139, 1994.
- BOYER, L.; LEE, C. Converting challenge to success: supporting a new teacher of students with autism. *Journal of Special Education*, n. 35, pp. 75-83, 2001.
- BRASIL *Política nacional de Educação Especial*. Livro1/MEC/SSESP. Brasília: Secretaria, 1994a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Encaminhamentos de alunos do Ensino Regular para o atendimento especializado*. MEC/Ministério da Educação e do Desporto. Série Diretrizes. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação Nacional*. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. *Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – SARESP*. MEC/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1998a.

- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental. Classes de aceleração: proposta pedagógica curricular*. MEC/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1998b.
- BRYAN, T. H. An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, n. 7, pp. 35-43, 1974.
- CABALLO, V. E. *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro, 1987.
- CABALLO, V. E. O treinamento em habilidades sociais. In: CABALLO, V. E. (Ed.) *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. São Paulo: Livraria Santos, 2002. pp. 362-398.
- CALDARELLA, P.; MERRELL, K. W. Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, n. 26, pp. 264-278, 1997.
- CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (Deisy G. de Souza, Andreia Schmidt, Julio C. de Rose, Maria de Jesus D. dos Reis, Aline R. A. da Costa, Fernando C. Capovilla, Ligia M. M. Machado, & Alcides Gadotti, trans.). 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- COIE, J. D.; DODGE, K. A.; COPPOTELLI, H. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, n. 18, pp. 557-570, 1982.
- COLEMAN, J. M.; MINNETT, A. M. Learning disabilities and social competence: a social ecological perspective. *Exceptional Children*, n. 59, pp. 234-246, 1992.
- COLL, C.; MIRAS, M. La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 1990. pp. 297-313.
- COLL, C.; MIRAS, M. Características individuais condições de aprendizagem: a busca de interações. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Eds.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 353-373.
- CRUZ, V. *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- DANA, N. F.; YENDOL-HOPPEY, D.; SNOW-GERONO, J. L. Deconstructing inquiry in the professional development school: exploring the domains and contents of teachers' questions. *Action in Teacher Education*, n. 27, pp. 59-71, 2006.

- DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para Psicologia: usando SPSS para windows*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DAVIS, C.; SILVA, M. A.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, n. 71, pp. 49-54, 1989.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Interações sociais em sala de aula: representações do professor. In: INTERNACIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM, 17; CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 2. pp. 426-430. *Anais...* Campinas: Átomo, 1995.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: Zamignani, D. R. (Ed.) *Sobre comportamento e cognição: a aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. Santo André: Airbytes, 1997. pp. 234-250.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; PONTES, A. C.; TORRES, A. C. Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. 2, pp. 11-22, 1998.
- DEL PRETTE, Z. A. P. *Uma análise da ação do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. 1990. Tese (Doutorado) — Departamento de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, Universidade de São Paulo, USP-São Paulo.
- DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: GUZZO, R. S. L. (Ed.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Alínea, 1999. pp. 11-34.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 9, pp. 287-309, 1996.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Ed.). *CD-ROM dos trabalhos selecionados para apresentação*. 20^a Reunião Anual da ANPED: Caxambu (MG), 1997.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia de intervenção. In: Del Prette, A.; Del

- Prette, Z. A. P. (Eds.) *Habilidades sociais desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea, 2003. pp. 83-128.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Treinamento de habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005a.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças (IMHSC—Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; GARCIA, F. A.; BOLSONI-SILVA, A. T.; PUNTEL, L. P. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 11, pp. 591-603, 1998.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 2002.
- DESOUZA, J. M. S.; CZERNIAK, C. M. Study of science teachers attitude and beliefs about collaborative reflective practice. *Journal of Science Teacher Education*, n. 14, pp. 75-96, 2003.
- DIAS DA SILVA, M. H. G. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, pp. 39-47, 1994.
- DIEKER, L. A.; BERG, C. Collaborative program development between secondary science, mathematics, and special educators. *Teacher Education and Special Education*, n. 25, pp. 92-99, 2002.
- ELIAS, M. J.; GARA, M. A.; SCHUYLER, T. F.; BRANDEN-MULLER, L. T.; SAYETTE, M. A. The promotion of social competence: longitudinal study of preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 61, pp. 409-417, 1991.
- FAD, K. S. The fast track to success: social behavioral skills. *Intervention in School and Clinic*, n. 3, pp. 39-42, 1989.
- FEITOSA, F. B. *Relação família-escola: como pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos.
- FOXX, R. M.; FAW, G. D.; NISBETH, I. Social skills training for inpatient emotionally disturbed children: an analysis of generalization. *Child and Family Behavior Therapy*, n. 12, pp. 11 –37, 1990.
- FREESE, A. R. The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, n. 15, pp. 895-809, 1999.

- FUEYO, V.; NEVES, A. Prospective teacher as researcher: a research context for change in the heterogeneous classroom. *Action in Teacher Education*, n. 16, pp. 39-49, 1995.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, F. J.; MUSITU, G. Rendimiento académico y autoestima em el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología da la Educación*, n. 4, pp. 73-87, 1993.
- GARRIOTT, P. P.; MILLER, M.; SNYDER, L. Preservice teachers' beliefs about inclusive education: what should teacher educators know? *Action in Teacher Education*, n. 25, pp. 48-54, 2003.
- GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y.; DA SILVA, R. N. Características de professores (as) de 1º grau: Perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L.; GEBRAN, R. A. (Eds.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (Seminários e Debates), 1998. pp. 251-264.
- GINÉ, C. A avaliação psicopedagógica. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (Eds.) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 275-289.
- GIVVIN, K. B.; STIPEK, D. J.; SALMON, J. M.; MAC GYVERS, V. L. *In the eyes of the beholder: students' and teacher's judgments of students' motivation*. Texto mimeo, 1998
- GLAT, R.; MAGALHÃES, E.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUENZINE, M. (Ed.) *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, 1998. pp. 373-378.
- GRESHAM, F. M. Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlacional? *School Psychological Review*, n. 21, pp. 348-360, 1992.
- GRESHAM, F. M. Best practices in social skills training. In: THOMAS, A.; GRIMES, J. (Eds.) *Best practices in school Psychology-III*. Washington DC: The National Association of School Psychologists, 1995. pp. 1021-1030.
- GRESHAM, F. M. Assessment of social skills in children and adolescents. In: ANDREWS, W. W. ; SAKLOFSKE, H. (Eds.), *Handbook of psychoeducational assessment: ability, achievement and behavior in children*. San Diego, CA: Academic Press, 2001. pp. 325-355).
- GRESHAM, F. M. Social skills assessment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; O'SHAUGHNESSY, T. E. (Eds.) *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. pp. 177-194.

- GRESHAM, F. M.; ELLIOTT, S. N. Social skills as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, n. 22, pp. 120-124, 1989.
- GRESHAM, F. M.; ELLIOT, S. N. *Social skills rating system: manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1990
- HENNESSEY, B. A. Promoting social competence in school-aged children: the effects of the open circle program. *Journal of School Psychology*, doi: 10.1016/j.jsp.2006.11.007, 2007.
- HUNSACKER, L.; JOHNSTON, M. Teacher under construction: a collaborative case study of teacher change. *American Educational Research Journal*, n. 29, pp. 350-372, 1992.
- KAGAN, D. M. I. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, n. 62, pp. 129-169, 1992.
- KAMENS, M. W.; LOPRETE, S. J.; SLOSTAD, F. A. Inclusive classrooms: what practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education*, n. 25, pp. 20-28, 2003.
- KILGORE, K.; GRIFFIN, C.; OTIS-WILBORN, A.; WINN, J. The problems of beginning special education teachers: exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, n. 25, pp. 38-47, 2003.
- KINNUCAN-WELSH, K.; JELINK, P. Challenging assumptions about teaching and learning: three cases studies in constructivist pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, n. 14, pp. 413-427, 1998.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Psicológicos*, n. 70, pp. 189-207, 1989.
- KWARKMAN, K. Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, n. 19, pp. 149-170, 2003.
- LANE, K.; BEEBE-FRANKENBERGER, M. E.; LAMBROS, K. M.; PIERSON, M. Designing effective interventions for children at-risk for antisocial behavior: an integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, n. 18, pp. 365-379, 2001.
- LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. A. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 21, pp. 207-215, 2005.
- LERNER, J. *Learning disabilities: theories, diagnosis & teaching strategies*. 6. ed. EUA: Houghton Mifflin Company, 1993.
- LOWE, J. *La educación de adultos*. Salamanca: Séguem/Unesco, 1977.
- MACDONALD, V.; SPEECE, D. L. Making time: a teacher's report on her first-year of teaching children with emotional disabilities. *Journal of Special Education*, n. 35, pp. 84-91, 2001.

- MALECKI, C. K.; ELLIOTT, S. N. Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, n. 17, pp. 1-23, 2002.
- MALUF, M. R.; BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 7, pp. 255-262, 1991.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES- Educação Continuada*, n. 36, pp. 13-20, 1995.
- MARTINI, M. L. *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e processo acadêmico*: investigando possíveis relações. 2003. Tese (Doutorado) — Departamento de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.
- MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. *Revista Interação em Psicologia*, n. 6, pp. 149-156, 2002.
- MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; PARREIRA, V. L. C. Problemas emocionais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, n. 26, pp. 161-175, 1993.
- MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. M. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (Eds.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. pp. 259-291.
- MASTROPIERI, M. A. Introduction to the special issue: Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *Journal of Special Education*, n. 35, pp. 66-74, 2001.
- MCCLELLAND, M. M.; MORRISON, F. J.; HOLMES, D. L. Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 15, pp. 307-329, 2000.
- MCKERNAN, J. Teacher as researcher: paradigm and praxis. *Contemporary Education*, n. 59, pp. 154-158, 1988.
- MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R. Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In: MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M.; LOUREIRO, S. R. (Eds.) *Vulnerabilidade e proteção*: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. pp. 107-122.

- MELCHIORI, L.; ALVES, Z. M. B. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, n. 17, pp. 285-292, 2001.
- MELLO, M. H. S. *Crianças com dificuldades de interação no ambiente escolar: uma intervenção multifocal*. 2004. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (Eds.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 209-222.
- Mizukam, M. G.; Reali, A. M. R.; Reyes, C. R.; Martucci, E. M.; Lima, E. F.; Tancredi, R. M. S. P.; Mello, R. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOLINA, R. C. M. *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: uma análise funcional*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos.
- MOLINA, R. C. M.; DEL PRETTE, Z. A. P. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, n. 11, pp. 53-63, 2006.
- MURTA, S. G. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 18, pp. 283-291, 2005.
- NOLEN, B. B. Reasons for studying: motivation orientations and study strategies. *Cognition and Instructions*, n. 5, pp. 269-287, 1988.
- NUNES, L. R. O.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. *Questões atuais em educação especial: a pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. v. 3. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- OBERG, A. Methods and meanings in action research: The action research journal. *Theory into Practice*, n. 29, pp. 214-221, 1990.
- OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, n. 70, pp. 323-367, 2000.
- O'SHAUGHNESSY, T. E.; LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; BEEBE-FRANKENBERGER, M. E. Students with at risk for learning and emotional-behavioral difficulties: an integrated system of prevention and intervention. In: LANE, K. L.; GRESHAM, F. M.; O'SHAUGHNESSY, T. E. (Eds.) *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn & Bacon, 2002. pp. 3-17.
- PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, n. 62, pp. 307-332, 1992.

- PARKER, J. G.; ASHER, S. R. Peer relation and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, n. 102, pp. 357-389, 1987.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queirós, 1990.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas: Papyrus, 1993.
- PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G.; DEL PRETTE, A.; AMARANTE, C. L. D.; DEL PRETTE, Z. A. P.. Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, (no prelo).
- PONTECORVO, C. Social context, semiotic mediation and forms of discourse in constructing knowledge at school. (cópia mimeo) [s.d.].
- PUTNAM, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Research*, n. 29, pp. 4-15, 2000.
- REALE, A. M. M. R.; PERDIGÃO, A. L. R. V.; BUENO, M. B.; MELLO, R. R. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: Relato de uma experiência. *Caderno Cedes*, n. 36, pp. 65-76, 1995.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 1996. pp. 102-119.
- ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Eds.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. pp. 137-152.
- ROSAEN, C.; SCHRAM, P. Professional development for beginning teacher through practical inquiry. *Educational Action Research*, n. 5, pp. 255-281, 1997.
- ROSS, A. O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.
- SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C Análise das crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Eds.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. pp. 75-93.
- SAINT-ONGE, M. *O ensino na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- SANCHEZ, I. R. *Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas*. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

- SÁNCHEZ, J. N. G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANDHOLTZ, J. H. Inservice training or professional development: contrasting opportunities in school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, n. 18, pp. 815-830, 2002.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. pp. 77-91.
- SEGAL, S. The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom. *Journal of curriculum studies*, n. 30, pp. 199-206, 1998.
- SEGRIN, C. Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, n. 20, pp. 379-403, 2000.
- SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- SPENCE, S. H. Differences in social skills performance between institutionalized juvenile male offenders and a comparable group of boys without offence records. *British Journal of Clinical Psychology*, n. 20, pp. 163–171, 1981.
- SPENCE, S. H. Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, n. 8, pp. 84-96, 2003.
- SPENCE, S. H.; DONOVAN, C.; Brechman-Toussaint. social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, n. 108, pp. 211-221, 1999.
- STEIN, L. M. *TDE: teste de desempenho escolar — Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- STONE, W. L.; LA GRECA, A. M. The social status of children with LD: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, n. 23, pp. 32-37, 1990.
- TOREZAN, A. M. Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In: GUZZO, R. S. L. (Ed.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Alínea, 1999. pp. 35-48.
- VAN TULDER, M. A. T. *Inservice training and educational innovation*. 1992. Doctoral Dissertation — University press. Disponível em: <www.bco.br/capes>.
- VAUGHN, S. Social skills enhancement in students with learning disabilities. *Learning about Learning disabilities*. Copyright by Academic Press, 1991.
- VAUGHN, S.; HOGAN, A. Social competence and learning disabilities: a prospective study. In: SWANSON, H. L.; KEOGH, B. K. (Eds.) *Learning disabilities: theoretical and research issues*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1990. pp. 175-191.

VAUGHN, S.; MCINTOSH, R.; SPENCER-ROWE, D. Peer rejection is a stubborn thing. *Learning Disabilities Research & Practice*, n. 6, pp. 83-88, 1991.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. (edição comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS
(QRI)

QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS-QRI

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: _____ Escola: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

Nível de formação?

() 1º. Grau completo

() 1º. Grau incompleto

() 2º. Grau completo

() 2º. Grau incompleto

() 3º. Grau (cursando e/ou completo). Qual? _____

1. Em que ano terminou essa formação? _____

2. Qual o último curso que realizou? Em que ano? _____

3. Série em que leciona: _____ N. de alunos da classe: _____

4. Na sala de aula que você leciona, quantas crianças apresentam:

_____ + _____ + _____ = _____
dificuldades de aprendizagem médio desempenho alto desempenho total

5. Na sala de aula que você leciona, quantas crianças são:

_____ + _____ + _____ = _____
tímidas mais ou menos extrovertidas total da classe

_____ + _____ + _____ = _____
briguintas mais ou menos amistosas total da classe

_____ + _____ + _____ = _____
rejeitadas pelos colegas mais ou menos aceitas pelos colegas total da classe

_____ + _____ + _____ = _____
dependentes mais ou menos independentes total da classe

6. Indique a frequência (número de vezes) que ocorrem os conflitos interpessoais listados abaixo em uma semana típica na sala de aula que você está avaliando. Indique também com qual/quais grupos de alunos esses conflitos são mais comuns:
- alunos com dificuldades de aprendizagem (DA);
 - alunos de desempenho médio (MD);
 - alunos de alto desempenho acadêmico (AD);
 - todos os alunos (TA).

CONFLITOS INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA	Vezes/ semana	Aluno
1. Aluno grita e xinga o colega.		
2. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.		
3. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.		
4. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.		
5. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.		
6. Aluno recusa a seguir instrução do professor.		
7. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu.		
8. Aluno grita com o professor.		
9. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor.		
10. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.		
11. Outro:		

7. Das estratégias abaixo, marque com um X aquelas que você utiliza para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e, ao lado, circule a efetividade que você atribui a cada uma delas em uma escala que vai de 0 (não funciona) a cinco (efetividade total).

ESTRATÉGIAS	Utilizo	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamentos de seus filhos.		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.		0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.		0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.		0-1-2-3-4-5

8. Na coluna VALOR, indique, de zero a dez, a importância de cada uma das ações abaixo para o desenvolvimento interpessoal dos alunos; na coluna OCORRÊNCIA, indique qual/quais grupos de alunos já apresentam essas habilidades:
- alunos com dificuldades de aprendizagem (DA);
 - alunos de desempenho médio (MD);
 - alunos de alto desempenho acadêmico (AD);
 - todos os alunos (TA).

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

9. Da lista de habilidades do quadro anterior, quais as que você já vem desenvolvendo em seus alunos (coloque os números):

10. O que você faz para os alunos desenvolverem essas habilidades?

17. Quais as dificuldades em promover o desenvolvimento interpessoal na escola?

18. Das matérias abaixo, indique em quais haveria mais possibilidade de desenvolver as habilidades sociais dos alunos juntamente com os objetivos acadêmicos, utilizando a escala. Ao lado das matérias em que você avaliou como 3 ou 4, anote as atividades (por exemplo, interpretação de texto, no caso de Língua Portuguesa).

nenhuma	pouca	razoável	bastante	total
0-----	1-----	2-----	3-----	4-----

- () Língua Portuguesa _____
() História _____
() Matemática _____
() Ciências _____
() Geografia _____
() Educação Artística _____
() Educação Física _____

19. Situe, na escala abaixo, o seu grau de interesse em participar de uma orientação sobre Desenvolvimento Interpessoal em sala de aula. Em que uma orientação desse tipo poderia auxiliar seu trabalho?

Total Bastante médio Pouco Nenhum

ANEXO II
PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO
EM SALA DE AULA (PROSA)

**PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA
(PROSA)**

ESCOLA: _____ PROF(A): _____

DATA: ___/___/___ INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____ OBSERVADORA: _____

AMBIENTE FÍSICO E SOCIAL

ATIVIDADE EM CURSO:

0-4 m – Profa.

4-5 m – intervalo

5-9 m – Profa.

9-10 m – intervalo

10-14 m – Profa.

14-15 m – intervalo

15-19 m – Profa.

19-20 m – intervalo

20-24 m – Profa.

24-25 m – intervalo

25-29 m – Prof. a.

29-30 m – intervalo

30-34 m – Prof. a.

ANEXO III
HABILIDADES AVALIADAS NO IMHSC-Del-Prette

HABILIDADES AVALIADAS NO IMHSC–Del-Prette

SITUAÇÃO 1: juntar-se a grupo de amigos em brincadeira.

SITUAÇÃO 2: recusar pedido de colega.

SITUAÇÃO 3: expressar desagrado.

SITUAÇÃO 4: pedir ajuda a colega em exercício na classe.

SITUAÇÃO 5: pedir mudança de comportamento.

SITUAÇÃO 6: pedir desculpas.

SITUAÇÃO 7: demonstrar espírito esportivo.

SITUAÇÃO 8: mediar conflitos entre colegas.

SITUAÇÃO 9: negociar com colega, convencer.

SITUAÇÃO 10: oferecer ajuda.

SITUAÇÃO 11: propor brincadeira (pedir mudança de comportamento).

SITUAÇÃO 12: perguntar por que (questionar comportamento indelicado do outro).

SITUAÇÃO 13: responder pergunta da professora .

SITUAÇÃO 14: fazer pergunta para a professora.

SITUAÇÃO 15: aceitar gozações.

SITUAÇÃO 16: agradecer elogio.

SITUAÇÃO 17: resistir à pressão do grupo.

SITUAÇÃO 18: consolar colega.

SITUAÇÃO 19: elogiar objeto de colega.

SITUAÇÃO 20: defender-se de acusação injusta do colega.

SITUAÇÃO 21: defender colega.

ANEXO IV
ASPECTOS ÉTICOS

ANEXO V

TERMOS DE CONSENTIMENTO

ANEXO VA: TERMO DE CONSENTIMENTO 1

Eu, Renata Cristina Molina, portadora do RG. 28.258.276-9, psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, solicito autorização para realizar o trabalho “Formação continuada de professores para a promoção de repertório social e acadêmico em alunos com dificuldades de aprendizagem”, com o professor _____. Os objetivos deste trabalho são: (a) elaborar e aplicar um programa de capacitação em serviço, visando à promoção de habilidades sociais em alunos com dificuldades de aprendizagem; (b) avaliar os possíveis efeitos dessa capacitação sobre o repertório acadêmico e social desses alunos.

Para atingir os objetivos, o professor receberá um treinamento individualizado que procurará garantir: (a) compreensão da importância das habilidades sociais para a vida social e acadêmica dos alunos; (b) percepção da relação entre seu comportamento e o dos alunos; (c) compreensão e aplicação, em sala, de estratégias para o ensino de habilidades sociais.

As sessões, com duração de uma hora cada, serão conduzidas uma vez por semana no horário do HTPC. As atividades de promoção de habilidades sociais em sala receberão apoio da pesquisadora. A pesquisa, além do treinamento, terá etapas de avaliação, que incluirão observações, para verificar as interações professor–aluno na sala de aula. Os dados serão coletados na escola e serão analisados e discutidos na tese que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial. Todos os dados coletados também poderão ser utilizados no futuro **somente** com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, o nome do professor não será mencionado em **nenhuma circunstância**.

O consentimento na participação é voluntário e pode ser retirado assim que isso afete a relação com qualquer um dos envolvidos (professor, escola, pesquisadora).

DATA: _____

Professor (Assinatura): _____

Orientadora

Profa. Dra. Zilda Del Prette

Aluna

Renata Cristina Molina

ANEXO VB: TERMO DE CONSENTIMENTO 2

Eu, Renata Cristina Molina, portadora do RG. 28.258.276-9, psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, solicito autorização para realizar um trabalho de promoção de habilidades sociais com o aluno _____ em sala de aula, com o auxílio do professor. O objetivo do treinamento é melhorar a qualidade das relações sociais desse aluno com os colegas e com os professores, ajudando na aprendizagem.

As sessões, com duração de uma hora cada, serão conduzidas duas vezes por semana em horário escolar. Os dados serão coletados na escola da criança e serão analisados e discutidos na tese que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial. Todos os dados coletados também poderão ser utilizados no futuro **somente** com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, o nome da criança não será mencionado em **nenhuma circunstância**.

O consentimento na participação é voluntário e pode ser retirado assim que isso afetar a relação com qualquer um dos envolvidos (criança, escola, pesquisadora). Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

DATA: _____

Pai ou responsável: _____

Orientadora

Profª. Dra. Zilda Del Prette

Aluna

Renata Cristina Molina

ANEXO VC: TERMO DE CONSENTIMENTO 3

Eu, Renata Cristina Molina, portadora do RG. 28.258.276-9, psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, solicito autorização para aplicar o instrumento *Teste de Desempenho Escolar* (TDE) e *Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças* (IMHS–Del Prette) com o aluno_____. O objetivo é acompanhar o rendimento acadêmico (leitura, escrita e matemática) e a qualidade do relacionamento desse aluno na escola. Os dados serão coletados na escola da criança e serão analisados e discutidos na tese que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial. Todos os dados coletados também poderão ser utilizados no futuro **somente** com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, o nome da criança não será mencionado em **nenhuma circunstância**.

DATA: _____

Pai ou responsável:_____

Orientadora

Profa Dra Zilda Del Prette

Aluna

Renata Cristina Molina

ANEXO VI

**MODELO DO PROTOCOLO DE REGISTRO DAS
OBSERVAÇÕES (PROSA-2)**

Subclasses	Número de ocorrências	Características das subclasses																	
		CT		C		EF			VO			HA			AU			IN	
		+	-	D	A	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0	A	P
1.																			
2.																			
3.																			
4.																			
5.																			
6.																			
7.																			
8.																			
9.																			
10.																			
11.																			
12.																			
13.																			
14.																			
15.																			
16.																			
17.																			
18.																			
19.																			
20.																			

Legenda:

A – aluno

P – professor

CT – contexto

C – conteúdo

A – conteúdo acadêmico

D – conteúdo disciplinar

EF – expressão facial

VO – volume

HA – humor/afetividade

AU – autoridade

IN – iniciador da interação

Escala de avaliação:

(+) positivo

(-) negativo

(0) neutro

ANEXO VII

**RESULTADOS OBTIDOS NA PRÉ E PÓS-
INTERVENÇÃO DAS OBSERVAÇÕES REGISTRADAS
NO PROSA-2**

PRÉ-INTERVENÇÃO:

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Disciplina e conteúdo trabalhado em sala de aula:

Tratou-se de uma aula de Língua Portuguesa, cujo conteúdo trabalhado foi a escrita de nomes de livros na lousa, os quais também deveriam ser copiados no caderno (primeira parte). Após essa atividade, os alunos, um a um, iam à lousa para lerem as histórias dos livros (segunda parte).

Desempenho geral da professora:

De modo geral, a professora alternou entre permanecer sentada em sua cadeira e caminhar pela sala de aula, ora dirigindo-se à classe como um todo, ora estabelecendo interações diretas e individuais com alunos. Na primeira parte da aula, as ações da professora consistiram em chamar os alunos à lousa, corrigir sua escrita e verificar os cadernos dos alunos. Na segunda etapa da aula, a professora chamava os alunos à lousa para lerem histórias.

Desempenho geral dos alunos:

Os alunos estavam posicionados na sala de aula em cinco filas paralelas. Pôde-se constatar que os alunos interagiam bastante entre si e mantinham-se ora atentos à tarefa, ora à fala da professora ou então a brincadeiras e conversas com conteúdos diversos.

PÓS-INTERVENÇÃO:

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

Disciplina e conteúdo trabalhado em sala de aula:

Tratou-se de uma aula de Língua Portuguesa, cuja tarefa consistia em copiar um texto sobre “Huguinho, Luizinho e Zezinho” e responder questões relativas ao tema.

Desempenho geral da professora:

De modo geral, a professora alternou entre permanecer sentada em sua cadeira e caminhar pela sala de aula, ora dirigindo-se à classe como um todo, ora estabelecendo interações diretas e individuais com alunos.

Desempenho geral dos alunos:

Os alunos estavam posicionados na sala de aula em cinco filas paralelas. Pôde-se constatar que os alunos interagiam bastante entre si e mantinham-se ora atentos à tarefa, ora à fala da professora.

PROTÓCOLOS DESCRITIVOS DOS DESEMPENHOS DO PROFESSOR NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS COM OS ALUNOS

Nome da escola: EEPG “P.S.”

Período: vespertino **Tempo de filmagem pré:** 84 minutos

Tempo de filmagem pós: 80 minutos

Legenda:

A – aluno
P – professor
CT – contexto
C – conteúdo
A – conteúdo acadêmico
D – conteúdo disciplinar
EF – expressão facial
VO – volume
HA – humor/afetividade
AU – autoridade
IN - iniciador da interação

Escala de avaliação:

(+) positivo
(-) negativo
(0) neutro

PRÉ-INTERVENÇÃO																			
Subclasses	Número de ocorrências	Características das subclasses																	
		C		CT		EF			VO			HA			AU			IN	
		+	-	D	A	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0	A	P
1. Atender chamado de aluno.	3	•			•	•			•					•			•	•	
2. Atender chamado de aluno.	8	•			•			•	•					•			•	•	
3. Atender chamado de aluno.	2	•			•			•		•				•			•	•	
4. Atender pedido.	3	•			•			•	•					•			•	•	
5. Chamar pelo nome.	7	•			•			•	•					•			•	•	
6. Corrigir aluno na lousa.	7	•			•			•	•					•			•	•	
7. Corrigir aluno na lousa.	3	•			•	•			•			•					•	•	
8. Corrigir lição no caderno.	9	•			•			•			•			•			•	•	
9. Corrigir lição no caderno.	6	•			•			•	•					•			•	•	
10. Corrigir lição no caderno.	7	•			•			•	•			•					•	•	
11. Corrigir lição no caderno.	1	•			•			•		•			•				•	•	
12. Dar instruções.	1	•			•			•		•				•			•	•	
13. Dar instruções.	14	•			•			•	•					•			•	•	
14. Dar instruções.	6	•			•			•	•					•			•	•	
15. Dar ordem.	3	•			•			•	•					•	•		•	•	
16. Dar ordem.	1	•			•			•		•				•			•	•	
17. Fazer pedidos.	1	•			•	•			•					•			•	•	
18. Fazer pedidos.	4	•			•			•	•			•					•	•	
19. Fazer pedidos.	4	•			•	•			•			•					•	•	
20. Fazer pergunta de cobrança.	1	•			•	•				•				•		•		•	
21. Fazer pergunta de menor elaboração.	2	•			•			•		•				•			•	•	
22. Fazer pergunta de maior elaboração.	1	•			•			•		•				•			•	•	
23. Fazer pergunta petitoria.	3	•			•			•	•					•			•	•	
24. Fazer pergunta petitoria.	2	•			•			•	•					•			•	•	
25. Ignorar chamado de aluno.	16		•		•			•			•			•			•	•	
26. Ignorar chamado de aluno.	12	•			•			•			•			•			•	•	
27. Ignorar pergunta.	5		•		•			•			•			•			•	•	
28. Ignorar reclamações.	3	•		•				•			•			•			•	•	
29. Ignorar resposta.	5		•		•			•			•			•			•	•	
30. Recusar pedidos.	1	•			•			•	•					•	•		•	•	
31. Recusar pedidos.	1		•		•			•		•				•		•	•	•	
32. Repreender comportamento de aluno.	4		•	•				•		•				•			•	•	
33. Repreender comportamento de aluno.	7	•		•				•		•				•		•	•	•	
34. Repreender comportamento inadequado de aluno.	5	•		•				•		•				•			•	•	
35. Repreender comportamento inadequado de aluno.	3	•		•				•		•				•		•	•	•	
36. Repreender sala toda.	4	•		•				•		•				•		•	•	•	
37. Responder pergunta com gesto.	2	•			•	•					•			•			•	•	
38. Responder pergunta de menor elaboração.	16	•			•			•	•					•			•	•	
39. Responder pergunta de menor elaboração.	1	•			•			•		•				•			•	•	
40. Responder pergunta de maior elaboração.	1	•			•	•			•			•					•	•	

PÓS-INTERVENÇÃO

Subclasses	Número de ocorrências	Características das subclasses																	
		CT		C		EF			VO			HA			AU			IN	
		+	-	D	A	+	-	0	+	-	0	+	-	0	+	-	0	A	P
1. Atender chamado.	2	•			•	•			•			•					•		•
2. Atender chamado.	2	•			•	•			•			•			•				•
3. Chamar pelo nome.	3	•			•	•			•			•					•		•
4. Chamar pelo nome.	4	•		•		•			•			•			•				•
5. Chamar pelo nome.	2	•			•	•			•			•					•	•	
6. Corrigir aluno.	2	•			•	•			•				•				•		•
7. Corrigir aluno na carteira.	6	•			•	•			•			•			•				•
8. Corrigir lição de aluno dando <i>feedback</i> .	3	•			•	•			•				•	•					•
9. Corrigir lição no caderno.	3	•			•			•			•		•				•		•
10. Dar <i>feedback</i> .	2	•			•	•			•			•					•		•
11. Dar instruções com modelo.	3	•			•	•			•			•			•				•
12. Dar instruções.	2	•			•	•			•			•			•				•
13. Estabelecer regras.	9	•			•	•			•			•			•				•
14. Fazer pedidos utilizando “por favor”.	4	•			•	•			•			•			•				•
15. Fazer pedidos.	2	•			•	•			•			•			•				•
16. Fazer pergunta de menor elaboração.	2	•			•	•			•			•					•		•
17. Fazer pergunta de maior elaboração.	1	•			•	•			•			•			•				•
18. Fazer pergunta petitoria.	2	•			•	•			•			•			•				•
19. Ignorar reclamações.	2	•		•				•			•		•				•	•	
20. Parafrasear.	3	•			•	•			•			•		•			•	•	
21. Repreender comportamento inadequado de aluno.	3	•		•		•			•				•		•				•
22. Repreender sala toda.	3	•		•		•			•			•			•				•
23. Responder pergunta de menor elaboração.	4	•			•	•			•			•			•				•

ANEXO VIII

AULAS TEÓRICAS MINISTRADAS À PROFESSORA

DA SA1

Objetivos: compreender a relação entre as habilidades sociais e o rendimento acadêmico de crianças em idade escolar e o papel de pais, professores e iguais na aquisição e manutenção desse repertório. Relacionar as principais técnicas de avaliação e promoção de habilidades sociais.

Temas abordados:

- ❖ O campo do Treinamento de Habilidades Sociais.
- ❖ A avaliação das Habilidades Sociais.
- ❖ As dificuldades de aprendizagem e sua relação com as habilidades sociais.
- ❖ A promoção das Habilidades Sociais.
- ❖ O papel da escola, do professor e dos pares na socialização de crianças em idade escolar e a influência destes sobre o rendimento acadêmico de crianças com dificuldades de aprendizagem.
- ❖ As técnicas de promoção de habilidades sociais e de remoção de comportamentos inadequados.

Plano de trabalho: os temas relacionados foram apresentados em transparências e discutidos posteriormente com a professora. Em cada sessão foram fornecidos também exemplos práticos da aplicação das habilidades e sua integração a objetivos acadêmicos.

Fontes consultadas para as aulas:

- ❖ DAVIS, C.; SILVA, M. A.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, n. 71, pp. 49-54, 1989.
- ❖ DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; MEC: UNESCO, 2002.
- ❖ DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ❖ DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; PONTES, A. C.; TORRES, A. C. Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. 2, pp. 11-22, 1998a.
- ❖ DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ❖ DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Treinamento de Habilidades Sociais na infância: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005a.
- ❖ GRESHAM, F. M. Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlational? *School Psychological Review*, n. 21, pp. 348-360, 1992.
- ❖ MOLINA, R. C. M. *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: uma análise funcional*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, São Carlos.
- ❖ ROMERO, A. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. pp. 71-82.

ANEXO IX

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES CONDUZIDAS NA SA1

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

- Os nomes das vivências conservam o mesmo encontrado em Del Prette & Del Prette (2005a)
- Em itálico, as vivências acrescentadas e/ou modificadas pela professora e pela facilitadora.

1ª Sessão

Habilidades de expressão emocional

Vivência: *“Professora, eu gosto de você!”*.

Procedimento: cada aluno faz um desenho e/ou uma carta expressando seus sentimentos em relação à professora. Em seguida, cada aluno deve dirigir-se à lousa e, após ler a carta para os demais colegas da classe, entregá-la para a professora com um abraço.

Objetivos: fortalecer o vínculo com a professora; expressar sentimentos positivos à professora.

Material: papel e lápis de cor.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: em geral, a atividade transcorreu bem. Os primeiros 40 minutos foram utilizados para a construção dos textos e desenhos a serem entregues à professora; os 20 minutos restantes foram utilizados para a leitura do texto escrito e entrega do desenho acompanhado de um abraço à professora.

Desempenho da professora: muito bom. Durante a leitura dos textos e entrega dos desenhos, a professora elogiou e abraçou aluno por aluno. No final da atividade ela disse ter se emocionado muito.

Desempenho dos alunos: na primeira parte da atividade os alunos permaneceram em silêncio e concentrados na realização da tarefa. Na segunda parte, alguns alunos pareciam ansiosos e falavam o tempo todo sobre assuntos não relacionados ao tema.

Desempenho da facilitadora: a facilitadora conseguiu controlar apenas parcialmente os comportamentos inadequados dos alunos.

Facilidades: afetividade dos alunos pela professora e pela facilitadora.

Dificuldades: controle do silêncio e da competitividade.

2ª Sessão

Habilidades sociais acadêmicas

Vivência: “No ritmo da música” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 243).

Objetivos: seguir instruções; exercitar a atenção; desenvolver a comunicação intragrupo.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: apesar do início complicado, pela recorrência de comportamentos inadequados por parte de alguns alunos, a atividade transcorreu bem, pois durante os 35 minutos finais todos os alunos tiveram bons desempenhos, seguindo as instruções de maneira correta.

Desempenho da professora: muito bom. No início teve dificuldades em lidar com os comportamentos inadequados, mas depois, seguindo o modelo da facilitadora, começou a elogiar os alunos que estavam se comportando adequadamente e a ignorar os que não seguiam as regras, dominando a atividade.

Desempenho dos alunos: todos ficaram sob controle do reforçamento diferencial, querendo receber elogios da professora e da facilitadora (por exemplo, “Isso mesmo, Angélica”; “Muito bem, Fábio”, etc.).

Desempenho da facilitadora: a facilitadora conseguiu controlar completamente os comportamentos inadequados dos alunos.

Facilidades: atração dos alunos pela música.

Dificuldades: não existiram dificuldades relevantes.

3ª Sessão

Habilidades sociais acadêmicas

Vivência: “Aprendendo a trabalhar em grupo” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 246).

Objetivos: desenvolver o respeito; cooperar; dar opinião; partilhar; resolver problemas.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: em geral, a atividade transcorreu bem. Os primeiros 40 minutos foram utilizados para a construção dos desenhos em duplas e os 20 minutos restantes foram utilizados para a apresentação dos desenhos aos demais colegas da sala.

Desempenho da professora: muito bom. Trabalhou o tempo todo reforçando os alunos que estavam trabalhando adequadamente em duplas (os dois conjuntamente).

Desempenho dos alunos: muito bom. Todos os alunos conseguiram realizar os desenhos em duplas sem discussões inadequadas. Destaque para uma dupla de alunos com muita

dificuldade de aprendizagem que trabalharam de maneira eficiente juntos, compartilhando idéias e materiais.

Desempenho da facilitadora: a facilitadora trabalhou apenas reforçando os comportamentos adequados dos alunos e reforçando o desempenho da professora.

Facilidades: atração dos alunos pelo desenho.

Dificuldades: formação de duplas espontâneas (pares escolhidos pelos alunos).

4ª Sessão

Habilidades sociais acadêmicas

Vivência: “Descobrimo o lugar” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 245).

Objetivos: aguçar a percepção espacial; aceitar o contato físico; solucionar problemas.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: o procedimento previsto transcorreu de maneira eficiente. Além das etapas previstas, foi solicitado aos alunos que encontrassem, de olhos vendados, determinado aluno chamado pela facilitadora, descrevendo as roupas, os sapatos e outros acessórios.

Desempenho da professora: excelente. A professora conduziu a atividade de maneira brilhante, instigando os alunos a realizarem observações cada vez mais sutis.

Desempenho dos alunos: os alunos participaram ativamente da atividade e todos se saíram muito bem.

Desempenho da facilitadora: OK, adequado à atividade.

Facilidades: envolvimento dos alunos com esse tipo de atividade.

Dificuldades: controle do silêncio e da permanência dos alunos no lugar.

5ª Sessão

Habilidades sociais acadêmicas

Vivência: “Aprendendo a mudar”.

Procedimento: foram formados dois grupos: GV (voluntários participantes) e GO (observadores). O grupo de alunos do GV também foi dividido: metade dos alunos recebeu a instrução para andar livremente pela sala fazendo os movimentos que sentiam vontade e metade para escolher um desses estudantes e imitar todos os seus gestos. Após essa fase, os alunos do GO deviam reconhecer as duplas de imitadores e imitados. No final, foram trocados os papéis de GO e GV.

Objetivos: seguir instruções; alterar o comportamento em grupo; identificar modelos adequados.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: em geral, a atividade transcorreu bem. Todos os participantes do GO conseguiram identificar os pares de imitação formados e todos os participantes do GV desempenharam muito bem a função de imitador/imitado. Em determinados momentos, o GO parecia disperso.

Desempenho da professora: muito bom. A professora elogiou o tempo todo os alunos que se comportaram adequadamente e conseguiu manter a atenção dos alunos do GO, reforçando diferencialmente os que prestavam atenção.

Desempenho dos alunos: mesmo com o comportamento disperso de alguns alunos do GO, a grande maioria desempenhou adequadamente o papel de observador.

Desempenho da facilitadora: a facilitadora deixou a atividade ser conduzida pela professora, a qual desempenhou muito bem o seu papel.

Facilidades: controle da sala pela professora e interesse dos alunos pela atividade.

Dificuldades: controle da atenção dos alunos.

6^a Sessão Empatia

Vivência: “Quem vê cara vê coração” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 160).

Objetivos: desenvolver a comunicação não-verbal; desenvolver a expressão facial, gestual e corporal; decodificar símbolos na comunicação.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: o desenvolvimento da atividade foi ótimo. As crianças representaram os sentimentos adequadamente.

Desempenho da professora: muito bom. Coordenou a atividade de maneira eficiente, utilizando reforço diferencial.

Desempenho dos alunos: os alunos permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos.

Desempenho da facilitadora: OK.

Facilidades: interesse dos alunos pela atividade.

Dificuldades: controle da competitividade.

7ª Sessão

Expressão de sentimentos positivos

Vivência: “Pedindo desculpas ao colega”.

Em razão de uma briga estabelecida entre dois alunos (um aluno c. socou outro, r.), a facilitadora disse que só haveria sessão se o agressor pedisse desculpas ao agredido. Então foi iniciada essa vivência que envolveu a sala toda.

Procedimento: após a facilitadora manifestar sua insatisfação com a briga (sem citar nomes), ressaltou a importância da amizade e de se pedir desculpas aos colegas. Em seguida, a facilitadora solicitou aos alunos que escolhessem um aluno que haviam ofendido um dia e pedissem desculpas pelas ofensas feitas. O ofensor deveria escrever uma carta solicitando desculpas. Terminada essa etapa, a dupla (ofensor e ofendido) deveria se dirigir à frente da sala para que a carta fosse lida para todos os alunos.

Objetivos: pedir desculpas; expressar sentimentos positivos.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: a atividade transcorreu muito bem e todos os alunos participaram. O aluno causador de toda confusão foi o último a pedir desculpas, mas o fez de maneira correta.

Desempenho da professora: muito bom. Ela elogiava os alunos que pediam desculpas e disse ter adorado a atividade.

Desempenho dos alunos: o início da atividade foi complicado, pois ninguém queria começar, mas uma vez iniciada, a atividade transcorreu muito bem.

Desempenho da facilitadora: muito bom. Atingiu os objetivos.

Facilidades: afetividade dos alunos pela professora e pela facilitadora.

Dificuldades: iniciar a atividade.

8ª Sessão

Habilidades de civilidade

Vivência: “Palavras mágicas” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 140).

Depois da realização da atividade descrita, foi solicitado às duplas que realizassem um desenho utilizando uma das palavrinhas mágicas para expor aos demais alunos da escola. Os desenhos foram expostos em um mural da escola destinado a essa finalidade.

Objetivos: desenvolver a comunicação verbal; demonstrar boas maneiras, etc.

Tempo de duração: 70 minutos.

Desenvolvimento da atividade: o desenvolvimento da atividade foi ótimo. As crianças realizaram a atividade de maneira organizada, levantando a mão para falar.

Desempenho da professora: muito bom. Coordenou a atividade de maneira eficiente, utilizando reforço diferencial.

Desempenho dos alunos: os alunos permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos.

Desempenho da facilitadora: OK.

Facilidades: interesse dos alunos pela atividade.

Dificuldades: não houve.

9ª Sessão

Habilidades de civilidade

Vivência: “Descobrimo o segredo” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 145).

Objetivos: desenvolver atitudes de cordialidade; demonstrar criatividade; controlar a impulsividade; seguir regras; cooperar; observar; prestar atenção.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: a atividade transcorreu muito bem e todos os alunos se envolveram bastante.

Desempenho da professora: excelente. Conduziu a atividade sozinha.

Desempenho dos alunos: todos participaram, com exceção de um aluno que se recusou a participar.

Desempenho da facilitadora: nulo.

Facilidades: a atividade é tranqüila.

Dificuldades: a atividade não apresenta dificuldades relevantes.

Observações gerais: atividade muito eficiente para os objetivos propostos.

10ª Sessão

Assertividade

Vivência: “Vamos falar a verdade” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 182).

Adaptações: ETAPA 1: reconhecer cada uma das expressões do desenho (em duplas). Em seguida, cada uma das duplas era convidada a ir à lousa escrever o nome da expressão.

ETAPA 2: alguns alunos foram convidados a representar certas expressões para os demais colegas da sala que poderiam ser compatíveis ou incompatíveis com o sentimento explicitado em um papel que carregavam em suas mãos. Aos demais alunos cabia identificar a compatibilidade (verdade) ou incompatibilidade (mentira) entre expressão manifesta e expressão escrita.

Por exemplo: Tristeza (expressão facial)

Estou feliz (expressão escrita)

Medo (expressão facial)

Estou com medo (expressão escrita)

ETAPA 3: alguns alunos foram convidados a ir à frente da lousa para representar as seguintes sentimentos: dor, medo, raiva, felicidade, tristeza, nojo e susto.

Objetivos: identificar coerência entre pensar, sentir e agir; identificar sentimentos em expressões não-verbais; refletir sobre a importância da sinceridade.

Material complementar: desenhos com diversas expressões faciais e sentimentos expressos no rosto.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças realizaram a atividade atentamente e de maneira organizada. Em todas as etapas houve envolvimento completo de todos os alunos da sala.

Desempenho da professora: excelente. Coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos.

Desempenho dos alunos: permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos, principalmente na Etapa 2.

Desempenho da facilitadora: a facilitadora conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente, atendendo apenas os alunos que levantavam a mão para falar.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que envolvem acertos. Importância de se elogiar todo desempenho correto.

Dificuldades: não houve.

11^a Sessão

Empatia

Vivência: “Toda pessoa é diferente” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 157).

Objetivos: compreender que cada pessoa é única; melhorar a aceitação de si; aumentar a tolerância às brincadeiras dos colegas; melhorar a auto-estima e auto-imagem; desenvolver o respeito aos colegas.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: Todos os alunos se envolveram bastante na atividade.

Desempenho da professora: excelente. Conduziu a atividade praticamente sozinha, sem dificuldades.

Desempenho dos alunos: todos participaram da atividade. Apenas um aluno, A., recusou-se a participar.

Desempenho da facilitadora: tentativa de envolver todos os alunos na atividade, utilizando reforço diferencial.

Facilidades: a atividade é tranqüila.

Dificuldades: a atividade não apresenta dificuldades relevantes.

12^a Sessão

Habilidades de civilidade

Vivência: “Palavras mágicas 2” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 140).

Adaptações: ETAPA 1: formação de grupos de crianças; entrega das cartolinas; construção das atividades na cartolina (uma por grupo).

Atividade 1: escrita das palavras mágicas.

Atividade 2: escrita do que foi aprendido com a facilitadora.

Atividade 3: escrita e como resolver uma briga.

ETAPA 2: exposição dos cartazes no mural da escola.

Objetivos: desenvolver a comunicação verbal; demonstrar boas maneiras, etc.

Material: cartolina; lápis de cor; canetinha e lápis preto.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças realizaram a atividade atentamente e de maneira organizada. Nas duas etapas houve envolvimento completo de todos os alunos da sala.

Desempenho da professora: excelente. A professora coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos.

Desempenho dos alunos: permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos.

Desempenho da facilitadora: a facilitadora conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente, atendendo apenas os alunos que levantavam a mão para falar.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que envolvem acertos. Importância de se elogiar todo desempenho correto.

Dificuldades: formação de grupos e divisão das tarefas entre os membros.

Observações gerais: atividade muito eficiente para integração de alunos na sala de aula.

13ª Sessão **Fazer amigos**

Vivência: *“Reconhecendo os colegas”*.

Procedimento:

ETAPA 1: “Vivo ou morto”. Essa atividade obedeceu ao seguinte procedimento: quando a experimentadora falava “vivo”, todos deveriam ficar em pé e quando falava “morto” todos deveriam abaixar. Essa atividade de descontração ajudou a fortalecer a atenção dos alunos.

ETAPA 2: “Reconhecendo os colegas”. Foi solicitado aos alunos que encontrassem, de olhos vendados, determinado aluno indicado pela facilitadora, descrevendo suas roupas, seus sapatos e outros acessórios que observou.

Objetivos: aguçar a percepção; trabalhar cooperativamente; fazer relato; desenvolver a atenção e a concentração.

Desenvolvimento da atividade: o procedimento previsto transcorreu de maneira eficiente nos primeiros 15 minutos da atividade. Nos minutos restantes a atividade foi interrompida em decorrência do desempenho inadequado de três alunos da sala.

Material: lenço.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desempenho da professora: bom. Coordenou a atividade de maneira eficiente, mas reclamou com a facilitadora sobre a bagunça dos alunos.

Desempenho dos alunos: permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam envolvidos nos primeiros 15 minutos da atividade. Posteriormente, três alunos começaram a conturbar a atividade, a qual foi interrompida pela facilitadora. Nesse momento, professora e facilitadora expressaram sua insatisfação e solicitaram mudança de comportamento dos alunos.

Desempenho da facilitadora: não conseguiu conduzir a atividade de maneira muito eficiente e precisou interrompê-la.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que envolvem descobertas.

Dificuldades: controle da atenção dos alunos.

14ª Sessão

Habilidades de autocontrole e expressividade emocional

Vivência: “Caixinha de sentimentos” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 123).

Objetivos: identificar e nomear sentimentos, identificar situações e ações associadas aos sentimentos, etc.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças ouviram a história atentamente e deram cores aos sentimentos listados pela facilitadora na lousa de maneira organizada.

Desempenho da professora: excelente. Coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos.

Desempenho dos alunos: os alunos permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que trabalham com desenhos e cores.

Dificuldades: não houve.

15ª Sessão

Habilidades de autocontrole e expressividade emocional

Vivência: “Os sentimentos têm cores” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 127).

Objetivos: conscientizar da importância da amizade; identificar e nomear sentimentos; falar de si; prestar atenção; demonstrar espírito esportivo.

Tempo de duração: 80 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças preencheram adequadamente as fichas e depois cada um deles foi solicitado para que dissesse a cor que atribuiu ao sentimento. Em seguida, as cores foram colocadas na lousa, verificando quais foram as mais votadas. O aluno que acertou as cores mais votadas em cada sentimento foi parabenizado pela sala.

Desempenho da professora: bom. Coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos.

Desempenho dos alunos: os alunos permaneceram concentrados na realização da tarefa e aconteceram poucos desacordos sobre as cores selecionadas.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que trabalham com desenhos e cores.

Dificuldades: (pequena). Acordar sobre as cores dos sentimentos.

16^a Sessão

Habilidades de autocontrole e expressividade emocional

Vivência: “Eu tenho sentimentos” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 131).

Objetivos: identificar, nomear e expressar sentimentos; identificar situações e ações associadas aos sentimentos; expressar apoio/ajuda; etc.

Material: lápis preto e de cor; uma ficha de papel com ilustração de crianças expressando sentimentos como raiva, dor, dúvida, insegurança, etc. e ao lado de cada ilustração um quadro para a criança escrever e justificar o sentimento em questão; uma ficha com ilustração de crianças expressando sentimentos (sinto frio; feri meu braço) e ao lado de cada ilustração um quadro com a seguinte instrução: “o que você pode fazer para ajudar este(a) garoto(a)?” (material de acréscimo).

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças realizaram adequadamente a atividade, expressando os sentimentos revelados em cada ilustração e propondo soluções propícias ao auxílio dos alunos em questão.

Desempenho da professora: razoável. Solicitou que a pesquisadora conduzisse a atividade, pois não estava bem.

Desempenho dos alunos: estavam agitados, mas realizaram a atividade.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que trabalham com desenhos e cores.

Dificuldades: não houve.

17^a Sessão

Fazer amigos

Vivência: “Perguntando e descobrindo” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p.226).

Adaptações: ao som de uma música, uma batata deslocava-se de mão em mão e, quando parava de tocar, quem estivesse com a batata em suas mãos pegava a caixinha com perguntas, retirava uma pergunta e a respondia.

Objetivos: conhecer os colegas; falar de si mesmo; fazer amigos; fazer e responder perguntas; chamar pelo nome; prestar atenção.

Material: caixinha para colocar as perguntas; uma batata para ser passada de mão em mão; aparelho de som; Cd com músicas infantis.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: transcorreu tranqüilamente e as crianças responderam às perguntas de maneira clara e objetiva.

Desempenho da professora: excelente. Participou ativamente e também respondeu perguntas.

Desempenho dos alunos: adoraram e não queriam finalizar a atividade.

Desempenho da facilitadora: foi uma das melhores atividades.

Facilidades: curiosidade dos alunos pelos amigos.

Dificuldades: alguns alunos possuem dificuldade para elaborar perguntas; nesse caso, a facilitadora solicitou que outros ajudassem.

18^a Sessão **Fazer amizades**

Vivência: “Perguntando e descobrindo 2” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 226).

Adaptações: ao som de uma música, uma batata deslocava-se de mão em mão e, quando parava de tocar, quem estivesse com a batata em suas mão devia fazer uma pergunta para a professora.

Objetivos: conhecer a professora; fazer perguntas; chamar pelo nome; prestar atenção.

Material: uma batata para ser passada de mão em mão; aparelho de som; Cd com músicas infantis.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças fizeram muitas perguntas originais à professora e a atividade foi muito produtiva.

Desempenho da professora: excelente. Respondeu a todas as perguntas adequadamente.

Desempenho dos alunos: adoraram a atividade e participaram ativamente.

Desempenho da facilitadora: conduziu a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos pela vida de seus professores.

Dificuldades: não houve.

19ª Sessão **Fazer amizades**

Vivência: “*Quero conhecer você melhor*”.

Procedimento: ao som de uma música, uma batata deslocava-se de mão em mão e, quando parava de tocar, quem estivesse com a batata em suas mãos devia fazer uma pergunta para um aluno que desejasse.

Objetivos: conhecer o colega; fazer perguntas; responder perguntas; chamar pelo nome; prestar atenção; esperar a vez para falar.

Material: uma batata para ser passada de mão em mão; aparelho de som; Cd com músicas infantis.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças fizeram muitas perguntas originais aos colegas e a atividade foi muito produtiva.

Desempenho da professora: razoável. Parecia um pouco desatenta durante a condução da sessão.

Desempenho dos alunos: participaram ativamente.

Desempenho da facilitadora: conduziu a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos pela vida de seus colegas.

Dificuldades: controlar a ansiedade dos alunos em esperar a vez para falar.

20ª Sessão **Fazer amizades**

Atividade: “Gostando dos colegas” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 230).

Objetivos: refletir sobre o gostar; relacionar sentimentos e ações; exercitar sentimentos; fazer amizades.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças ouviram a história atentamente e depois reconheceram com certa dificuldade o que mais gostavam em si e nos colegas.

Desempenho da professora: bom. Participou de uma parte da atividade, depois foi solicitada por um pai de aluno e retirou-se da sala.

Desempenho dos alunos: permaneceram atentos durante a atividade e, apesar de apresentarem certa dificuldade no reconhecimento do que mais gostavam em si, conseguiram completar a atividade com eficiência.

Desempenho da facilitadora: teve bom desempenho na atividade.

Facilidades: interesse dos alunos por esse tipo de atividade.

Dificuldades: controlar a vergonha de falar de si mesmo.

21ª Sessão

Fazer amizades e demonstrar afeto

Vivência: “Reconhecendo as qualidades do outro” (variação de “gostando dos colegas” de DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005a, p. 230).

Procedimento: Cada aluno faz um desenho e/ou uma carta falando de seus sentimentos em relação a um amigo da sala. Em seguida, cada aluno deve dirigir-se à lousa e ler a carta para o amigo escolhido e para os demais alunos.

Objetivos: fortalecer o vínculo com os amigos; expressar sentimentos positivos ao colega; elogiar.

Material: papel e lápis de cor.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: em geral, a atividade transcorreu bem. Os primeiros 40 minutos foram utilizados para a construção dos textos e desenhos a serem entregues aos colegas; os 20 minutos restantes foram utilizados para a leitura do texto escrito pelos alunos e entrega do desenho acompanhado de um abraço ao amigo escolhido.

Desempenho da professora: muito bom. Durante a leitura dos textos e entrega dos desenhos, a professora elogiou os alunos.

Desempenho dos alunos: na primeira parte da atividade os alunos permaneceram em silêncio e concentrados na realização da tarefa. Na segunda parte, alguns alunos pareciam ansiosos, mas concluíram a tarefa.

Desempenho da facilitadora: adequado às demandas da vivência.

Facilidades: afetividade dos alunos por alguns colegas.

Dificuldades: controle da competitividade.

22ª Sessão

Empatia

Vivência: “Não coloco apelidos em meu colega”.

Procedimento: cada aluno da sala devia identificar um apelido que recebia constantemente de um colega e escrevê-lo em um papel. Em seguida, esse papel era colado nas costas daquele que o apelidou, podendo ser lido por todos os colegas, pela professora e pela facilitadora. Terminada essa etapa, cada aluno falava como havia se sentido e pedia desculpas ao colega que sempre apelidava.

Objetivos: identificar sentimentos; colocar-se no lugar do outro; demonstrar empatia; pedir desculpas.

Material: caneta; folha de papel; fita adesiva.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: em geral, a atividade transcorreu bem. Os primeiros 20 minutos foram utilizados para a construção e colagem do apelido nas costas do colega; os 40 minutos restantes foram utilizados para a discussão dos sentimentos experimentados e efetivação do pedido de desculpas acompanhado de um abraço ao amigo.

Desempenho da professora: excelente. Coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos.

Desempenho dos alunos: permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: receptividade dos alunos para o pedido de desculpas.

Dificuldades: controlar a ansiedade dos alunos para esperar a vez para falar.

23ª Sessão

Fazer amizades

Vivência: “Minha mensagem para você” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 233).

Objetivos: identificar o nome de colegas; fazer e enviar mensagem a colegas; expressar sentimentos positivos; trabalhar em grupo; agradecer; prestar atenção; ouvir o colega.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: transcorreu tranquilamente e as crianças adoraram a atividade.

Desempenho da professora: excelente. Coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos.

Desempenho dos alunos: permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos e felizes.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que trabalham com desenhos e cores.

Dificuldades: não houve.

24^a Sessão

Fazer amigos

Vivência: “*O que meu colega contou*”.

Procedimento: Em duplas, foi solicitado às crianças que contassem uma coisa boa de suas vidas para o colega (um bate-papo de aproximadamente 10 minutos). Após essa etapa cada aluno da dupla deveria revelar à classe o que o colega havia contado (na frente da sala toda).

Objetivos: falar de si mesmo; conhecer os colegas; compartilhar; fazer amigos; falar em grupo; seguir regras.

Tempo de duração: 40 minutos.

Desenvolvimento da atividade: no momento de revelar à classe o que o colega havia contado, o desempenho das duplas foi muito bom, sendo que apenas uma não soube registrar coisas boas.

Desempenho da professora: bom. Coordenou bem a atividade.

Desempenho dos alunos: pediram à facilitadora que a atividade fosse realizada novamente.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos pela vida de seus colegas.

Dificuldades: conseguir que as crianças não se fixem nas coisas ruins apenas.

25^a Sessão

Empatia

Vivência: “*Você e os outros*”.

Procedimento: A atividade foi desenvolvida em três partes: (a) leitura do texto “A vara de porco espinho”; (b) perguntas referentes ao entendimento do texto; (c) atividade de aproximação dos colegas; (d) simulação de aproximações de pessoas de diferentes papéis (pai, colega, diretora, etc.); (e) discussão com os alunos sobre os sentimentos experimentados durante a aproximação das diferentes pessoas.

Objetivos: compreender a necessidade da vida em grupo; identificar normas e regras de convivência; desenvolver a percepção de espaço pessoal; seguir regras.

Tempo de duração: 45 minutos.

Desenvolvimento da atividade: todas as etapas foram produtivas e os alunos se envolveram muito com a atividade.

Desempenho da professora: excelente. Coordenou a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos propostos..

Desempenho dos alunos: realizaram a atividade sem maiores dificuldades.

Desempenho da facilitadora: conduziu a atividade com eficiência.

Facilidades: interesse dos alunos pela representação de papéis.

Dificuldades: não houve.

26^a Sessão

Habilidades sociais acadêmicas

Vivência: “*Quais são as notícias?*”.

Procedimento: inicialmente as crianças foram divididas em grupos de três alunos. Em seguida, cada grupo recebeu uma folha de cartolina, revistas, jornais, cola e tesoura. Os alunos deveriam selecionar reportagens interessantes desses materiais e colar na cartolina montando um cartaz bem colorido e com notícias interessantes. Os cartazes, quando finalizados, eram expostos na lousa para receber *feedback* dos demais grupos. O cartaz mais bonito, votado pelos próprios alunos, permaneceu exposto no pátio da escola.

Objetivos: falar em público; trabalhar em grupo; expressar opinião; iniciar e manter conversação; ouvir o colega; fazer e responder perguntas; demonstrar espírito esportivo; dar e receber *feedback*.

Material: cartolina; revistas; jornais; tesoura e cola.

Tempo de duração: 70 minutos.

Desenvolvimento da atividade: bem tranqüila, e os alunos trabalharam tranqüilamente em grupo.

Desempenho da professora: muito bom. Atingiu os objetivos propostos na atividade.

Desempenho dos alunos: permaneceram concentrados na realização da tarefa e pareciam muito envolvidos. No entanto, cabe destacar que havia apenas 12 alunos na sala.

Desempenho da facilitadora: conduziu a atividade de maneira eficiente, atingindo os objetivos.

Facilidades: interesse dos alunos por atividades que trabalham com recorte, pintura, etc.

Dificuldades: Não houve dificuldades. Para evitar a competitividade, todos os grupos devem ser elogiados pela professora e facilitadora.

27^a Sessão

Empatia

Vivência: “Vamos conhecer Pedrinho”.

Procedimento: a facilitadora contou uma história sobre um garoto (Pedrinho), cujos fatos apontavam para um caráter duvidoso por parte dessa criança. Durante toda a história, os fatos levavam a crer que Pedrinho era o culpado pelo sumiço de um vaso de sua mãe. No final da história descobriu-se que ele era completamente inocente e havia sido julgado injustamente.

Objetivos: diferenciar fato de julgamento; evitar julgamentos precipitados; demonstrar empatia; saber ouvir; esperar a vez para falar.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as crianças ouviram a história atentamente e deram muitos palpites a respeito do caráter de Pedrinho. No final da atividade, cada aluno relatou uma situação na qual havia sido mal interpretado e como havia se sentido.

Desempenho da professora: muito bom. Coordenou a atividade de maneira eficiente e participou também, contando um fato sobre sua vida.

Desempenho dos alunos: interessaram-se mais pela segunda parte da atividade, participando ativamente.

Desempenho da facilitadora: praticamente nulo. A professora conduziu a atividade praticamente sozinha.

Facilidades: interesse dos alunos pelos depoimentos alheios.

Dificuldades: controlar a ansiedade dos alunos para falar (esperar a vez).

28ª Sessão

Solução de problemas interpessoais

Vivência: “Entrada no paraíso” (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005a, p. 209).

Objetivos: conversar com autoridades; fazer pedidos; avaliar, aceitar ou recusar pedidos; desenvolver a persistência; lidar com críticas.

Material: giz.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: as instruções da atividade foram repetidas três vezes para a sala. Compreendidas as instruções, a atividade transcorreu bem.

Desempenho da professora: não conseguiu coordenar a atividade de maneira eficiente, exigindo apoio constante da facilitadora.

Desempenho dos alunos: participaram ativamente da atividade.

Desempenho da facilitadora: conduziu a atividade de maneira eficiente e não teve dificuldade em manter a atenção dos alunos.

Facilidades: interesse dos alunos pela representação de papéis.

Dificuldades: manter a persistência dos alunos.

29ª Sessão

Assertividade

Vivência: “Pedindo o que quero”.

Procedimento: cada aluno devia escrever em uma folha de caderno um pedido a ser realizado por um colega, um pela professora e um pela facilitadora. Então, um aluno por vez dirigia-se ao centro da sala e fazia os pedidos, todos eles acompanhados da expressão “por favor”. Se os pedidos eram aceitos e realizados, o aluno voltava para sua carteira. Caso um dos pedidos não fosse aceito, com a recusa devidamente justificada (incluindo expressão de sentimentos), quem devia realizá-lo era o aluno que o havia proposto.

Objetivos: fazer pedidos; recusar pedidos; dizer “por favor”; colocar-se no lugar do outro; expressar sentimentos.

Material: papel e caneta.

Tempo de duração: 60 minutos.

Desenvolvimento da atividade: foi muito proveitosa. Quase todos os pedidos foram realizados pelos alunos solicitados (pedidos viáveis). Aqueles que se recusaram a realizar os pedidos justificaram adequadamente, e o proponente não se negou a realizá-lo.

Desempenho da professora: muito bom. Atendeu todos os pedidos dos alunos (a maioria solicitava: “quero receber um elogio”).

Desempenho dos alunos: adoraram a atividade e, no final, pediram para que fosse repetida.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir a atividade de maneira eficiente.

Facilidades: interesse dos alunos pelas “novidades”.

Dificuldades: não houve.

30^a Sessão

Fazer amizades e demonstrar afeto

Vivência: “*Eu presenteio meu amigo*”.

Procedimento: no final do ano, a facilitadora solicitou aos alunos que escrevessem uma coisa que gostariam de ganhar de presente (por exemplo, um brinquedo de baixo custo). Após comprar todos os presentes solicitados, a facilitadora realizou um “amigo secreto” e distribuiu a cada aluno o presente a ser entregue ao seu colega (tudo em segredo). O aluno que recebia o presente devia agradecer e fazer um elogio ao colega que o entregou, dando-lhe um abraço.

Objetivos: chamar pelo nome; receber e agradecer; elogiar colega; demonstrar afeto.

Tempo de duração: 50 minutos.

Desenvolvimento da atividade: a atividade foi excelente!

Desempenho da professora: só assistiu à atividade.

Desempenho dos alunos: ficaram muito felizes com os presentes e é claro que gostaram muito da atividade.

Desempenho da facilitadora: conseguiu conduzir bem a atividade.

Facilidades: atividade muito simples.

Dificuldades: fazer o aluno guardar segredo sobre seu amigo oculto.

ANEXO X

QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS 2 (QRI-2)

QUESTIONÁRIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS 2

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: _____ Escola: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

Nível de formação?

1º. Grau completo

1º. Grau incompleto

2º. Grau completo

2º. Grau incompleto

3º. Grau (cursando e/ou completo). Qual? _____

1. Indique a frequência (número de vezes) que ocorrem os conflitos interpessoais listados abaixo em uma semana típica na sala de aula que você está avaliando.

CONFLITOS INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA	Vezes/semana
1. Aluno grita e xinga o colega.	
2. Aluno ameaça agredir fisicamente o outro.	
3. Aluno agride fisicamente (empurra, dá socos, etc.) o colega.	
4. Alguém atira objetos (papel, borracha) em outro que revida.	
5. Alguns alunos entram em bate-boca perturbando o andamento da aula.	
6. Aluno se recusa a seguir instrução do professor.	
7. Aluno reclama providências do professor contra colega que o agrediu.	
8. Aluno grita com o professor.	
9. Aluno ironiza (“tira o sarro”) o professor.	
10. Mais de dois alunos brigam na sala de aula.	
11. Outro:	

2. Das estratégias abaixo, marque com um X aquelas que você utiliza para melhorar as relações interpessoais em sala de aula e, ao lado, circule a efetividade que você atribui a cada uma delas em uma escala que vai de 0 (não funciona) a cinco (efetividade total).

ESTRATÉGIAS	Utilizo	Efetividade
1. Relembro constantemente as normas da escola.		0-1-2-3-4-5
2. Envio os alunos para a diretoria em caso de conflitos.		0-1-2-3-4-5
3. Sempre que possível dou conselhos à classe sobre disciplina.		0-1-2-3-4-5
4. Encaminho bilhetes aos pais falando do comportamentos de seus filhos.		0-1-2-3-4-5
5. Faço constantemente estudos de grupo para melhorar a relação entre eles.		0-1-2-3-4-5
6. Combino com os outros professores como vamos lidar com a classe.		0-1-2-3-4-5
7. Combino com os alunos as normas de funcionamento da classe.		0-1-2-3-4-5
8. Aviso que poderei retirar pontos da nota dos que estão se comportando mal.		0-1-2-3-4-5
9. Converso seriamente com os que estão criando problemas.		0-1-2-3-4-5
10. Uso atividades interessantes para evitar problemas.		0-1-2-3-4-5
11. Dou bastante atenção aos alunos que estão se comportando adequadamente.		0-1-2-3-4-5
12. Incentivo a colaboração entre os alunos.		0-1-2-3-4-5
13. Ignoro propositalmente os alunos que estão se comportando inadequadamente.		0-1-2-3-4-5

ANEXO XI
PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA ETAPA 2

Tabela A1. Descrição geral das atividades conduzidas nas quinze sessões da Etapa 2.

Sessões	Condutor geral	Aulas teóricas	Aulas práticas	Avaliação
		Temas	Habilidades exploradas	
1	Pesquisadora	-- As dificuldades de aprendizagem e seu enfoque pedagógico e social.	--	--
2	Pesquisadora	-- O campo do Treinamento de Habilidades Sociais. -- A promoção das Habilidades Sociais. -- O papel do professor e dos pares sobre o rendimento acadêmico de crianças com dificuldades de aprendizagem.	--	--
3	Pesquisadora	-- A avaliação das Habilidades Sociais. -- Principais técnicas de promoção de condutas sociais e remoção de comportamentos inadequados.	-- Observar. -- Prestar atenção/saber ouvir. -- Respeitar a vez do outro.	--
4	Pesquisadora	--	-- Desenvolver a auto-estima e auto-imagem.	-- IMHSC-Del-Prette
5	P6	--	-- Oferecer ajuda. -- Pedir ajuda.	--
6	P1	--	-- Fazer pedidos. -- Recusar pedidos.	--
7	P2	--	-- Fazer perguntas. -- Responder perguntas.	--
8	P4 Pesquisadora	--	-- Elogiar. -- Agradecer elogio. -- Pedir desculpas.	--
9	P5	--	-- Aceitar gozações. -- Demonstrar espírito esportivo.	--
10	P8	--	-- Negociar. -- Aceitar críticas justas.	--
11	P3	--	-- Consolar colega. -- Demonstrar empatia.	--
12	P7	--	-- Defender colega. -- Defender-se de acusação injusta.	--
13	Pesquisadora	--	-- Resistir à pressão. -- Propor mudança de comportamento.	--
14	P2	--	-- Demonstrar afeto. -- Expressar amizade. -- Mediar conflitos entre colegas.	--
15	Pesquisadora	--	--	-- IMHSC-Del-Prette