

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

**HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS DE CRIANÇAS
COM BAIXO E ALTO DESEMPENHO ACADÊMICO NA
INTERAÇÃO COM O PROFESSOR**

Vivian Maria Stabile Fumo

São Carlos/SP
2009

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

**HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS DE CRIANÇAS COM BAIXO
E ALTO DESEMPENHO ACADÊMICO NA INTERAÇÃO COM O
PROFESSOR**

Vivian Maria Stabile Fumo

Dissertação apresentada em exame de defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Orientador: Almir Del Prette

São Carlos/SP
2009

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

F978hs

Fumo, Vivian Maria Stabile.

Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor / Vivian Maria Stabile Fumo. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 117 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Interação professor-aluno. 2. Habilidades sociais. 3. Habilidades sociais acadêmicas. 4. Desempenho acadêmico. 5. Educação especial. I. Título.

CDD: 371.926 (20ª)

Banca Examinadora da Dissertação de **Vivian Maria Stabile Fumo**

Prof. Dr. Almir Del Prette
(UFSCar)

Ass. Almir Del Prette

Profa. Dra. Camila Domeniconi
(UFSCar)

Ass. Camila Domeniconi

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

Ass. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Apoio financeiro:
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

*Especialmente,
dedico este trabalho a pessoas muito queridas,
aos meus pais, Mario Luiz Fumo e Zenaide Stabile Fumo,
ao meu orientador, Almir Del Prette,
e a professora, Zilda Aparecida Pereira Del Prette.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e acima de tudo, agradeço a Deus, em que confio e a quem entrego plenamente todos os meus caminhos, pela realização deste trabalho.

Aos meus pais, Mario e Zenaide, que sempre me incentivaram e apoiaram a buscar o melhor para minha vida pessoal e profissional. Obrigada por estarem sempre presentes, pelo amor incondicional e por me amparem em todos os momentos.

Ao meu namorado, Fernando, por compreender todos os momentos em que estive ausente, por todo carinho e incentivo nas horas de desânimo e por me ajudar a lapidar a minha humanidade.

Ao meu orientador, Almir Del Prette, pela sua conduta ética, profissional e pessoal que tanto me ensinaram nessa arte de tornar-me pesquisadora. Muito obrigada por acreditar em mim, por me orientar de modo tão competente e por me acalmar nos momentos de inquietação. Agradeço por todo o carinho e por sua amizade, que muito me confortaram e ajudaram a adaptar-me a São Carlos.

À professora, Zilda Aparecida Pereira Del Prette, pelas sugestões e questionamentos que contribuíram para elaboração desta dissertação. Agradeço, de forma especial, por todo conforto, carinho e amizade.

À professora e amiga, Margarette Matesco Rocha, que foi a primeira pessoa a me incentivar a buscar esse caminho para minha formação. Agradeço pela amizade e pelas valiosas contribuições para aprimoramento desse trabalho.

A todos os colegas do grupo de pesquisa Relações Interpessoais e Habilidades Sociais, pelas sugestões, momentos de reflexão, descontração e amizade. E de forma especial, a amiga de todos os momentos, Carina Luiza Manolio, que passei a considerar como uma verdadeira irmã. Meus sinceros agradecimentos. Vocês estarão para sempre dentro do meu coração.

Às prezadas professoras, Dr^a. Camila Domeniconi e Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e defesa.

Às minhas queridas juízas, Lívia Felipe, Isabella Morandi e Talita Salati, pelo árduo trabalho de observação para garantir a fidedignidade dos dados dessa pesquisa. À coordenação, funcionários, professores e alunos das escolas, que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desse trabalho.

Enfim, é muito difícil encontrar palavras para expressar a minha gratidão, a todos que me acompanharam nessa importante etapa da minha vida. Por isso, quero deixar aqui registrado o meu simples, porém sincero: **MUITO OBRIGADA.**

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE SIGLAS	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	1
1.1 Educação Especial e dificuldades de aprendizagem	1
1.2 Padrões comportamentais dos alunos com baixo desempenho acadêmico	5
1.3 Interação professor-aluno	8
1.4 Habilidades sociais e desempenho acadêmico	12
Problema de Pesquisa e Objetivos	19
MÉTODO	22
Cuidados Éticos	22
Participantes	22
Local	24
Instrumentos	25
Social Skills Rating System (SSRS-BR)	25
Protocolo de Caracterização dos Alunos	27
Protocolo de Observação das Filmagens	27
Equipamentos e materiais	29
Procedimentos	30
Análise dos Dados	37

RESULTADOS	45
1 Padrões comportamentais dos alunos na interação com o professor	45
1.1 Desempenho do GBD e do GAD	46
1.2 Desempenho do GBD e do GAD em relação ao gênero	51
1.3 Desempenho do GBD e do GAD em relação à série	55
1.4 Desempenho do GBD e do GAD em relação à demanda acadêmica	60
1.5 Análise quantitativa e qualitativa das categorias que obtiveram diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD	64
1.5.1 Responder pergunta	64
1.5.2 Solicitar atenção	68
1.5.3 Emitir opinião	70
1.5.4 Fazer pergunta informativa	71
1.5.5 Atender pedidos	72
1.5.6 Demonstrar desconhecimento da resposta requerida	73
1.5.7 Realizar tarefa anterior	74
2 Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica	75
2.1 Desempenho do GBD e do GAD	75
2.2 Desempenho do GBD e do GAD em relação ao gênero	81
2.3 Desempenho do GBD e do GAD em relação à série	86
3 Correlações entre os padrões comportamentais dos alunos e o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica	92
DISCUSSÃO	97
1 Padrões comportamentais dos alunos na interação com o professor	97
2 Habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica	103

CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	117
Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética	
Anexo 2 - Protocolo de Caracterização dos Alunos	
Anexo 3 - Protocolo de Observação das Filmagens	
Anexo 4 –Estudo Piloto	
Anexo 5 – Folder com informações sobre a pesquisa	
Anexo 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para professores	
Anexo 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para responsáveis pelos participantes	
Anexo 8 - Exemplo de registro das observações das filmagens	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos alunos por série	22
Tabela 2. Distribuição dos Participantes por Grupo de Alunos (GBD e GAD) e na Amostra Geral conforme Características Sociodemográficas	23
Tabela 3. Número de Salas por Séries em Cada Escola	25
Tabela 4. Categorias que compõem o Protocolo de Observação das Filmagens	29
Tabela 5. Índices de Concordâncias entre Observadores e entre Pesquisadora e Observadores	42
Tabela 6. Frequência Geral das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) por Grupo de Alunos, Gênero, Série e Demanda Acadêmica	46
Tabela 7. Frequência, Média e Desvio Padrão das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) nos dois Grupos de Alunos.....	49
Tabela 8. Frequência das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) em cada Grupo de Alunos por Gênero	53
Tabela 9. Categorias do Protocolo de Observação das Filmagens mais Frequentes em cada Grupo de Alunos por Série	58
Tabela 10. Frequência das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) em cada Grupo de Alunos por Demanda Acadêmica	61
Tabela 11. Exemplos de Respostas Verbais e Não-verbais dos Alunos	66
Tabela 12. Quantidade de Palavras nas Respostas dos Alunos na Categoria <i>Responder Pergunta</i>	67
Tabela 13. Frequência e Exemplos das Perguntas Informativas sobre o Conteúdo Acadêmico e Perguntas Informativas relacionadas à Organização da Tarefa	72
Tabela 14. Frequência e Exemplos dos Tipos de Pedidos feitos pelo Professor	73
Tabela 15. Média, Desvio Padrão e Classificação dos Fatores do SSRS-BR na Auto-avaliação em relação a cada Grupo de Alunos	76
Tabela 16. Média, Desvio Padrão e Classificação dos Fatores no SSRS-BR na Avaliação pelo Professor em relação a cada Grupo de Alunos	77

Tabela 17. Análise Inferencial entre as Médias dos Fatores do SSRS-BR dos Alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico e da Amostra Normativa do Instrumento	79
Tabela 18. Análise Inferencial entre as Médias dos Fatores do SSRS-BR dos Alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico e da Amostra Normativa do Instrumento	80
Tabela 19. Média, Desvio Padrão e Classificação dos Fatores do SSRS-BR na Auto-avaliação em relação ao Gênero dos Participantes	82
Tabela 20. Média, Desvio Padrão e Classificação no SSRS-BR na Avaliação pelo Professor em relação ao Gênero dos Participantes	84
Tabela 21. Média, Desvio Padrão e Classificação no SSRS-BR na Auto-avaliação em relação à Série dos Participantes	87
Tabela 22. Média, Desvio Padrão e Classificação no SSRS-BR na Avaliação pelo Professor em relação à Série dos Participantes	89
Tabela 23. Correlação entre Pontuações de Habilidades Sociais Acadêmicas e Escores do SSRS-BR para cada Grupo de Alunos	93
Tabela 24. Correlação entre Pontuações de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica e Escores do SSRS-BR para cada Grupo de Alunos	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Frequência das classes de resposta da categoria <i>Solicitar Atenção</i>	69
Figura 2. Frequência das classes de resposta da categoria <i>Emitir Opinião</i>	71
Figura 3. Frequência dos tipos de respostas não-verbais dos alunos na categorias <i>Demonstrar Desconhecimento da Resposta Requerida</i>	74

LISTA DE SIGLAS

GBD – Grupo de Alunos com Baixo Desempenho Acadêmico

GAD – Grupo de Alunos com Alto Desempenho Acadêmico

HSA – Habilidades Sociais Acadêmicas

CIDAc – Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica

SSRS-BR – Social Skills Rating System (validação brasileira)

Fumo, V. M. S. (2008). Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto rendimento acadêmico na interação com o professor. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Resumo

Identificar aspectos relacionados à qualidade da interação professor-aluno e ao conjunto de habilidades sociais dessa díade são aspectos essenciais para uma compreensão mais precisa das dificuldades no processo de aprendizagem. A literatura aponta diferenças qualitativas no padrão de interação social estabelecido por crianças com baixo e com alto desempenho acadêmico no relacionamento com seus professores, no entanto, esses resultados sugerem dificuldades de generalização devido ao número reduzido de participantes nesses estudos. O objetivo geral da presente pesquisa foi identificar, a partir das classes de habilidades sociais acadêmicas, os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico nas interações sociais com o professor, investigando como as prováveis diferenças qualitativas nos padrões de interação se configuram em uma amostra ampliada. Participaram da pesquisa 41 alunos com baixo desempenho acadêmico (GBD) e 44 alunos com alto desempenho acadêmico (GAD) que cursavam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I na rede pública. Foram realizadas filmagens em contexto natural de sala de aula para avaliar os padrões comportamentais dos alunos ao interagir com o professor e para avaliar o repertório de habilidades sociais das crianças foi utilizado o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) na versão de auto-avaliação e avaliação pelo professor. As filmagens foram analisadas por meio de observações a partir de um sistema de classes de habilidades sociais acadêmicas e o SSRS-BR foi analisado a partir dos critérios estabelecidos pelo próprio instrumento. O tratamento dos dados incluiu análises estatísticas descritiva e inferencial. Sobre os padrões comportamentais dos alunos ao interagir com o professor, os principais resultados foram: (a) há diferenças entre as classes de habilidades sociais acadêmicas mais freqüentemente apresentadas pelo GBD e pelo GAD; (b) poucas classes de habilidades sociais acadêmicas apresentaram diferenças estatísticas significativas em relação ao gênero e à demanda acadêmica; (c) nenhuma classe de habilidades sociais acadêmicas apresentou diferença estatística significativa em relação à série. Sobre as habilidades sociais os principais resultados foram: (a) o GAD apresentou desempenho dentro da média na auto-avaliação e na avaliação do professor; (b) o GBD, na auto-avaliação apresentou desempenho dentro da média e na avaliação do professor abaixo da média; (c) na auto-avaliação e na avaliação do professor não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre as séries tanto no GBD como no GAD; (d) foi encontrada diferença estatística significativa entre o gênero em alguns fatores do SSRS-BR no GBD e no GAD. Os resultados mostram que há diferença entre os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico na interação com o professor, assim como, há diferenças entre o repertório de habilidades sociais desses dois grupos de alunos. Embora essas diferenças não possam ser afirmadas como determinantes de suas dificuldades acadêmicas, certamente não podem ser ignoradas como condição presente que agrava as possibilidades de desenvolvimento dos alunos no contexto escolar.

Palavras-chave: interação professor-aluno; habilidades sociais; habilidades sociais acadêmicas; desempenho acadêmico; educação especial.

Fumo, V. M. S. (2008) Academic Social Skills of children with low and high academic performance in the teacher student relationship. Dissertation, Special Education Graduate Program, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Abstract

Identifying the features related to the quality of teacher-student interaction and to the set of teacher and student's social skills is a key aspect for a more accurate understanding of learning difficulties. Studies show qualitative differences in the pattern of social interactions established by children with low and high academic performance with their teachers. However, due to small numbers of participants, those results might not be generalized. The main goal of this study was to identify behavioral patterns of students with low and high academic performance in the social interaction with the teacher, from academic social skills classes, investigating how the likely qualitative differences in patterns of interaction was an extended sample of participants. 41 students with low academic performance (GSLAP) and 44 students with high academic performance (GSHAP) from first to fourth grades, attending to Public Elementary Schools, participated in this research. It was performed shootings of the classroom environment to collect the data about behavioral patterns of students in the social interaction with the teacher. Children's pattern of social skills were evaluated by the Social Skills Rating System (SSRS-BR) in the version of self-assessment and evaluation by the teacher. The shootings were analyzed through observations of the academic social skills classes. The SSRS-BR's results were analyzed according to criteria established by instrument. Data analysis included descriptive and inferential statistics. Concerning to academic social skills, main results were: (a) there were differences between academic social skills classes show more frequently by GSLAP and by GSHAP; (b) a few number of academic social skills classes shown statistically significant differences about gender and academic subject; (c) no academic social skills classes shown statistically significant differences about grade. The main results about social skills were: (a) GSHAP obtained mean performance in the self-assessment and in the evaluation by the teacher; (b) GSLAP obtained mean performance in the self-assessment and obtained lower than the mean performance in the evaluation by the teacher; (c) in the self-assessment and in the evaluation by the teacher there were not statistically significant differences about grade in the GSLAP and in the GSHAP; (d) there were statistically significant differences about gender in some SSRS-BR's scores in the GSLAP and in the GSHAP. Results show a difference between the behavioral patterns of students with low and high academic performance in the interaction with the teacher, and differences between the patterns of social skills of these two groups. Though these differences might not be stated as critical to their academic difficulties, they certainly might not be ignored as a condition that aggravates the possibilities of development of students in the school.

Key-words: Teacher-student relationship, Social Skills, Academic Social Skills, Academic Performance; Special Education.

INTRODUÇÃO

Compreender os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é uma questão que, há muito tempo, vem despertando o interesse de educadores, psicólogos e profissionais de áreas afins. Devido à natureza essencialmente interativa desse processo, a interação social estabelecida entre professor-aluno é um fator que merece destaque pois pode influenciar diretamente na aprendizagem.

A literatura vem apontando que identificar aspectos relacionados à qualidade da interação professor-aluno e ao conjunto de habilidades sociais desses interlocutores são elementos essenciais para uma compreensão mais precisa das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem. No Brasil, a partir de algumas diretrizes da Educação Especial, qualquer aluno que apresentar dificuldade de aprendizagem poderia ser beneficiado por esse sistema de ensino.

De uma forma geral, esses são os aspectos principais que fundamentaram a presente pesquisa. A seguir, será apresentada uma explanação mais abrangente sobre os principais aspectos teóricos envolvidos nesse tema, organizado nos seguintes tópicos: educação especial e dificuldades de aprendizagem; padrões comportamentais dos alunos com baixo desempenho acadêmico; interação professor-aluno; habilidades sociais e desempenho acadêmico.

Educação especial e dificuldades de aprendizagem

Tradicionalmente, a Educação Especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam algum tipo de deficiência (mental, visual, auditiva, física, motora e múltiplas), condutas típicas de síndromes, quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos, assim como, altas habilidades (superdotação). No entanto, o Ministério da Educação, por meio do documento de Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 1994),

define como alunado da Educação Especial, qualquer aluno que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requeira recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

Ainda, no documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o Ministério da Educação destaca que os seguintes aspectos podem prejudicar o processo de aprendizagem escolar e, portanto, podem requerer atendimento educacional especializado: dificuldades específicas de aprendizagem (como a dislexia e disfunções correlatas); problemas de comportamento, de memória e de atenção; problemas cognitivos, perceptivos, motores, emocionais, psicolingüísticos; e ainda, fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

A partir dessas novas diretrizes, qualquer aluno que apresentar dificuldade na aprendizagem escolar deveria ser considerado como educando da Educação Especial. Isto porque, para alcançar um desenvolvimento educacional compatível com o nível acadêmico em que se encontra, precisa de ajuda e são necessárias a utilização de recursos pedagógicos e metodologias específicas. No entanto, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem não são contempladas oficialmente na área da Educação Especial. As escolas, ao receberem esses alunos, freqüentemente não estão preparadas para auxiliá-los a superar suas dificuldades acadêmicas. A criança, por sua vez, ao entrar em contato com um ambiente incapaz de atender às suas demandas específicas, pode enfrentar constantes fracassos escolares, o que resulta em altos índices de reprovação, evasão e até mesmo segregação social no âmbito escolar.

Ocorre portanto, uma dissonância entre a legislação e a prática: as diretrizes que regulamentam a Educação Especial abrem espaço para que qualquer aluno que apresente dificuldades de aprendizagem receba um atendimento educacional especializado, mas na prática, isso geralmente não ocorre. Até que esse impasse não seja resolvido, a criança corre o

risco de ficar sem receber o atendimento, a que tem direito, condizente com suas necessidades.

Além dessa dissonância entre a legislação e a realidade, outro aspecto controverso sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, refere-se a sua definição. Na literatura, diferentes terminologias são utilizadas para referir-se a criança que apresenta dificuldade escolar, sendo as denominações Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem, as mais freqüentemente encontradas. Segundo a National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD), a definição de Distúrbios de Aprendizagem, citada por Spratt (2003), consiste em um:

termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e, presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (Spratt, 2003, p. 243).

Essa definição atribui as dificuldades acadêmicas dos alunos a sintomas de um quadro nosológico com suas presumíveis causas atribuídas apenas a problemas inerentes ao indivíduo, como problemas de funcionamento neurológico ou de processamento cognitivo, não atribuídas a deficiências (sensoriais, motoras, mentais e emocionais) ou a qualquer condição ambiental.

Já as dificuldades de aprendizagem, podem ser definidas como:

desempenho acadêmico do aluno abaixo do esperado para sua idade cronológica e série escolar, considerando a execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala e raciocínio matemático, tendo como possíveis fatores determinantes as disfunções orgânicas (deficiência física, sensorial ou mental, disfunções neurológicas etc.), os fatores psicológicos (habilidades cognitivas, aspectos emocionais, representacionais e comportamentais etc.) e as condições contextuais (inadequação pedagógica, pobreza, carência cultural etc.) ou ainda a soma dessas condições (Feitosa, Del Prette e Matos, 2006, p. 37).

Portanto, as dificuldades de aprendizagem, podem ser decorrentes de alterações neurológicas ou de fatores externos aos indivíduos, tais como práticas pedagógicas não adequadas, ambiente familiar não estimulador, baixo nível sócio-econômico e problemas socioemocionais (Moojen, 2003).

Como propõem Del Prette e Del Prette (2003), a adoção indiscriminada do conceito distúrbios de aprendizagem implica uma atitude biologizante, desconsiderando determinantes essenciais para a compreensão dos problemas de aprendizagem, como os fatores de ordem cultural, psicológico, pedagógico e social. Já o conceito de dificuldades de aprendizagem, ao propor que na análise das dificuldades apresentadas pelos alunos, deve-se considerar tanto as características de quem aprende, como os conteúdos de ensino, o corpo docente e as características do ambiente de aprendizado, possibilita uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Na literatura nacional e internacional, muitas vezes não é possível diferenciar se os autores estão se referindo a distúrbios ou dificuldades de aprendizagem. Segundo Del Prette e Del Prette (2003), mesmo considerando as diferenças conceituais entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, as pesquisas demonstram características semelhantes entre o repertório acadêmico e social desses dois grupos. Portanto, os autores propõem que, na maior parte dos estudos, esses termos podem ser considerados como sinônimos.

A partir das definições apresentadas anteriormente para Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem, percebe-se que ambos os conceitos consideram o baixo desempenho acadêmico como critério para identificação dos alunos, diferindo apenas em relação à etiologia que pressupõem para o problema. Por esse motivo, na presente pesquisa será o utilizado o termo Baixo Desempenho Acadêmico para referir-se aos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado escolar, considerando que esse baixo desempenho pode ser devido a “uma constelação de fatores (internos e externos) de ordem pessoal,

familiar, emocional, pedagógica e social, que só adquirem sentido quando referidos às relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive e, sobretudo o escolar” (Almeida et al., 1995, p. 122). Dentre os diversos fatores que estão relacionados ao baixo desempenho acadêmico, serão destacados no presente estudo: (a) a interação social estabelecida entre os alunos e seus professores e, (b) o papel das habilidades sociais no desempenho acadêmico. Antes porém de abordar esses fatores, será apresentada uma caracterização dos padrões comportamentais apresentados pelos alunos com baixo desempenho acadêmico.

Apesar da presente pesquisa adotar o termo Baixo Desempenho Acadêmico, na análise que se segue, serão mantidos os termos (Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem ou Baixo Desempenho Acadêmico) utilizados pelos autores citados, procurando-se manter fidelidade à terminologia adotada nos estudos consultados.

Padrões comportamentais dos alunos com baixo desempenho acadêmico

Encontram-se na literatura especializada, diversos relatos de pesquisas que buscam caracterizar os padrões comportamentais de alunos com alto e baixo desempenho acadêmico. Essas pesquisas foram realizadas utilizando diversificadas formas de avaliação, como observação natural em sala de aula (Romero, 1995), auto-avaliação das crianças (Bear, Minke e Manning, 2002; Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004), avaliação por pais ou professores (Del Prette e Del Prette, 2001; Feitosa, 2003; Romero, 1995) e utilização de testes (Romero, 1995).

Por exemplo, Romero (1995) relata dados de observações realizadas em ambiente natural de sala de aula, no qual foi identificado que os alunos com dificuldade de aprendizagem se distraem mais facilmente (apresentando índices mais baixo de atenção sustentada) e são mais dispersivos (levantam-se, falam inoportunamente, incomodando os demais) que seus colegas sem dificuldades de aprendizagem; participam menos das iniciativas

do grupo e interagem mais com seus professores, exigindo deles maior atenção (embora essa maior interação seja de caráter corretivo em resposta às distrações).

No estudo de Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) dois grupos de crianças, um com dificuldade de aprendizagem e outro sem dificuldade de aprendizagem, foram avaliadas em relação ao autoconceito. Os resultados demonstraram que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um autoconceito global e um nível de popularidade significativamente menor do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem. Os dados indicam ainda que as crianças com dificuldade se percebem com menor habilidade para aprender e com mais dificuldades comportamentais no sentido de ajustar-se às demandas do meio quando comparadas com os pares sem dificuldade.

Por outro lado, Bear, Minke e Manning (2002) fizeram uma meta-análise de 61 estudos que abordavam autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem. Os resultados demonstraram que essas crianças percebem que sua capacidade acadêmica e intelectual é menos favorável que dos colegas sem dificuldade. No entanto, não foram encontradas diferenças em relação ao autoconceito sobre a competência comportamental, social e auto-estima global entre crianças com e sem dificuldade de aprendizagem. Esses dados sugerem que o autoconceito de crianças com e sem dificuldade de aprendizagem são similares em algumas áreas e que a diferença substancial encontra-se em relação à capacidade acadêmica e intelectual.

Essa caracterização negativa do desempenho interpessoal de crianças com baixo desempenho acadêmico aparece também nas avaliações realizadas por seus significantes. Del Prette e Del Prette (2001) relatam que crianças com dificuldades de aprendizagem são usualmente avaliadas por seus pais e professores como mais agressivas e imaturas, com mais problemas de personalidade, com menos comportamentos interpessoais apropriados e menor orientação para as tarefas propostas, quando comparadas com seus pares sem dificuldade de

aprendizagem. Romero (1995) também encontra dados semelhantes citando estudos em que os pais avaliaram de forma mais negativa os comportamentos dos filhos com dificuldades de aprendizagem que dos filhos sem dificuldades de aprendizagem em aspectos como impulsividade, autocontrole, ansiedade, habilidades verbais e dispersão durante a realização de atividades. Esses dados são igualmente encontrados por pesquisa realizada por Feitosa (2003), que também verificou que pais e professores avaliaram o desempenho social de crianças com dificuldades de aprendizagem mais negativamente que em relação às crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Sobre os resultados obtidos com a aplicação de testes padronizados que avaliam o repertório social e/ou acadêmico dos alunos, Romero (1995) relata que crianças com dificuldade de aprendizagem geralmente apresentam uma pontuação significativamente mais alta que seus colegas sem dificuldade nas escalas que indicam problemas de personalidade, ansiedade e baixa competência social.

A partir desses estudos sobre a caracterização dos padrões comportamentais de crianças com baixo desempenho acadêmico, observa-se que independente do tipo de avaliação realizada, essas crianças foram avaliadas mais negativamente que seus pares sem dificuldade ou com alto desempenho acadêmico. Esses dados apontam evidências de que as crianças com baixo desempenho acadêmico apresentam também dificuldades na interação com os professores e colegas e que essas dificuldades, de certa forma, contribuem para exacerbação das dificuldades escolares. Portanto, estudar as relações sociais desse grupo de alunos pode fornecer informações importantes para auxiliar na compreensão dos fatores associados ao baixo desempenho acadêmico das crianças. Por esse motivo, na seção seguinte, serão discutidas questões pertinentes aos estudos que enfocam os diferentes tipos de relacionamento que alunos com baixo desempenho acadêmico estabelecem com seus professores.

Interação professor-aluno

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a interação social estabelecida entre professores e alunos deve ser considerada no entendimento do processo educacional, uma vez que, a aprendizagem se dá num contexto social no qual ocorrem trocas sociais entre professores e alunos. As interações estabelecidas podem contribuir para a aprendizagem de comportamentos importantes para o processo de ensino e para o relacionamento dos alunos com os professores, dos alunos entre si e com diferentes interlocutores.

O conceito de interação social pode ser definido, segundo Coll e Solé (1996), como situações nas quais os interlocutores atuam simultaneamente e reciprocamente em um contexto determinado, procurando atingir alguns objetivos mais ou menos definidos. Em um episódio de interação social, um sujeito realiza uma ação direcionada e percebida por outro sujeito que reage a tal ação imediatamente.

A qualidade da interação professor-aluno na pré-escola tem sido apontada como preditor de ajustamento e aceitação social, engajamento e performance acadêmica nos anos posteriores do ensino fundamental (Einsenhower, Baker & Blacher, 2006; Pianta & Stuhlman, 2004). Interações positivas entre professores e alunos promovem maior engajamento dos estudantes nas atividades escolares, facilitando o desempenho escolar. Também estão relacionadas com menores índices de problemas de comportamento e maiores níveis de competência acadêmica (Christenson & Anderson, 2002). Por outro lado, interações conflitivas entre professor-aluno estão associadas a baixos índices de ajustamento e de competência acadêmica, incluindo mais problemas de comportamento (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995).

Um estudo de caso realizado por Hildebrand (2000) é uma referência interessante para compreensão dos comportamentos presentes na interação professor-aluno, devido ao detalhamento desses comportamentos. Hildebrand (2000) filmou os comportamentos de seis

alunos, três com dificuldade de aprendizagem e três sem dificuldade de aprendizagem, ao interagirem com o professor em contexto natural de sala de aula. Para analisar a interação professor-aluno, Hildebrand (2000) elaborou dois sistemas de categorias: um descrevendo os comportamentos do professor e outro, descrevendo o comportamento dos alunos. O sistema de categorias para o comportamento do professor apresentava 21 classes de comportamento, sendo exemplos de algumas delas: avaliar conhecimento, instruir, dar dica, solicitar mudança de comportamento, utilizar humor etc. Já o sistema de categorias para os comportamentos dos alunos foi composto de 23 classes de comportamento, como por exemplo: seguir instrução, responder pergunta, responder inconvenientemente, solicitar ocasião para responder, emitir opinião, entre outros.

Os resultados do estudo de Hildebrand (2000) indicaram que: (a) a frequência com que o professor interagiu com os dois grupos de alunos foi muito semelhante, no entanto, essa interação foi qualitativamente diferente. Com os alunos sem dificuldades de aprendizagem, o professor apresentou maior frequência de comportamentos favoráveis à aprendizagem (manter conversação, dar feedback), enquanto que com alunos com dificuldades de aprendizagem, ocorreu uma maior frequência de comportamentos do professor voltados para o controle do comportamento do aluno (como a utilização de ações disciplinares); (b) os comportamentos apresentados pelo grupo de alunos sem dificuldade de aprendizagem estavam diretamente relacionados com as situações de ensino, uma vez que os comportamentos mais frequentes desse grupo eram os de fazer e responder perguntas e emitir opiniões sobre os conteúdos abordados em aula; (c) os comportamentos apresentados pelo grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem estavam mais sobre o controle do professor no sentido de ações disciplinadoras, uma vez que os comportamentos mais frequentes foram atender ordens ou pedidos do professor e responder de forma inconveniente aos questionamentos.

Os resultados desse estudo indicam que o diferencial das interações professor-aluno pode não se localizar na quantidade de interações, mas na natureza das classes de ações do professor e dos alunos. Isso sugere que a qualidade da interação pode ser uma variável importante na análise do baixo desempenho acadêmico, interferindo no processo ensino-aprendizagem e, ainda, evidencia a importância de interações sociais bem sucedidas como condição da eficiência da práxis educativa. No entanto, devido ao pequeno número de participantes que compuseram a amostra dessa pesquisa, essa é uma questão que suscita novos estudos para verificar se tais características seriam generalizáveis em um grupo maior de alunos.

Outra referência interessante para compreender alguns aspectos da interação professor-aluno é o estudo realizado por Martini (2003). A autora procurou identificar os padrões de crenças dos professores relacionados ao desempenho acadêmico dos alunos e caracterizar o padrão de interação desses professores com os alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico. Na primeira etapa do seu estudo, avaliou 33 professores de terceira série, os quais foram distribuídos em dois subgrupos, denominados por Martini (2003) como *professores facilitadores da aprendizagem* ou *professores dificultadores da aprendizagem*. Esses subgrupos foram formados a partir de um protocolo que avaliava as relações de causalidades que os professores atribuíam ao desempenho acadêmico dos alunos. Esse protocolo fornecia uma pontuação que permitia classificar se as crenças dos professores poderiam facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, classificar os professores em um desses subgrupos.

Na segunda etapa do estudo, Martini (2003) avaliou por meio de filmagens em situação natural de sala de aula, os tipos de ações interativas que cada subgrupo de professores estabeleceu com alunos de baixo e alto desempenho acadêmico. Nessa etapa, participaram quatro professores, sendo os dois que obtiveram a maior pontuação no aspecto

de *dificultador de aprendizagem* e dois, com a maior pontuação no aspecto *facilitador de aprendizagem*. Foi avaliada a interação de cada um desses professores com dois alunos de sua sala: um com baixo desempenho acadêmico e outro com alto desempenho acadêmico. Os resultados demonstraram que os *professores facilitadores* apresentaram uma freqüência maior de interações e estabeleceram interações mais longas com alunos com baixo desempenho acadêmico, enquanto que, *professores dificultadores* apresentaram uma freqüência maior de interações e estabeleceram interações mais longas junto aos alunos de alto desempenho. Esses dados sugerem que características do professor e/ou dos alunos podem influenciar no tipo de interação social que é estabelecida.

Apesar dos enfoques diferenciados dos estudos de Hildebrand (2000) e de Martini (2003), ambos apresentam dados importantes sobre a interação do professor com alunos com baixo e alto desempenho acadêmico. Os resultados dos dois estudos são contraditórios, pois Hildebrand (2000) não identificou diferença entre a freqüência da interação do professor com os dois grupos de alunos, enquanto que Martini (2003) relatou que os professores facilitadores interagem mais com alunos de baixo desempenho acadêmico e professores dificultadores com alunos com alto desempenho. Esses dados sugerem a necessidade de elaboração de mais pesquisas que avaliem aspectos qualitativos e quantitativos dessa relação social tão importante para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Uma forma que pode ser empregada para o estudo das interações sociais estabelecidas entre professores e aluno é por meio do referencial teórico e prático das Habilidades Sociais. A seguir, são descritos alguns aspectos essenciais para a compreensão do campo teórico e prático das habilidades sociais e, em seguida, como essa se relaciona com o desempenho acadêmico dos alunos.

Habilidades sociais e desempenho acadêmico

O termo habilidades sociais é usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas para lidar adequadamente com as demandas sociais. Para Del Prette e Del Prette (1999), as habilidades sociais abrangem os relacionamentos interpessoais, incluindo a assertividade (expressão apropriada de sentimento e defesas dos próprios direitos) e as habilidades de comunicação, de resolução de problemas interpessoais, de cooperação e de desempenhos interpessoais nas atividades cotidianas (no contexto familiar, escolar, de trabalho, de amizades, entre outros). McFall (1982) afirma que as habilidades sociais representam características específicas de determinada situação e, portanto, não são universais.

Del Prette e Del Prette (2005) propõem que dentro do campo teórico das habilidades sociais, há a necessidade de se diferenciar alguns conceitos-chave, como desempenho social, habilidades sociais e competência social, definidos a seguir:

- Desempenho social refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas. Ele inclui tantos os comportamentos que favorecem como os que interferem na qualidade do relacionamento (Del Prette e Del Prette, 2005, p.31).
- Habilidades sociais aplicam-se a diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas (Del Prette e Del Prette, 2005, p.31).
- Competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades sociais nas situações vividas pelo indivíduo, (...) qualifica a proficiência desse desempenho e implica a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e demandas da situação e cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas (Del Prette e Del Prette, 2005, p. 33).

A aprendizagem de habilidades sociais se dá continuamente durante toda a vida do indivíduo. Del Prette e Del Prette (2005) descrevem que esse aprendizado inicia-se na infância, ocorrendo primeiramente no contexto familiar e depois se estendendo para outros ambientes como vizinhança, amigos e escola. A família pode ser considerada como o primeiro

grupo social do qual a criança faz parte, oferecendo modelos de comportamento e modelando a conduta social por meio de práticas disciplinares.

Progressivamente, a criança passa a frequentar outros microsistemas sociais além do familiar. Nesses, ampliam-se a quantidade e a diversidade de interações sociais que a criança estabelece com outras pessoas, assim como, as oportunidades para aplicar e aperfeiçoar seu repertório social, o que influi decisivamente na sua aquisição e desempenho das habilidades sociais. Com a entrada na escola, a criança passa a transitar entre dois microsistemas: o familiar e o escolar, nos quais encontrará normas e expectativas comuns e outras próprias a cada um deles. Dessa forma, as crianças passam a viver situações complexas, se deparam com demandas diferenciadas, percebem regras sociais contraditórias na escola e na família, e convivem com diferentes valores (Del Prette e Del Prette, 2005).

Com o decorrer da idade, conforme a criança se desenvolve e entra em contato com diversificados ambientes, é exigido dela, cada vez mais, um desempenho social habilidoso. Por esse motivo, é coerente pensar que variáveis como idade, gênero, tipos de ambientes com os quais interage, práticas parentais e diversos outros fatores, podem influenciar no desenvolvimento do repertório de habilidades sociais das crianças.

O repertório de habilidades sociais a ser desenvolvido pelas crianças é bastante variado e inclui muitas classes de habilidades. Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais consideradas prioritárias para o desenvolvimento interpessoal da criança:

- Autocontrole e expressividade emocional: A identificação das emoções em si e nos outros, juntamente com a adequada leitura dos sinais do ambiente social são condições necessárias para a criança se decidir pelo controle ou pela expressão adequada de uma emoção. Algumas habilidades indispensáveis para o autocontrole e a expressividade emocional são: reconhecer e nomear as emoções em si e nos outros; falar sobre

sentimentos e emoções; expressar emoções positivas e negativas; acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos e controlar o humor; lidar com sentimentos negativos e tolerar frustrações (Del Prette e Del Prette, 2005).

- Habilidades de civilidade: Refere-se à expressão comportamental de regras mínimas de relacionamentos aceitas e valorizadas em uma determinada cultura, incluindo entre outras, as habilidades de apresentar-se, cumprimentar, despedir-se, fazer e aceitar elogios, agradecer, aguardar a vez para falar, utilizando formas padronizadas de conversação, como “por favor, obrigado, desculpa” (Del Prette e Del Prette, 2005).
- Empatia: Caracteriza-se pela expressão afetiva de compreensão e compartilhamento com a experiência positiva ou negativa de outra pessoa, colocando em foco as necessidades do outro. Alguns comportamentos são considerados fundamentais para o exercício da empatia, como por exemplo, observar, prestar atenção e ouvir o outro; demonstrar interesse e preocupação pelo outro; compreender a situação; expressar compreensão pelo sentimento do outro e oferecer ajuda (Del Prette e Del Prette, 2005).
- Assertividade: É uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejada do interlocutor, com controle da ansiedade e expressão adequada de sentimentos e opiniões. Algumas classes de comportamentos das habilidades assertivas são: expressar sentimentos negativos; concordar ou discordar de opiniões; negociar interesses conflitantes; defender os próprios direitos; resistir a pressão de colegas; pedir mudança de comportamento, entre outros (Del Prette e Del Prette, 2005).
- Solução de problemas interpessoais: Um problema interpessoal pode ser conceituado como um desequilíbrio na relação, quando uma das partes se sente prejudicada pela ação da outra ou pela discrepância entre a condição presente e a condição desejável de relacionamento com outra pessoa. Fazem parte da classe de solução de problemas

interpessoais, os seguintes comportamentos: reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa; avaliar o processo de tomada de decisão (Del Prette e Del Prette, 2005).

- Fazer amizade: A amizade é considerada como um importante campo de expressividade emocional, criando um contexto de cooperação, reciprocidade e manejo de conflitos. Também fornece um modelo para a aprendizagem e o exercício de padrões de relacionamentos sociais. Fazer e manter amigos depende de muitos fatores, principalmente da competência em algumas habilidades sociais específicas, como por exemplo, fazer perguntas pessoais; responder perguntas oferecendo livre-informação; sugerir atividades; elogiar e aceitar elogios; oferecer ajuda e cooperar; entre outros (Del Prette e Del Prette, 2005).
- Habilidades sociais acadêmicas: Por ser um aspecto essencial para o presente estudo, essa subclasse de habilidades sociais na infância será mais detalhado a seguir.

Todo esse complexo repertório de habilidades sociais pode ser avaliado com base em métodos indiretos (entrevistas e inventários) ou diretos (observação em situação natural ou análoga e registros fisiológicos). Del Prette e Del Prette (2005) consideram que o julgamento realizado por pais, professores ou colegas sobre o comportamento social da criança, fornece importante indicador da funcionalidade dos desempenhos sociais. Os autores afirmam que os métodos, instrumentos e informantes envolvidos na avaliação de habilidades sociais produzem diferentes indicadores de competência social e, por esse motivo, recomendam que seja realizada uma avaliação multi-modal (avaliação realizada com diversos métodos, instrumentos e informantes).

A aplicação do conceito de habilidades sociais ao âmbito escolar, segundo Del Prette e Del Prette (2001), se justifica pela natureza essencialmente interativa dos processos

educativos, pela configuração desse como um sistema complexo de relacionamentos interpessoais e intergrupais e pelo caráter social dos produtos educacionais. Sendo assim, pode-se perceber o contexto escolar como um ambiente reconhecidamente estruturado com base em relações interpessoais, onde se destacam as relações da criança com o professor e com os demais colegas, que podem ser considerados agentes diretos ou indiretos do processo ensino-aprendizagem.

As habilidades sociais são apontadas por Malecki e Elliot (2002) como significativos preditores de competência acadêmica e diversos estudos (Del Prette & Del Prette, 2001; Del Prette & Del Prette, 2003; Gresham e Elliott, 1989; Gresham, 1992; Vaughn & Hogan, 1990) evidenciam a relação entre déficits de habilidades sociais e baixo rendimento acadêmico ou dificuldades de aprendizagem.

Para avaliar a relação entre habilidades sociais e competência acadêmica, Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette e Del Prette (2006) realizaram um estudo com 257 crianças de 1ª a 4ª séries matriculadas no Ensino Fundamental em uma cidade no interior de Minas Gerais. Os resultados indicaram que: (a) quanto mais elaborado o repertório de habilidades sociais das crianças, maior era sua competência acadêmica; (b) os escores de habilidades sociais foram mais elevados entre os alunos com alto desempenho acadêmico, comparativamente aos com baixo desempenho; (c) as meninas apresentam maior competência acadêmica que os meninos; (d) não houve diferença em relação ao escore de competência acadêmica dos alunos nas quatro séries. Esses resultados indicam que a competência acadêmica está significativamente relacionada com o repertório de habilidades sociais e que a competência acadêmica variou em função do gênero dos participantes e não sofreu influência em relação às séries.

Com a finalidade de demonstrar a funcionalidade da relação entre desempenho social e desempenho acadêmico, Molina e Del Prette (2006) realizaram intervenções diferenciadas com dois grupos de alunos: em um, realizaram um Treinamento de Habilidades Sociais e, no

outro, uma intervenção em habilidades acadêmicas de leitura e escrita. Os resultados mostraram que, enquanto o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita, o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico. Esses resultados sugerem que a promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos configura-se em uma estratégia importante para a superação das dificuldades de aprendizagem e corrobora a existência de uma relação funcional entre a promoção de habilidades sociais e ganhos no desempenho acadêmico.

Considerando a importância da relação entre desempenho social e competência acadêmica, Del Prette e Del Prette (2005) propõem a concepção de um conjunto de habilidades sociais denominadas “acadêmicas”. As habilidades sociais acadêmicas é uma das classes do sistema de habilidades sociais da infância, proposta por Del Prette e Del Prette (2005) e pode ser compreendida como um conjunto de diferentes classes de comportamentos do repertório do indivíduo para lidar com as demandas inerentes ao processo ensino-aprendizagem e que contribuem para a competência acadêmica e social.

Os mesmos autores destacam que algumas classes de habilidades sociais acadêmicas mais requeridas no contexto escolar são: seguir regras ou instruções orais; observar e prestar atenção; aguardar a vez para falar; orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções; participar nas discussões em classe; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; fazer e responder perguntas; buscar aprovação por desempenho realizado; reconhecer e elogiar a qualidade do desempenho do outro; atender pedidos; cooperar.

Para propor o conceito de habilidades sociais acadêmicas, Del Prette e Del Prette (2005) se embasaram em alguns conceitos da literatura internacional, como por exemplo, viabilizadores acadêmicos (*academic enablers*), habilidades relacionadas à aprendizagem (*learning-related skills*), habilidades relacionadas ao trabalho (*work-related skills*) e habilidades de sobrevivência (*surveys skills*). Elliott, DiPerna e Lang (2002) definem

“academic enablers” como um conjunto de atitudes e comportamentos que contribuem para o sucesso acadêmico em sala de aula, incluindo subclasses de comportamento como habilidades interpessoais, motivação, habilidades de estudo e engajamento.

Em um estudo realizado por Elliott, DiPerna e Mroch (2004), 2060 alunos e 401 professores, de séries que correspondem no Brasil ao Ensino Fundamental I e II, responderam a um instrumento por meio do qual foram avaliados o repertório de comportamentos viabilizadores acadêmicos de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, relacionando esses resultados ao gênero dos participantes. Foram encontrados os seguintes resultados: (a) na avaliação dos professores, os alunos sem dificuldade apresentaram escores mais elevados de comportamentos viabilizadores acadêmicos que os alunos com dificuldade; (b) as meninas obtiveram escores mais elevados que os meninos na avaliação do professor; (c) na auto-avaliação, os alunos sem dificuldade também obtiveram escores mais elevados que os estudantes com dificuldade. Esses resultados sugerem que apresentar um repertório elaborado de comportamentos viabilizadores acadêmicos está relacionado com um bom desempenho escolar.

Em outro estudo, McClelland, Morrison e Holmes (2000) realizaram uma investigação com 82 crianças que apresentavam repertório deficitário de habilidades relacionadas ao trabalho (work-related skills) para identificar as características comportamentais dessas crianças. Foram utilizados instrumentos para avaliar as habilidades relacionadas ao trabalho, o nível de inteligência, o desempenho acadêmico e algumas variáveis socioculturais e familiares. Os resultados mostraram que crianças com baixo repertório de habilidades relacionadas ao trabalho apresentaram baixas pontuações em escores de quocientes de inteligência, menor competência acadêmica, mais problemas de comportamento e mais problemas médicos como problemas de audição e linguagem. Os resultados sugerem que um repertório deficitário de habilidades sociais relacionadas ao

trabalho é um fator de risco para o baixo desempenho acadêmico, problemas de comportamento e problemas médicos.

Percebe-se, portanto, que o conceito de habilidades sociais acadêmicas encontra-se diretamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, formando a base do mesmo. Diante dessa constatação, déficits no repertório de habilidades sociais dos alunos podem prejudicar sua interação social com o professor e, conseqüentemente, influenciar no seu desempenho acadêmico. Sendo assim, a implementação de programas de Treinamento em Habilidades Sociais no âmbito acadêmico deveria ser utilizado como ferramenta que poderia trazer benefícios acadêmicos e sociais.

Problema de pesquisa e objetivos

A análise dos estudos relacionados nesta pesquisa, apesar de apresentarem ênfases diferentes, evidenciam o papel das interações sociais bem sucedidas entre professor e aluno como um fator relevante para a aprendizagem e também sugerem que o repertório de habilidades sociais das crianças é condição facilitadora da aprendizagem. Essas considerações parecem justificar plenamente a necessidade de estudos que busquem investigar mais detalhadamente as interações sociais no contexto escolar e sua relação com o desempenho acadêmico dos alunos e, conseqüentemente, conferem a tais estudos relevância científica e social.

Nesse sentido, considerando que: (a) há evidências sobre diferenças qualitativas entre o padrão de interação social estabelecido por crianças com baixo e alto desempenho acadêmico com seus professores; (b) os estudos mais detalhados sobre esses fatores foram conduzidos com um número excessivamente reduzido de professores e alunos, necessitando então de novas investigações confirmativas; (c) uma grande variedade de estudos sobre a relação entre habilidades sociais e desempenho acadêmico indicam a presença de déficits de

repertório de habilidades sociais em alunos com baixo desempenho acadêmico e repertório elaborado para alunos com alto desempenho acadêmico; (d) é esperado que com o decorrer da idade as crianças desenvolvam um repertório mais elaborado de habilidades sociais e que o gênero pode influenciar em quais subclasses serão mais desenvolvidas; (e) o campo teórico das habilidades sociais possui um amplo conjunto de instrumentos facilitadores para a análise da interação dos alunos com seus professores; o objetivo geral da presente pesquisa foi identificar, a partir das classes de habilidades sociais acadêmicas, os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico nas interações sociais com o professor, investigando como as prováveis diferenças qualitativas nos padrões de interação se configuram em uma amostra ampliada.

Os objetivos específicos do presente estudo foram:

- (1) Identificar as classes de habilidades sociais acadêmicas de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico;
- (2) Analisar o envolvimento das variáveis gênero, série e demanda acadêmica com o repertório de habilidades sociais acadêmicas de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico;
- (3) Analisar possíveis diferenças e semelhanças nas classes de habilidades sociais acadêmicas dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico no relacionamento com o professor;
- (4) Caracterizar os repertórios de habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico e analisar o possível envolvimento com as variáveis gênero e série;
- (5) Analisar possíveis diferenças e semelhanças no repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico;

(6) Analisar as correlações entre o repertório de habilidades sociais acadêmicas de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico com o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

MÉTODO

Foi utilizado na presente pesquisa o delineamento correlacional (também denominado não experimental), uma vez que, as relações entre as variáveis foram estudadas por meio de observação e mensuração, sem ocorrência de manipulação das mesmas (Cozby, 2003). Segundo Campos (2004), esse delineamento busca descrever a ocorrência conjunta de duas variáveis, mas não permite determinar relações causais entre elas.

Cuidados Éticos

A presente pesquisa foi realizada de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CSN 196/96) sobre os cuidados éticos nas pesquisas com seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e aprovado segundo o parecer nº 225/2007 (Anexo 1).

Participantes

Participaram da pesquisa, 85 crianças que cursavam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I na rede pública. Os professores participaram como informantes sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de seus alunos. A distribuição dos alunos por série e a quantidade de classes que compuseram a amostra dos participantes em cada série encontra-se descrita na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição dos Alunos por Série

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
<i>Número de salas</i>	8	4	6	4	22
<i>Número de participantes</i>	31	14	24	16	85

Conforme a Tabela 1, os participantes eram provenientes de 22 salas de aula, sendo oito salas de 1ª série, quatro salas de 2ª série, seis salas de 3ª série e quatro salas de 4ª série. Em cada série, a quantidade de alunos foi de, respectivamente, 31, 14, 24 e 16 crianças. Foram selecionados, em cada sala de aula, quatro alunos para participarem da pesquisa. No entanto, devido ao não consentimento de alguns responsáveis, em três salas (duas 2ª séries e uma 3ª série) participaram apenas três alunos cada.

Os participantes foram dispostos pela pesquisadora em dois grupos de alunos: Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD). A Tabela 2 descreve o número de participantes em cada grupo (GBD e GAD) e na amostra geral em relação às características sociodemográficas: gênero, idade e série.

Tabela 2

Distribuição dos Participantes por Grupo de Alunos (GBD e GAD) e na Amostra Geral conforme Características Sociodemográficas

	GBD			GAD			Geral		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T
<i>Idade</i>									
6 anos	0	1	1	0	0	0	0	1	1
7 anos	3	10	13	5	9	14	8	19	27
8 anos	1	6	7	3	5	8	4	11	15
9 anos	4	1	5	8	3	11	12	4	16
10 anos	1	9	10	6	4	10	7	13	20
11 anos	3	2	5	1	0	1	4	2	6
<i>Escolaridade</i>									
1ª série	3	12	15	7	9	16	10	21	31
2ª série	1	5	6	3	5	8	4	10	14
3ª série	6	6	12	8	4	12	14	10	24
4ª série	2	6	8	5	3	8	7	9	16
Total	12	29	41	23	21	44	35	50	85

Legenda – GBD: Grupo de Alunos com Baixo Desempenho Acadêmico; GAD: Grupo de Alunos com Alto Desempenho Acadêmico; F: Feminino; M: Masculino; T: Total

De acordo com os dados da Tabela 2, observa-se que dos 85 alunos que compuseram a amostra geral 35 eram do sexo feminino e 50 do sexo masculino. Em relação aos grupos, o

GBD foi composto por 41 participantes, 12 meninas e 29 meninos, enquanto que o GAD teve 44 participantes, 23 meninas e 21 meninos. A idade média dos participantes na amostra geral foi de 8,53 ($DP = 1,368$) e no GBD foi de 8,61 anos ($DP = 1,515$), ambos com faixa etária variando entre seis e 11 anos. No GAD, a idade média dos participantes foi de 8,45 anos ($DP = 2,229$), com faixa etária de sete a 11 anos. Em relação às séries, percebe-se que na amostra geral e em cada grupo, a maior parte dos alunos estava na 1ª e 3ª séries, sendo que na amostra geral cada uma dessas séries apresentou respectivamente 31 e 24 alunos, enquanto que na 2ª e 4ª séries, o número de alunos foi de 14 e 16 crianças respectivamente. É importante ressaltar, como apresentado anteriormente, que a quantidade de salas de 1ª e 3ª séries foi maior que de 2ª e 4ª séries.

Ao analisar a caracterização GBD e do GAD em relação ao gênero, pôde-se constatar que a quantidade de meninos (29 alunos) foi significativamente maior do que de meninas (12 alunas) no GBD ($\chi^2 = 4,637$; $p = 0,031$), enquanto que no GAD não foi encontrada diferença estatística significativa. As variáveis idade e série também não apresentaram diferença estatística significativa entre os dois grupos.

Local

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo com população aproximada de 60.000 habitantes. Essas escolas foram designadas para identificação pelas siglas **EK**, **EY** e **EW**. A escola **EK** estava localizada em um bairro periférico da cidade e os alunos freqüentavam a instituição em período integral, sendo que em um turno assistiam às aulas regulares do Ensino Fundamental e no outro, participavam de diversas atividades (aulas de saúde, música, informática, teatro, entre outras). As escolas **EY** e **EW** localizavam-se em região central da cidade e os alunos tinham aulas em apenas um período. A quantidade de salas por série, em cada escola, que participaram da pesquisa

encontra-se descrita na Tabela 3.

Tabela 3

Número de Salas por Séries em Cada Escola

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Escola <i>EK</i>	4	1	2	2	9
Escola <i>EY</i>	2	0	2	2	6
Escola <i>EW</i>	2	3	2	0	7
Total	8	4	6	4	22

A Tabela 3 indica que a pesquisa foi realizada em 22 salas de aula, sendo que a escola *EK* apresentou o maior número de salas (nove classes), enquanto que as escolas *EY* e *EW* apresentaram respectivamente, seis e sete salas. A série com a maior quantidade de salas foi a 1ª (oito salas), sendo que metade dessas eram da escola *EK*, enquanto as outras escolas tiveram duas classes cada uma. Em relação à 2ª série, a escola *EW* apresentou o maior número de salas (três classes), enquanto que a escola *EK* apresentou uma sala e a escola *EY*, nenhuma. Participaram seis salas de 3ª série, sendo que cada escola teve duas classes. Sobre a 4ª série, a escola *EK* e *EY* tiveram duas salas cada uma e a escola *EW*, nenhuma.

Instrumentos

Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Social Skills Rating System – SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *no prelo*).

O Social Skills Rating System (SSRS), foi originalmente desenvolvido e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990). Consiste em um sistema de avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental. A tradução e adaptação transcultural

do SSRS para o Brasil (SSRS-BR) foi realizada por Del Prette (2003) e a validação do instrumento para a amostra brasileira por Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (*no prelo*). O instrumento pode ser utilizado com crianças de pré-escola a 6ª série do Ensino Fundamental.

O SSRS-BR é apresentado em três versões: auto-avaliação pela criança, avaliação pelos pais ou responsáveis e avaliação pelo professor. As três versões incluem a avaliação da frequência de emissão de habilidades sociais específicas, contendo 35 itens na de auto-avaliação, 38 itens na de avaliação por pais e 30 na de avaliação por professores. A frequência é avaliada por meio de uma escala tipo *Likert*, [*Nunca*=(0), *Algumas Vezes*=(1) e *Muito Freqüente*=(2)]. Pais e professores respondem também sobre a importância de cada item das habilidades sociais para o desenvolvimento sadio na infância [*Não Importante*=(0), *Importante*=(1); *Indispensável*=(2)] e sobre a frequência de ocorrência de comportamentos problemáticos da criança [*Nunca*=(0), *Algumas Vezes*=(1) e *Muito Freqüente*=(2)]. O professor avalia ainda, a competência acadêmica dos estudantes. A escala de competência acadêmica é constituída por nove questões por meio das quais o professor classifica a criança, em relação aos demais colegas do grupo: *Entre os 10% piores*=(1); *Entre os 20% piores*=(2); *Entre os 40% médios*=(3); *Entre os 20% bons*=(4); *Entre os 10% melhores*=(5).

No presente estudo, foram utilizadas as versões de auto-avaliação pela criança e avaliação pelo professor. A estrutura fatorial brasileira, identificada no estudo de Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (*no prelo*), apresenta os itens de auto-avaliação pela criança em sete fatores: escore global, responsabilidade, empatia, assertividade, auto-controle, evitação de problemas e expressão de sentimento positivo. Na avaliação pelo professor, os itens de avaliação das habilidades sociais

podem ser analisados em seis fatores: escore global, responsabilidade/cooperação; asserção positiva, auto-controle, auto-defesa, cooperação com pares. Há ainda os fatores relacionados a comportamentos problemáticos, comportamentos internalizantes, comportamentos externalizantes e competência acadêmica.

Protocolo de caracterização dos alunos

Instrumento elaborado pela pesquisadora (Anexo 2) para selecionar os participantes, compor os grupos de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico e identificar propostas de demandas acadêmicas avaliadas pelos professores como atividades que proporcionam maior interação entre professor e alunos. O Protocolo é composto por nove itens, sendo que em oito deles, o professor deve indicar o nome dos alunos que apresentam as seguintes características: os(as) seis alunos(as) com melhores desempenhos acadêmicos; os(as) seis alunos(as) com piores desempenhos acadêmicos; os(as) seis alunos(as) que apresentam as melhores notas; os(as) seis alunos(as) que apresentam as piores notas; os(as) seis alunos(as) mais disciplinados; os(as) seis alunos(as) mais bagunceiros; os(as) seis alunos(as) mais queridos(as) pelos colegas; os(as) seis alunos(as) menos queridos(as) pelos colegas. No final do Protocolo, encontra-se ainda um item, solicitando que o professor indique quais atividades, realizadas em sua sala de aula, proporciona maior interação entre ele e seus alunos.

Protocolo de observação das filmagens

Instrumento desenvolvido pela pesquisadora (Anexo 3) para análise das filmagens, por meio do qual, foram registradas as classes de habilidades sociais acadêmicas e demais comportamentos apresentados pelos alunos na interação com o

professor. O Protocolo é composto por duas partes: a primeira apresenta as definições operacionais de cada categoria (comportamento) a ser utilizada durante as observações e, a segunda, um roteiro (tipo check list) no qual foram registrados os comportamentos apresentados pelos participantes nas sessões de filmagem.

Compõe o Protocolo 34 categorias, sendo que 16 delas foram selecionadas do trabalho de Del Prette e Del Prette (2005), 15 categorias selecionadas do estudo de Hildebrand (2000) e três, foram propostas pela pesquisadora, a partir de suas observações em sala de aula, por serem comportamentos freqüentemente apresentados pelos alunos. As referências citadas foram utilizadas apenas para formular o título de cada categoria. As definições operacionais e os exemplos apresentados no Protocolo foram formulados pela pesquisadora. Das 34 categorias que compõe o Protocolo, três foram classificadas como Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc), enquanto que as demais, representam as classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA). Na Tabela 4 é apresentado o título de cada categoria que compõe as classes de HSA e os CIDAc e alguns exemplos sobre as definições operacionais das mesmas.

Tabela 4

Categorias que Compõem o Protocolo de Observação das Filmagens

Habilidades Sociais Acadêmicas
Seguir instrução; olhar para o professor; aguardar a vez para falar; orientar-se para a tarefa, ignorando comportamentos dos colegas; fazer pergunta confirmativa; fazer pergunta informativa; fazer pergunta petitoria; responder perguntas; confirmar resposta; dar exemplo de resposta; imitar comportamento socialmente competente; demonstrar satisfação por seu produto; buscar aprovação por desempenho realizado; solicitar avaliação; solicitar atenção; solicitar ocasião para responder; solicitar ajuda; agradecer ajuda recebida; oferecer ajuda; fazer pedido; atender pedido; recusar pedido; elogiar a qualidade do desempenho do outro; agradecer elogio; emitir opinião; demonstrar concordância; demonstrar discordância; conversar sobre assunto trivial; falar sobre o próprio comportamento; atender a chamado de atenção; outros comportamentos.
Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica
Evitar resposta; realizar tarefa anterior; demonstrar desconhecimento da resposta.
Exemplos sobre as definições operacionais das categorias
Seguir instrução - Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao comportar-se de acordo com uma orientação transmitida pelo professor. Ex.: Professor fala para Cássio ler o texto em voz alto. Cássio segue a orientação do professor, ou seja, lê o texto em voz alta.
Solicitar avaliação - Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao solicitar que o professor avalie seu desempenho em [determinada atividade ou seu produto]. Ex.: Aluno pergunta para o professor: “ <i>Professor está certo como eu escrevi essa palavra?</i> ” ou o aluno se aproxima do professor e mostra seu caderno.
Evitar resposta - Ação não verbal do aluno ao fornecer sinais de evitação ou fuga [diante de uma resposta requerida pelo professor]. Ex.: Professor faz uma pergunta para o aluno. Esse abaixa a cabeça e não olha para o professor ou continua fazendo a atividade (escrevendo, conversando) que estava realizando como se não tivesse ouvindo a pergunta dirigida a ele.

Equipamentos e materiais

Foi utilizada uma filmadora digital, um tripé para filmadora, um microcomputador e materiais de consumo, como fitas mini-DV, discos de DVD, lápis, borracha, apontador, papel sulfite, crachás de plástico transparente, papel cartão e fitas de cetim de diversas cores.

Procedimentos

Para melhor compreensão dos procedimentos adotados, esses foram subdivididos em sete etapas.

1ª etapa: Contato com a Secretaria Municipal de Ensino e Escolas Participantes

A pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Ensino para solicitar autorização para a realização da pesquisa. Foi entregue uma cópia do Termo de Aprovação (Anexo 1) concedido pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos à pesquisa e explicado os objetivos, os procedimentos que seriam adotados e as possíveis contribuições do estudo.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato com as escolas, agendando reuniões em cada uma delas, com as diretoras e coordenadoras pedagógicas para explicar a pesquisa e solicitar autorização para realização do estudo. Foi solicitado às diretoras que essas fornecessem uma autorização por escrito para utilização das filmagens que seriam realizadas em sala de aula. Ainda nesse encontro, as coordenadoras pedagógicas agendaram reuniões com os professores para que a pesquisadora pudesse apresentar a pesquisa e solicitar autorização para realização da mesma.

2ª etapa: Realização de um estudo piloto

Para avaliar a funcionalidade dos procedimentos que seriam utilizados na pesquisa, realizou-se um estudo piloto que teve como objetivos: determinar o número e a duração das sessões de filmagens, o posicionamento dos equipamentos em sala de aula e o tempo necessário para que os participantes se familiarizassem com os mesmos. O estudo piloto foi realizado em uma classe de 4ª série da escola **EK** e encontra-se descrito no Anexo 4. Os resultados obtidos com esse estudo, não compuseram a amostra de dados da pesquisa.

3ª etapa: Reunião com os professores

A reunião com os professores, em cada escola, foi realizada durante o Horário de Trabalho Pedagógico Comum (HTPC), para garantir a participação do maior número de docentes. Nessas reuniões, a pesquisadora entregou um folder (Anexo 5) com explicações sobre a importância das habilidades sociais no contexto escolar e informações sobre a pesquisa. Em seguida, explicou os objetivos da pesquisa, solicitando permissão para realização do estudo nas salas de aula. Aos professores que demonstraram interesse em participar da pesquisa, solicitou-se que formalizassem seu consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para professores (Anexo 6) - e preenchessem o Protocolo de Caracterização dos Alunos. Em relação ao Protocolo, os professores eram informados sobre a possibilidade de indicar o nome de um mesmo aluno em mais de uma categoria.

4ª etapa: Seleção dos participantes e autorização dos responsáveis para participação na pesquisa

Os participantes foram selecionados a partir das respostas dos professores ao Protocolo de Caracterização dos Alunos. Por meio dessa indicação, formou-se dois grupos de alunos, sendo que ambos foram compostos pelo primeiro e segundo nome que apareciam concomitantemente nos itens: *melhor desempenho acadêmico* e *melhores notas*, enquanto que o outro grupo foi formado pelos itens *pior desempenho acadêmico* e *piores notas*. Para cada grupo, foram selecionados dois alunos de cada sala. Os alunos indicados nos itens *melhor desempenho acadêmico* e *melhores notas* compuseram o Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD), enquanto que os alunos indicados por *pior desempenho acadêmico* e *piores notas*, foram agrupados no Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD). As demais categorias do Protocolo, não foram utilizadas. Essas foram incluídas apenas para que o

professor não tivesse conhecimento sobre quem seriam os alunos participantes da pesquisa, uma vez que, esse conhecimento poderia influenciar na maneira como o professor costuma se relacionar com a criança.

Após compor os dois grupos de alunos, a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis pelas crianças para solicitar consentimento para participação de seus filhos na pesquisa, o qual foi formalizado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – versão para responsáveis pelos participantes (Anexo 7). Para verificar qual seria a melhor forma de fazer esse contato, a pesquisadora conversou com a coordenação de cada escola e, em cada uma delas, foram adotados os seguintes procedimentos.

Na escola **EK**, o contato com os responsáveis foi feito por meio de reuniões ou cartas. A pesquisadora explicou aos pais que compareceram nas reuniões os objetivos da pesquisa e informou sobre os cuidados éticos que seriam tomados e como seria a participação das crianças. Para os pais que não compareceram, foi enviada uma carta (por meio dos alunos) explicando a pesquisa e pedindo que se eles concordassem com a participação dos filhos, devolvessem a carta para a escola com o TCLE assinado.

Na escola **EY**, a coordenadora pedagógica se dispôs a conversar pessoalmente com cada responsável, em uma reunião de pais que já estava agendada ou ainda, encontrá-los no horário em que fossem levar ou buscar os filhos na escola. Para isso, a pesquisadora entregou à coordenadora os TCLEs com o nome dos participantes e escreveu um roteiro com as informações que deveriam ser transmitidas aos pais. Apenas com poucos pais esse contato não foi possível e, novamente por disposição da coordenadora, essa mandou um bilhete aos pais solicitando que comparecessem à escola em determinado horário para conversar com ela.

Na escola **EW**, a direção não autorizou que a pesquisadora marcasse uma reunião com os pais e, portanto, o contato com todos os responsáveis foi feito por meio de cartas levadas pelas crianças. Nessa carta, a pesquisadora colocou um bilhete comunicando sobre a

pesquisa que seria realizada na escola e fornecendo informações sobre a participação das crianças e os cuidados éticos que seriam tomados. Solicitava que, se os pais concordassem com a participação dos filhos na pesquisa, deveriam devolver as cartas na coordenação da escola com os TCLEs assinados.

Em relação aos demais alunos das salas onde o estudo seria realizado, a pesquisadora tinha uma autorização por escrito da coordenação da escola para utilizar as filmagens para fins de pesquisa. Como esses alunos só apareceriam eventualmente nas filmagens e, mesmo assim, seus comportamentos não seriam avaliados, não foi feito contato formal com os responsáveis por essas crianças, visto que isso consumiria muito tempo. No entanto, a pesquisadora informou a coordenação das três escolas que estaria a disposição para conversar com qualquer pai que procurasse por informações sobre a pesquisa.

5ª etapa: Coleta de dados sobre a interação professor-aluno

A coleta de dados sobre a interação professor-aluno foi realizada por meio de filmagens em situação natural de sala de aula. As filmagens foram realizadas primeiramente nas escolas **EK** e **EY** e, somente após o término em todas as salas participantes, foi iniciada a coleta na escola **EW**.

Na semana anterior à realização da filmagem em cada sala, a pesquisadora entrava em contato com o professor e combinava os dias em que as filmagens seriam feitas e passava orientações sobre as demandas a serem realizadas. Explicava que as filmagens seriam realizadas em três dias consecutivos e que no primeiro dia o professor poderia passar a atividade que desejasse, pois o objetivo era a familiarização dele e dos alunos aos equipamentos de filmagem e presença da pesquisadora na sala. Para o segundo dia de filmagem, a pesquisadora solicitava que o professor realizasse uma atividade de português de interpretação oral de um texto e, no terceiro dia, uma atividade de matemática na qual

explicasse algum conteúdo da matéria. Esse cuidado foi tomado para que as atividades realizadas em todas as salas de aula fossem semelhantes e, portanto, o tipo de atividade não se configurasse como variável interveniente nos padrões de interação social dos alunos. Foram escolhidas as disciplinas de português e matemática por essas serem os principais conteúdos das séries iniciais. Ainda nesse contato com os professores, a pesquisadora solicitava que nos dias em que as filmagens fossem realizadas, os docentes deveriam se comportar normalmente procurando esquecer que estavam sendo filmados.

Em cada sala de aula foram realizadas três sessões de filmagens, sendo que no segundo e terceiro dia, os períodos em que a mesma era feita foram alternados, ou seja, se no segundo dia a filmagem era realizada no período anterior ao recreio, no terceiro, era depois do recreio, ou vice e versa. Em cada dia de filmagem, a pesquisadora ficava presente na sala de aula, durante um período completo (antes ou após o recreio), se comportando como se estivesse filmando a aula inteira. Porém, eram filmados apenas 30 minutos de cada aula em cada dia e, essa filmagem era iniciada a partir do momento em que o professor começava a apresentar a atividade que os alunos deveriam realizar. Os equipamentos de filmagem eram montados antes dos alunos entrarem na sala de aula e desmontados depois que esses saiam para o recreio ou para ir embora.

A primeira sessão de filmagem não compôs a amostra dos dados, uma vez que tinha por objetivo diminuir os efeitos da reatividade, ou seja, diminuir a probabilidade de que o comportamento dos alunos e do professor fosse influenciado pela presença da pesquisadora e dos equipamentos de filmagem em sala de aula. Também como forma de controlar a reatividade, os dez minutos iniciais das aulas no segundo e terceiro dia de filmagem, não compuseram a amostra da pesquisa.

No primeiro dia de filmagem, antes do início da aula, a pesquisadora conversava com o professor e o lembrava que deveria se comportar normalmente, procurando esquecer que

estava sendo filmado. Também solicitava que o professor apresentasse a pesquisadora para as crianças e pedia autorização para falar com os alunos e entregar os crachás. Depois que professor apresentava a pesquisadora, essa dizia: *“Crianças, eu sou psicóloga, mas ainda continuo estudando e meu professor pediu para eu realizar uma tarefa aqui na escola. Então eu vou precisar da ajuda de vocês. Eu preciso filmar a aula de vocês, só que para isso, eu preciso que vocês se comportem normalmente, fazendo de conta que eu não estou aqui e que vocês não estão sendo filmados. Vocês podem me ajudar? (...) Então, eu vou filmar a aula de vocês hoje, amanhã e depois. E nesses três dias vocês devem fazer de conta que eu não estou aqui. Combinado?”*. Após as crianças responderem, a pesquisadora continuava falando: *“Como eu estou filmando a sala de vocês e de outros alunos também aqui da escola, eu trouxe esses crachás para poder lembrar de todo mundo quando eu for assistir as filmagens. Então eu vou entregar um crachá para cada um e vocês devem ficar com o crachá que eu entreguei. Não pode trocar de crachá com o colega, senão eu vou confundir vocês quando eu for assistir a filmagem. Vocês vão receber o crachá, colocar no pescoço e esquecer que estão de crachá também. Não pode ficar tirando e colocando o crachá e nem escrever nele. Aí, no final da aula, eu recolho os crachás e no outro dia entrego o mesmo crachá para cada um. Combinado?”* A pesquisadora entregava o crachá para os alunos de acordo com uma lista preparada previamente com o nome de todos os alunos e as cores do crachá que cada um deveria receber. Aos dois alunos com alto desempenho acadêmico eram entregues crachás vermelhos e aos dois alunos com baixo desempenho acadêmico, crachá amarelo. Aos demais alunos, foram distribuídos crachás de cores aleatórias.

Após o término do primeiro dia de filmagem, a pesquisadora conversava com o professor e o lembrava sobre as demandas de português e matemática que deveria realizar nos dias seguintes. No início do segundo e terceiro dia de filmagem, ao entregar os crachás para os alunos, a pesquisadora conversava novamente com as crianças, lembrando que eles

deveriam se comportar normalmente e não trocar ou mexer nos crachás. No final do terceiro dia de filmagem, no momento em que recolhia os crachás, a pesquisadora agradecia os alunos por a terem ajudado em seu trabalho.

6ª etapa: Coleta de dados com os professores sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico dos alunos

Após o término da última filmagem em cada sala de aula, era entregue ao professor o Social Skills Rating System – SSRS-BR – versão de avaliação pelo professor (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *no prelo*). Os professores responderam um instrumento para cada um de seus alunos participantes da pesquisa. A pesquisadora entregava o SSRS-BR com as informações pessoais sobre os alunos já preenchidas e explicava que para responder ao instrumento, os professores deveriam ler as situações descritas e marcar a alternativa que melhor descrevesse o desempenho dos alunos avaliados em cada situação especificada. Caso os professores apresentassem alguma dúvida, a pesquisadora procurava esclarecer. Era combinada uma data com cada professor, de acordo com a disponibilidade de cada docente, para que os instrumentos respondidos pudessem ser entregues.

7ª etapa: Coleta dos dados com as crianças sobre o repertório de habilidades sociais

Em cada escola, ao terminar as filmagens em todas as salas de aula, a pesquisadora solicitava que a coordenação lhe fornecesse uma sala para aplicar o SSRS-BR com os participantes. As crianças responderam a versão de auto-avaliação do SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *no prelo*). No caso da escola **EK**, as crianças responderam ao instrumento no período oposto às aulas regulares do Ensino Fundamental e na escola **EY** e **EW**, no período em que tinham aula de Música ou Educação Física. Em todas as escolas a aplicação foi feita por sala, portanto, três ou quatro participantes respondiam o

instrumento ao mesmo tempo. A pesquisadora lia cada item do instrumento para o grupo e solicitava que cada participante escolhesse a alternativa que melhor descrevesse o que ele costumava fazer naquela situação e marcasse sua resposta no instrumento. A pesquisadora orientou que caso alguém não entendesse a situação lida, poderia lhe perguntar.

Análise dos dados

Para melhor compreensão dos procedimentos de análise de dados utilizados, esses foram divididos em três etapas: 1ª etapa – Análise dos resultados obtidos sobre a interação social dos alunos com o professor; 2ª etapa – Análise dos resultados sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica obtidos a partir do SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *no prelo*); 3ª etapa – Correlações entre os dados obtidos nas etapas anteriores.

1ª etapa – Análise dos resultados obtidos sobre a interação social dos alunos com o professor

Os dados sobre a interação social dos alunos com o professor foram obtidos por meio de observação sistemática, sendo que os comportamentos a serem observados foram registrados em vídeos. Esses dados foram analisados a partir de um sistema de categorização formulado pela pesquisadora, o qual encontra-se descrito no Protocolo de Observação das Filmagens (Anexo 3). Cozby (2003) afirma que quando é realizada uma medida do comportamento, como por exemplo, o registro de comportamentos obtidos por meio da observação, é necessário garantir a fidedignidade dessa medida, ou seja, a sua consistência ou estabilidade. O autor propõe que para avaliar a fidedignidade de uma medida obtida por meio de observação, deve-se avaliar a correlação feita entre as observações de dois indivíduos. Se o coeficiente de correlação obtido for igual ou superior a 80%, isso significa que a medida é fidedigna. Portanto, para avaliar a fidedignidade dos dados sobre a interação social dos alunos

com seus professores, as filmagens foram observadas pela pesquisadora e por três observadores externos, utilizando-se como coeficiente de correlação das medidas, o índice de concordância entre observadores. A seguir, são descritos os procedimentos utilizados para que essa análise pudesse ser realizada.

As filmagens realizadas nas 22 salas de aula produziram um montante de 22 horas de imagens, sendo uma hora proveniente de cada sala. Para análise dessas filmagens foram utilizados um computador com leitor de DVD, discos de DVD nos quais estavam gravadas as filmagens realizadas em sala de aula e um fone de ouvido. A pesquisadora assistia a filmagem pelo computador, utilizando o fone de ouvido para obter uma melhor qualidade de áudio. Quando identificava um dos comportamentos descritos no Protocolo, a pesquisadora interrompia a exibição da filmagem (apertando a tecla pause no computador) e registrava-o em um arquivo no próprio computador. O comportamento apresentado era anotado (delimitando o antecedente, a resposta e o conseqüente), especificando qual participante o havia apresentado e a qual categoria correspondia. O Anexo 8 mostra um exemplo desse registro. Ao terminar de fazer os registros das filmagens de todas as salas de aula, a pesquisadora assistia novamente cada uma delas para analisar se os registros feitos durante a primeira observação estavam coerentes. Portanto, a pesquisadora observou cada filmagem duas vezes.

Para que os dados de observação obtidos pela pesquisadora pudessem apresentar resultados fidedignos, as sessões de filmagens foram analisadas por três observadores externos com conhecimentos na área de habilidades sociais. Esses observadores foram escolhidos entre os alunos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. O critério de escolha dos observadores foi ter cursado a disciplina de Habilidades Sociais (ministrada pelo orientador da pesquisa) e ter obtido bom desempenho, sendo esse avaliado por meio de notas e da entrega das atividades acadêmicas nos prazos estipulados.

Como forma de retribuição aos observadores por seu trabalho, a pesquisadora se comprometeu em fornecer um certificado de participação em pesquisa (fornecido pelo grupo de pesquisa *Relacionamento Interpessoal e Habilidades Sociais*) e sugeriu a elaboração de um artigo sobre o treinamento que seria realizado (no qual a pesquisadora, seu orientador e os observadores seriam os autores).

Para analisar as filmagens, os observadores foram submetidos a um treinamento, com os seguintes objetivos: capacitar os observadores para utilização do Protocolo de Observação das Filmagens e calibrar o nível de concordância das observações realizadas. Inicialmente os observadores participaram de sessões de treinamento em observação e, posteriormente, sessões de análises das filmagens. Os procedimentos de treinamento em observação, utilizados no presente estudo e descritos a seguir, é uma prática comum no campo teórico e prático das Habilidades Sociais.

O treinamento em observação foi realizado em reuniões semanais de aproximadamente duas horas, compreendendo as seguintes atividades: (a) exposição resumida da pesquisa e das atividades dos observadores; (b) leitura e discussão de artigos sobre métodos de observação (Dessen & Borges, 1998) e treinamento de observadores (Bandeira, Machado, Barroso, Gaspar e Silva, 2003; Bandeira e Ireno, 2002); (c) explicações sobre o sistema de categorias do Protocolo de Observação das Filmagens; (d) utilização do Protocolo para observação das filmagens e registro dos comportamentos.

A atividade de observação das filmagens e o registro dos comportamentos foram realizados individualmente, em horários agendados com cada observador, em uma sala do Laboratório de Interação Social da Universidade Federal de São Carlos. Foram utilizados um computador com leitor de DVD, discos de DVD nos quais estavam gravadas as filmagens, um fone de ouvido, o Protocolo de Observação das Filmagens, lápis e borracha.

Em cada dia de treinamento, os observadores assistiam a 15 minutos de uma

filmagem, observando o comportamento dos quatro participantes ao mesmo tempo. Os observadores assistiam à filmagem pelo computador e quando identificam um dos comportamentos descritos no Protocolo, interrompem a exibição da filmagem (apertando a tecla pause no computador) e registravam no Protocolo, na coluna da categoria a que o comportamento correspondia e ao aluno em específico, o tempo exato em que o comportamento foi apresentado.

Quando terminavam de observar e registrar os 15 minutos de filmagem, a pesquisadora juntamente com cada observador comparava esse registro com os registros feitos pela pesquisadora sobre a mesma filmagem. Eram assinalados na folha de registro do observador e da pesquisadora os comportamentos que apresentavam concordância e discutidas as discordâncias até que fosse obtido um consenso. Para ser considerada concordância, a pesquisadora e o observador deveriam registrar o mesmo comportamento apresentado por determinado participante na mesma categoria descrita no Protocolo de Observação da Filmagem. Quando eram encontradas discordâncias, a pesquisadora e o observador assistiam no computador novamente o trecho em que o comportamento ocorria e analisavam, a partir das definições operacionais do Protocolo, qual categoria melhor descrevia o comportamento.

Em seguida, era calculado o índice de concordância das observações. Para esse cálculo, somava-se o número de comportamentos que tinham apresentado concordância e o número de discordâncias. Na somatória das discordâncias, era considerado o número de registros antes da discussão que levava a um consenso. O índice de concordância (IC) era calculado a partir da seguinte fórmula:

$$IC = \frac{\Sigma A}{\Sigma A + \Sigma D} \times 100$$

Legenda: IC (Índice de Concordância), ΣA (somatória dos acordos), ΣD (somatória dos desacordos)

Quando o IC era inferior a 85%, no próximo dia de treinamento, os

observadores assistiam a mesma filmagem pela segunda vez e, novamente, registravam os comportamentos, analisavam-se as concordâncias e discordâncias e calculava-se o novo índice. Se mesmo nessa segunda observação, o IC continuasse inferior a 85%, no próximo dia de treinamento era apresentada aos observadores uma nova filmagem. O treino dos juízes foi encerrado quando em três filmagens consecutivas, os Índices de Concordância eram iguais ou superiores a 80%, na primeira observação. Para atingir esse critério foi necessária a realização de 22 sessões de treinamento com o Observador 1, 15 sessões com o Observador 2 e 26 com o Observador 3, lembrando que cada sessão de treinamento teve duração aproximada de duas horas.

Encerrado o treino, os observadores iniciaram as sessões de análises das filmagens que foram utilizadas para garantir a confiabilidade das observações feitas pela pesquisadora. Foram analisadas nove filmagens, o que corresponde a 20% do total das imagens coletadas. Para essa seleção, a pesquisadora realizou um sorteio entre todas as filmagens existentes (desconsiderando apenas as sete filmagens que foram utilizadas durante o treinamento dos observadores) e as distribuiu entre os observadores. Cada observador analisou seis filmagens e cada uma delas foi analisada por dois observadores. Foram calculados os IC(s) entre os observadores e entre cada observador e a pesquisadora.

Os procedimentos, nessa fase de análise das filmagens, foram semelhantes aos utilizados durante a fase de treinamento, diferenciando-se apenas em dois aspectos. Primeiro, somente a pesquisadora identificava as concordâncias e as discordâncias entre as observações. No entanto, após essa identificação, as discordâncias eram analisadas pelo observador e pela pesquisa da mesma forma que ocorreu no treinamento. Segundo, os observadores assistiam 30 minutos de filmagem e não apenas quinze minutos.

Os resultados da fase da análise das filmagens, medidos por meio do IC entre os observadores e entre cada observador e a pesquisadora, encontra-se descrito na Tabela 5.

Tabela 5

Índices de Concordâncias entre Observadores e entre Pesquisadora e Observadores

Filmagem A		
Ob1 X P	Ob2 X P.	Ob1 X Ob2
93,2%	89,1%	88,7%
Filmagem B		
Ob1 X P	Ob2 X P	Ob1 X Ob2
95,1%	91,4%	91,2%
Filmagem C		
Ob2 X P	Ob3 X P	Ob2 X Ob3
92,9%	87,2%	89,3%
Filmagem D		
Obs1 X P	Obs3 X P	Obs1 X Obs3
94,8%	86%	83,1%
Filmagem E		
Obs1 X P	Obs3 X P	Obs1 X Obs3
89,7%	87,5%	82,5%
Filmagem F		
Obs2 X P	Obs3 X P	Obs2 X Obs3
85,1%	86,3%	86,8%
Filmagem G		
Obs1 X P	Obs2 X P	Obs1 X Obs2
88,9%	92,7%	82,4%
Filmagem H		
Obs1 X P	Obs3 X P	Obs1 X Obs3
95,3%	93,1%	82,8%
Filmagem I		
Obs2 X P	Obs3 X P	Obs2 X Obs3
97,8%	95,5%	91,7%

Legenda – P: Pesquisadora; Obs1: Observador 1; Obs2: Observador 2; Obs3: Observador 3

Pode-se observar na Tabela 5 que o IC entre cada observador e a pesquisadora variou de 85,1% a 97,8%, enquanto que o IC entre os observadores variou de 82,4% a 91,7%. As médias dos IC(s) entre a pesquisadora e cada observador, foram as seguintes: Observador 1 – 92,8%; Observador 2 – 91,5%; Observador 3 – 89,3%. Entre cada observador, as médias foram de: Observador 1 e 2 – 87,4%; Observador 1 e 3 – 82,8%; Observador 2 e 3 – 89,3%. Tais resultados sugerem que os comportamentos registrados a partir da observação das filmagens são fidedignos, uma vez que, como propõe Cozby (2003), um coeficiente de correlação igual ou superior a 80% permite afirmar que uma medida é confiável.

Após a análise das filmagens pelos observadores externos, os dados pessoais dos participantes (idade, sexo, série, escola) e a frequência de cada categoria em cada dia de filmagem foram digitados em uma planilha do Programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão para microcomputadores. Com a utilização do Programa foram realizados cálculos estatísticos descritivos e inferenciais. Foram calculados a frequência, a média e o desvio padrão de cada categoria por grupo de aluno (GBD e GAD), gênero, série e demanda acadêmica. Para avaliar as categorias que apresentaram diferenças estatisticamente significativas foi utilizado o *Teste t de Student* (quando comparou-se a média em duas situações) ou ANOVA (quando comparou-se a média em mais de duas situações). Considerou-se como critério para rejeição da hipótese de igualdade entre os grupos valores de $p \leq 0,05$.

2ª etapa – Análise dos resultados sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica obtidos a partir do SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *no prelo*).

As respostas dos participantes e dos professores ao instrumento foram digitadas em planilhas do Programa SPSS e calculados, para cada participante, os escores dos fatores estabelecidos pelo SSRS-BR na auto-avaliação e na avaliação pelo professor. Após essa análise individual, foram realizados cálculos descritivos (média e desvio padrão) de cada fator por grupo de alunos (GBD e GAD) e, em cada grupo, foram calculadas as médias e desvio padrão em relação ao gênero dos participantes. Essas médias foram comparadas com os padrões normativos do instrumento, o que permite identificar o posto percentil e classificar o desempenho de cada grupo como alto (acima da média), médio (dentro da média) ou baixo (abaixo da média) em relação a cada fator. Também foi utilizado o *Teste t de Student* para verificar se as médias dos grupos apresentavam diferenças estatisticamente significativas.

3ª etapa – Correlações entre os dados obtidos nas etapas anteriores.

Foram realizadas análises paramétricas de correlação (*Pearson*, $p < 0,05$) entre as pontuações de habilidades sociais acadêmicas e os escores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica avaliados pelo SSRS-BR. Tais análises foram feitas separadamente para os alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico.

Resultados

Os resultados desse estudo permitiram caracterizar, a partir das classes de habilidades sociais acadêmicas, os padrões comportamentais de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico ao interagir com o professor, assim como, possibilitaram caracterizar o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos alunos. Os resultados serão apresentados em três conjuntos: (1) Padrões comportamentais dos alunos na interação com o professor; (2) Habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica; (3) Correlações entre os padrões comportamentais dos alunos e o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

1. Padrões comportamentais dos alunos na interação com o professor

Os dados que permitem caracterizar os padrões comportamentais dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) ao interagir com o professor foram obtidos com a utilização do Protocolo de Observação das Filmagens. Portanto, os resultados serão apresentados a partir das classes de Habilidades Sociais Acadêmicas e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica que constituem o Protocolo de Observação das Filmagens (Anexo 3) e foram analisados em relação ao grupo de alunos (GBD e GAD), considerando os aspectos gênero, série e demanda acadêmica.

No final dessa secção será apresentada uma análise qualitativa das categorias que obtiveram diferença estatística significativa entre o GBD e GAD

1.1 Desempenho do GBD e do GAD

A frequência geral, a média e o desvio padrão das classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) considerando os aspectos gênero, série e demanda acadêmica são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

Frequência Geral das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) por Grupo de Alunos, Gênero, Série e Demanda Acadêmica

Frequências		GBD			GAD		
		<i>Fq</i>	\bar{X}	<i>DP</i>	<i>Fq</i>	\bar{X}	<i>DP</i>
Frequência geral							
Frequência HSA		753	17,71	12,246	1556	34,80	25,877
Frequência CIDAc		71	1,71	3,894	2	0,05	0,211
Frequência por gênero							
HSA	Feminino	167	13,25	10,393	760	32,39	27,072
	Masculino	586	19,55	12,639	796	37,43	24,891
CIDAc	Feminino	8	0,67	1,231	2	0,09	0,288
	Masculino	62	2,14	4,518	0	0	0
Frequência por série							
HSA	1ª série	261	16,87	7,791	572	35,19	20,183
	2ª série	120	19,17	8,035	395	48,50	42,430
	3ª série	257	20,42	18,063	416	34	23,901
	4ª série	115	14,13	12,088	173	21,50	11,148
CIDAc	1ª série	11	0,73	1,135	0	0	0
	2ª série	4	0,67	0,816	0	0	0
	3ª série	44	3,67	6,665	0	0	0
	4ª série	11	1,38	1,768	2	0,25	0,463
Frequência por demanda acadêmica							
HSA	Matemática	380	10,05	9,747	840	19,25	20,947
	Português	373	9,33	7,553	716	17,46	12,367
CIDAc	Matemática	25	0,68	1,564	0	0	0
	Português	45	1,13	2,574	2	0,05	0,221

Legenda –GBD: Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico; GAD: Grupo com Alto Desempenho Acadêmico;

Fq; frequência; \bar{X} : média; *DP*: desvio padrão

Sintetizando os resultados apresentados na Tabela 6, observa-se que: (a) sobre a *Frequência geral*, a frequência e a média das Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) foi maior para os alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) e, a frequência e a média dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) foi maior no Grupo com Baixo Desempenho (GBD); (b) em relação à *Frequência por gênero*, a frequência e a média das Habilidades Sociais Acadêmicas apresentada pelos meninos do GBD e do GAD foi superior às meninas. Sobre os Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica no GBD a frequência e a média dos meninos foi superior às meninas e; no GAD a diferença entre a frequência por gênero foi de apenas dois comportamentos, sendo esses apresentados pelas meninas; (c) sobre a *Frequência por série*, observa-se que as frequências e as médias das Habilidades Sociais Acadêmicas do GAD foram superiores ao GBD em todas as séries, enquanto que em relação aos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, as frequências e as médias do GBD foram superiores ao GAD; (d) foram identificados no GAD apenas dois registros de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, sendo esses apresentados pelos alunos da 4ª série; (e) na frequência por demanda acadêmica, tanto na demanda de português como em matemática, o GAD obteve frequência e média mais elevada que o GBD em relação às Habilidades Sociais Acadêmicas, enquanto que nos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, a frequência do GBD foi maior que do GAD.

Realizando-se análises estatísticas inferenciais dos resultados apresentados na Tabela 6, por meio do *Teste t de Student*, encontrou-se diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD: (a) na média da *Frequência geral* de Habilidades Sociais Acadêmicas, $t(83) = - 3,845$, $p = 0,0001$ (média superior do GAD) e de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, $t(83) = 2,828$, $p = 0,006$ (média superior do GBD); (b) na média das Habilidades Sociais Acadêmicas na demanda de matemática, $t(83) = - 0,022$, $p = 0,012$

(média superior do GAD) e na demanda de português, $t(79) = - 0,019$, $p = 0,001$ (média superior do GAD); (c) na média dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica na demanda de matemática, $t(76) = 2,767$, $p = 0,007$ (média superior do GBD) e na demanda de português, $t(78) = 2,632$, $p = 0,010$ (média superior do GAD). Na comparação entre os grupos de alunos (GBD e GAD) por gênero e por série não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

A seguir, a Tabela 7 apresenta a frequência, a média e o desvio padrão das categorias que compõem o Protocolo de Observação das Filmagens e que foram identificadas no Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e no Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD).

Tabela 7

Frequência, Média e Desvio Padrão das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) nos dois Grupos de Alunos

Categorias HSA	GBD			GAD		
	Fq	\bar{X}	DP	Fq	\bar{X}	DP
Responder pergunta	247 (1)	6,02	6,575	731 (1)	16,61	20,762
Seguir instrução	214 (2)	5,22	4,886	243 (2)	5,52	5,151
Olhar para o professor	57 (3)	1,39	1,896	33 (7)	0,75	1,449
Solicitar atenção	31 (5)	0,76	1,135	113 (3)	2,57	4,795
Fazer pergunta confirmativa	30 (6)	0,73	1,162	42 (5)	0,95	1,584
Outros comportamentos	27 (7)	0,66	0,883	25 (10)	0,57	0,873
Atender a chamado de atenção	21 (8)	0,51	0,870	26 (9)	0,59	1,019
Solicitar avaliação	20 (9)	0,49	0,898	36 (6)	0,82	1,688
Falar sobre o próprio comportamento	18 (10)	0,44	0,634	33 (7)	0,75	1,164
Demonstrar concordância	15 (11)	0,37	0,698	36 (6)	0,82	1,589
Fazer pergunta petitoria	14 (12)	0,34	0,762	29 (8)	0,66	1,119
Emitir opinião	13 (13)	0,32	0,756	94 (4)	2,14	2,742
Fazer pedidos	12 (14)	0,29	0,782	20 (12)	0,45	0,901
Solicitar ocasião para responder	5 (15)	0,12	0,510	25 (10)	0,57	1,835
Fazer pergunta informativa	5 (15)	0,12	0,331	22 (11)	0,48	0,952
Demonstrar discordância	5 (15)	0,12	0,458	17 (13)	0,39	0,920
Aguardar a vez para falar	5 (15)	0,12	0,400	6 (15)	0,14	0,347
Atender pedidos	4 (16)	0,10	0,374	15 (14)	0,34	0,680
Conversar sobre assunto trivial	4 (16)	0,10	0,490	6 (15)	0,14	0,347
Recusar pedidos	4 (16)	0,10	0,490	3 (16)	0,07	0,334
Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções do colega	1 (17)	0,02	0,156	1 (18)	0,02	0,151
Demonstrar satisfação por seu produto	1 (17)	0,02	0,156	-	-	-
Dar exemplo de resposta	-	-	-	1 (18)	0,02	0,151
CIDAc						
Demonstrar desconhecimento da resposta requerida	36 (4)	0,88	2,865	-	-	-
Realizar tarefa anterior	20 (9)	0,49	1,003	2 (17)	0,05	0,211
Evitar resposta	14 (12)	0,34	1,442	-	-	-
Total	823	-	-	1559	-	-

Legenda – GBD: Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico; GAD: Grupo com Alto Desempenho Acadêmico;

Fq: frequência; \bar{X} : média; DP: Desvio Padrão; HSA: Habilidades Sociais Acadêmicas; CIDAc: Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica

Observa-se na Tabela 7 que no Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) foram identificadas 22 categorias pertencentes às classes de Habilidades Sociais Acadêmicas e 3 categorias pertencentes às classes de Comportamentos Indicativos de Dificuldade

Acadêmica. No Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) foram identificadas 22 categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas e apenas uma categoria de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. Dessas, as categorias *demonstrar desconhecimento da resposta requerida*, *evitar resposta* e *demonstrar satisfação por seu produto* foram apresentadas apenas pelo GBD e a categoria *dar exemplo de resposta*, apenas pelo GAD. As cinco categorias com as frequências e as médias mais elevadas no GBD foram *responder pergunta*, *seguir instrução*, *olhar para o professor*, *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* e *solicitar atenção*. No GAD, as cinco categorias com frequências e médias mais elevadas foram *responder pergunta*, *seguir instrução*, *solicitar atenção*, *emitir opinião* e *fazer pergunta confirmativa*. Observa-se que as categorias *responder pergunta* e *seguir instrução* foram as mais frequentes em ambos os grupos de alunos. Todas as categorias que foram mais frequentes no GAD fazem parte das Habilidades Sociais Acadêmicas, enquanto que no GBD, a categoria *demonstrar desconhecimento da resposta* está incluída nos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica.

A Tabela 7 mostra que apenas na categoria *orientar-se para a tarefa ignorando interrupção do colega* o GBD e o GAD obtiveram a mesma frequência (um registro em cada grupo). O GBD obteve maior frequência que o GAD em sete categorias: *olhar para o professor*, *demonstrar desconhecimento da resposta*, *outros comportamentos*, *realizar tarefa anterior*, *evitar resposta*, *recusar pedidos* e *demonstrar satisfação por seu produto*; enquanto que o GAD obteve frequência maior que o GBD em 18 categorias: *responder pergunta*, *seguir instrução*, *solicitar atenção*, *emitir opinião*, *fazer pergunta confirmativa*, *solicitar avaliação*, *demonstrar concordância*, *falar sobre o próprio comportamento*, *fazer pergunta petitoria*, *atender a chamado de atenção*, *solicitar ocasião para responder*, *fazer pergunta informativa*, *fazer pedidos*, *demonstrar discordância*, *atender pedidos*, *aguardar a vez para falar*, *conversar sobre assunto trivial* e *dar exemplo de resposta*. Observa-se que das sete

categorias que o GBD obteve maior frequência que o GAD, três delas (*demonstrar desconhecimento da resposta, realizar tarefa anterior, evitar resposta*) fazem parte das classes de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. Sobre essas categorias, o GAD obteve frequência de apenas dois registros na categoria *realizar tarefa anterior* e nenhum registro das categorias *demonstrar desconhecimento da resposta* e *evitar resposta*.

Das 34 categorias que compõem o Protocolo de Observação das Filmagens, oito (24%) não foram identificadas em nenhum dos dois grupo de alunos (GBD e GAD): *confirmar resposta, imitar comportamento socialmente competente, buscar aprovação por desempenho realizado, solicitar ajuda, agradecer ajuda recebida, oferecer ajuda, elogiar a qualidade do desempenho do outro* e *agradecer elogio*. Isso indica que essas classes de comportamento não foram apresentadas por nenhum dos alunos.

A análise inferencial para cada categoria apresentada na Tabela 7, realizada a partir do *Test t de Student*, demonstrou diferenças estatísticas significativas entre o GBD e o GAD em apenas sete categorias: *fazer pergunta informativa*, $t(83) = -2,265$, $p = 0,026$; *responder pergunta*, $t(83) = -3,122$, $p = 0,002$; *demonstrar desconhecimento da resposta requerida*, $t(83) = 2,034$, $p = 0,045$; *solicitar atenção* $t(83) = -2,358$, $p = 0,021$; *atender pedidos*, $t(83) = -2,023$, $p = 0,046$; *emitir opinião*, $t(83) = -4,105$, $p = 0,0001$ e *realizar tarefa anterior* $t(83) = 2,860$, $p = 0,005$. Sendo que o GBD apresentou média superior apenas nas categorias *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* e *realizar tarefa anterior*, enquanto que o GAD apresentou média superior nas demais categorias.

1.2 Desempenho do GBD e do GAD em relação ao gênero

Os dados de frequência das categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) em

relação ao gênero encontra-se descrito na Tabela 8.

Tabela 8

Frequência das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) nos dois Grupos de Alunos por Gênero

Classes de comportamento	GBD (N = 41)				GAD (N = 44)			
	♀ N = 12		♂ N = 29		♀ N = 23		♂ N = 21	
	Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Responder pergunta	51 (2)	29,1	196 (1)	30,2	356 (1)	46,7	375 (1)	47,2
Seguir instrução	60 (1)	34,3	154 (2)	23,8	134 (2)	17,6	109 (2)	13,7
Olhar para o professor	12 (3)	6,8	45 (3)	6,9	5 (13)	0,7	28 (5)	3,5
Solicitar atenção	5 (6)	2,8	26 (5)	4	45 (4)	6	68 (3)	8,5
Fazer pergunta confirmativa	6 (5)	3,4	24 (6)	3,7	19 (5)	2,5	23 (6)	2,9
Atender a chamado de atenção	1 (10)	0,6	20 (7)	3,1	9 (10)	1,2	17 (8)	2,1
Outros comportamentos	8 (4)	4,6	19 (8)	2,9	15 (8)	2	10 (12)	1,3
Falar sobre o próprio comportamento	2 (9)	1,1	16 (10)	2,5	18 (6)	2,4	15 (10)	1,9
Solicitar avaliação	5 (6)	2,9	15 (11)	2,3	18 (6)	2,4	18 (7)	2,3
Emitir opinião	-	-	13 (12)	2	46 (3)	6	48 (4)	6
Demonstrar concordância	3 (8)	1,7	12 (13)	1,9	19 (5)	2,5	17 (8)	2,1
Fazer pergunta petitoria	4 (7)	2,3	10 (14)	1,5	16 (7)	2,1	13 (11)	1,6
Fazer pedidos	3 (8)	1,7	9 (15)	1,4	14 (9)	1,8	6 (15)	0,8
Demonstrar discordância	-	-	5 (16)	0,8	8 (11)	1	9 (13)	1,1
Fazer pergunta informativa	1 (10)	0,6	4 (17)	0,6	15 (9)	2	7 (14)	0,9
Solicitar ocasião para responder	1 (10)	0,6	4 (17)	0,6	9 (10)	1,2	16 (9)	2
Conversar sobre assunto trivial	-	-	4 (17)	0,6	3 (14)	0,4	3 (17)	0,4
Recusar pedidos	-	-	4 (17)	0,6	2 (15)	0,3	1 (18)	0,1
Atender pedidos	1 (10)	0,6	3 (18)	0,5	6 (12)	0,8	9 (13)	1,1
Aguardar a vez para falar	4 (7)	2,3	1 (19)	0,2	2 (15)	0,3	4 (16)	0,5
Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções do colega	-	-	1 (19)	0,2	1 (16)	0,1	-	-
Demonstrar satisfação por seu produto	-	-	1 (19)	0,2	-	-	-	-
Dar exemplo de resposta	-	-	-	-	1 (16)	0,1	-	-
CIDAc								
Demonstrar desconhecimento da resposta requerida	5 (6)	2,9	31 (4)	4,8	-	-	-	-
Realizar tarefa anterior	1 (10)	0,6	19 (9)	2,9	2 (15)	0,3	-	-
Evitar resposta	2 (9)	1,1	12 (13)	1,8	-	-	-	-
Total	175	100	648	100	762	100	796	100

Legenda – GBD: Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico; GAD: Grupo com Alto Desempenho Acadêmico; ♀: meninas; ♂: meninos; HSA: Habilidades Sociais Acadêmicas; CIDAc: Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica; Fq: Frequência

A Tabela 8 indica que as categorias mais freqüentes no Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e no Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) foram respectivamente *responder pergunta* e *seguir instrução*, sendo que em ambas, a freqüência de comportamentos emitidos pelos meninos foi maior que das meninas nos dois grupos de alunos. No entanto, em termos de percentagem, a freqüência da categoria *responder pergunta* foi semelhante para as meninas e os meninos do GBD (29,1% - meninas; 30,2% - meninos) e do GAD (46,7% - meninas, 47,2% meninos). Já a categoria *seguir instrução*, obteve freqüência semelhante entre as meninas e os meninos do GAD (17,6 % - meninas; 13,7% - meninos) e um pouco divergente no GBD (34,3% - meninas; 23,8% - meninos). No GBD, apenas a categoria *dar exemplo de resposta* obteve freqüência zero para as meninas e os meninos, enquanto que as categorias *demonstrar discordância*, *conversar sobre assunto trivial*, *recusar pedidos*, *orientar-se para a tarefa ignorando interrupções do colega* e *demonstrar satisfação por seu produto* apresentaram as menores freqüências do GBD para os meninos e freqüência zero para as meninas. No GAD, as categorias *demonstrar satisfação por seu produto*, *demonstrar desconhecimento da resposta* e *evitar resposta* obtiveram freqüência zero tanto para os meninos quanto para as meninas, enquanto que as categorias *orientar-se para a tarefa ignorando interrupções do colega*, *dar exemplo de resposta* e *realizar tarefa anterior* apresentaram as menores freqüências do GAD para os meninos e nenhum registro para as meninas.

Observa-se na Tabela 8 que, em termos de percentagem das categorias para as meninas e os meninos, em ambos os grupos de alunos obteve-se resultado semelhante, com exceção apenas da categoria *seguir instrução* para os alunos do GBD, em que a percentagem para as meninas foi de 34,3% e para os meninos de 23,8%. Esse resultado indica que o gênero dos alunos é uma variável que exerceu pouca influência na freqüência das categorias. No entanto, devido à discrepância entre a quantidade de meninas (N = 12) e meninos (N = 29) no

GBD, esses resultados devem ser interpretado com cautela.

Quanto a comparação entre os gêneros no GBD foram encontradas diferenças estatísticas significativas nas categorias *aguardar a vez para falar* (meninas: $\bar{X} = 0,33$; $DP = 0,651$; meninos: $\bar{X} = 0,03$, $DP = 0,186$; $t(39) = 2,291$, $p = 0,027$) e *atender a chamado de atenção* (meninas: $\bar{X} = 0,08$; $DP = 0,289$; meninos: $\bar{X} = 0,69$, $DP = 0,967$; $t(39) = -2,118$, $p = 0,041$). As meninas apresentaram média superior na categoria *aguardar a vez para falar* enquanto que na categoria *atender a chamado de atenção* os meninos obtiveram média maior. Já no GAD, apenas na categoria *olhar para o professor* foi encontrada diferença estatística significativa entre os gêneros (meninas: $\bar{X} = 0,22$; $DP = 0,422$; meninos: $\bar{X} = 1,33$, $DP = 1,906$; $t(42) = -2,738$, $p = 0,009$), sendo que a média dos meninos foi superior.

1.3 Desempenho do GBD e do GAD em relação à série

Para analisar as diferenças estatísticas significativas das categorias em cada série, foi utilizado o teste ANOVA. Essa análise foi realizada separadamente para cada grupo de alunos (GBD e GAD). Tanto no Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) como no Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) não foi encontrada diferença estatística significativa nas Habilidades Sociais Acadêmicas e nos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica entre séries.

A quantidade de participantes pertencentes a 2^a, 3^a e 4^a séries impossibilitou o uso do *Teste T de Student* para comparar as médias das Habilidades Sociais Acadêmicas e dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica dos alunos do GBD e do GAD em cada em cada série separadamente. Portanto, para que essa análise pudesse ser realizada, foram somadas a frequência das categorias apresentada pelos alunos de 1^a e 2^a séries e dos

alunos de 3ª e 4ª séries e, em seguida, calculados a média e o desvio padrão das categorias.

Em relação aos alunos de 1ª e 2ª séries, a análise inferencial das Habilidades Sociais Acadêmicas e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica apresentou diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD em cinco categorias: (a) *aguardar a vez para falar* (GBD: $\bar{X} = 0$; GAD: $\bar{X} = 0,21$, $DP = 0,415$; $t(43) = -2,298$, $p = 0,026$); (b) *responder pergunta* (GBD: $\bar{X} = 4,76$, $DP = 5,108$; GAD: $\bar{X} = 21,13$, $DP = 26,512$; $t(43) = -2,780$, $p = 0,008$); (c) *solicitar atenção* (GBD: $\bar{X} = 0,76$, $DP = 1,044$; GAD: $\bar{X} = 2,21$, $DP = 2,553$; $t(43) = -2,422$, $p = 0,020$); (d) *emitir opinião* (GBD: $\bar{X} = 0,29$, $DP = 0,644$; GAD: $\bar{X} = 2,50$, $DP = 3,065$; $t(43) = -3,245$, $p = 0,002$); (e) *demonstrar desconhecimento da resposta* (GBD: $\bar{X} = 0,43$, $DP = 0,870$; GAD: $\bar{X} = 0$; $t(43) = 2,417$, $p = 0,020$). Dessas categorias, apenas *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* apresentou média superior no GBD, sendo uma categoria pertencente aos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. As outras categorias fazem parte das Habilidades Sociais Acadêmicas e as médias superiores foram encontradas no GAD.

Sobre os alunos de 3ª e 4ª séries, a análise inferencial das Habilidades Sociais Acadêmicas e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica apresentou diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD em três categorias: (a) *emitir opinião* (GBD: $\bar{X} = 0,35$, $DP = 0,875$; GAD: $\bar{X} = 1,70$, $DP = 2,296$; $t(38) = -2,457$, $p = 0,019$); (b) *fazer pergunta informativa* (GBD: $\bar{X} = 0,10$, $DP = 0,308$; GAD: $\bar{X} = 0,65$, $DP = 1,137$; $t(38) = -2,089$, $p = 0,043$); (c) *realizar tarefa anterior* (GBD: $\bar{X} = 0,80$, $DP = 1,281$; GAD: $\bar{X} = 0,10$, $DP = 0,308$; $t(38) = 2,375$, $p = 0,023$). Apenas a categoria *realizar tarefa anterior* apresentou média superior no GBD, sendo uma categoria pertencente aos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. As outras categorias fazem parte das

Habilidades Sociais Acadêmicas e as médias superiores foram encontradas no GAD.

A partir desses resultados, observa-se que entre as categorias que apresentaram diferença estatística significativa na 1ª e 2ª séries e na 3ª e 4ª séries, apenas a categoria *emitir opinião* esteve presente nos dois grupos de séries.

A seguir, na Tabela 9 encontra-se o registro das cinco categorias mais freqüentes apresentada pelo Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e pelo Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) em cada série.

Tabela 9

Categorias do Protocolo de Observação das Filmagens mais Frequentes em cada Grupo de Alunos por Série

Séries	GBD		GAD	
	Categorias	Fq	Categorias	Fq
1ª série	Seguir instrução	88	Responder pergunta	234
	Responder pergunta	46	Seguir instrução	96
	Olhar para o professor	35	Emitir opinião	49
	Solicitar atenção	14	Solicitar atenção	42
	Fazer pergunta confirmativa	12	Olhar para o professor	18
2ª série	Responder pergunta	54	Responder pergunta	273
	Seguir instrução	29	Seguir instrução	29
	Olhar para o professor	8	Solicitar ocasião para responder	18
	Atender a chamado de atenção e outros comportamentos	5	Emitir opinião, solicitar atenção e demonstrar concordância	11
	Fazer pergunta petitoria e demonstrar concordância	3	Falar sobre o próprio comportamento e outros comportamentos	8
3ª série	Responder pergunta	105	Responder pergunta	164
	Seguir instrução	63	Seguir instrução	69
	Demonstrar desconhecimento da resposta requerida	25	Solicitar atenção	53
	Evitar resposta	12	Emitir opinião	4
	Fazer pergunta confirmativa	10	Solicitar avaliação	5
4ª série	Responder pergunta	42	Responder pergunta	60
	Seguir instrução	34	Seguir instrução	47
	Realizar tarefa anterior	9	Emitir opinião	12
	Emitir opinião	7	Demonstrar concordância	4
	Fazer pergunta confirmativa	6	Solicitar atenção	7

Legenda – GBD: Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico; GAD: Grupo com Alto Desempenho Acadêmico; Fq: Frequência.

A Tabela 9 indica que as categorias *responder pergunta* e *seguir instrução* foram, respectivamente, as mais frequentes em todas as séries, com exceção apenas dos alunos da 1ª série do GBD que obtiveram maior frequência da categoria *seguir instrução*, seguidas por *responder pergunta*. Sobre a categoria *responder pergunta*, em todas as séries a frequência do

GAD foi maior que do GBD. Em relação à categoria *seguir instrução*, apenas na 2ª série as frequências do GBD e do GAD foram iguais, enquanto nas demais séries a frequência do GAD foi maior que do GBD.

Sobre a 1ª série, as categorias mais frequentes no GBD foram respectivamente *seguir instrução*, *responder pergunta*, *olhar para o professor*, *solicitar atenção* e *fazer pergunta confirmativa* e no GAD, *responder pergunta*, *seguir instrução*, *emitir opinião*, *solicitar atenção* e *olhar para professor*. Percebe-se que apenas as categorias *responder pergunta*, *seguir instrução*, *olhar para o professor* e *solicitar atenção* foram encontradas entre as mais frequentes nos dois grupos de alunos, sendo todas categorias pertencentes às Habilidades Sociais Acadêmicas.

Em relação à 2ª série, as categorias mais frequentes no GBD foram *responder pergunta*, *seguir instrução*, *olhar para o professor*, *atender a chamado de atenção*, *outros comportamentos*, *fazer pergunta petítória* e *demonstrar concordância* e no GAD, *responder pergunta*, *seguir instrução*, *solicitar ocasião para responder*, *emitir opinião*, *solicitar atenção* e *demonstrar concordância*, *falar sobre o próprio comportamento* e *outros comportamentos*. Portanto, na 2ª série apenas as categorias *responder pergunta*, *seguir instrução*, *demonstrar concordância* e *outros comportamentos* foram identificadas entre as mais frequentes nos dois grupos de alunos, sendo todas categorias pertencentes às Habilidades Sociais Acadêmicas.

Sobre a 3ª série, as categorias mais frequentes no GBD foram respectivamente *responder pergunta*, *seguir instrução*, *demonstrar desconhecimento da resposta requerida*, *evitar resposta* e *fazer pergunta confirmativa* e no GAD, *responder pergunta*, *seguir instrução*, *solicitar atenção*, *emitir opinião* e *solicitar avaliação*. Apenas as categorias *responder pergunta* e *seguir instrução* estiveram entre as mais frequentes nos dois grupos de alunos, sendo todas categorias pertencentes às Habilidades Sociais Acadêmicas.

Em relação à 4ª série, as categorias mais frequentes no GBD foram respectivamente

responder pergunta, seguir instrução, realizar tarefa anterior, emitir opinião e fazer pergunta confirmativa e no GAD, *responder pergunta, seguir instrução, emitir opinião, demonstrar concordância e solicitar atenção*. Observa-se que apenas as categorias *responder pergunta, seguir instrução, emitir opinião* foram apresentadas pelos dois grupos, sendo todas categorias pertencentes às Habilidades Sociais Acadêmicas.

1.4 Desempenho do GBD e do GAD em relação à demanda acadêmica

Os dados relativos à frequência das categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica nas demandas de português e de matemática são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Frequência das Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) em cada Grupo de Alunos por Demanda Acadêmica

Classe de comportamento	Matemática		Português	
	(GBD)	(GAD)	(GBD)	(GAD)
HSA	Fq	Fq	Fq	Fq
Responder pergunta	142 (1)	435 (1)	105 (1)	296 (1)
Seguir instrução	109 (2)	120 (2)	105 (1)	123 (2)
Olhar para o professor	25 (3)	26 (5)	32 (2)	7 (14)
Fazer pergunta confirmativa	15 (4)	21 (8)	15 (5)	21 (6)
Outros comportamentos	13 (5)	17 (9)	14 (7)	8 (13)
Solicitar atenção	12 (6)	55 (3)	19 (4)	58 (4)
Solicitar avaliação	9 (7)	23 (6)	11 (14)	13 (10)
Fazer pergunta petitoria	9 (7)	15 (10)	5 (18)	14 (9)
Falar sobre o próprio comportamento	8 (8)	22 (7)	10 (15)	11 (11)
Emitir opinião	6 (9)	32 (4)	7 (17)	62 (3)
Demonstrar concordância	6 (9)	14 (11)	9 (16)	22 (5)
Atender a chamado de atenção	6 (9)	10 (12)	15 (6)	16 (7)
Solicitar ocasião para responder	3 (10)	10 (12)	2 (20)	15 (8)
Fazer pedidos	3 (10)	9 (13)	9 (16)	11 (11)
Demonstrar discordância	3 (10)	9 (13)	2 (20)	8 (13)
Recusar pedidos	3 (10)	2 (18)	1 (21)	1 (17)
Fazer pergunta informativa	2 (11)	8 (14)	3 (19)	14 (10)
Atender pedidos	2 (11)	5 (15)	2 (20)	10 (12)
Aguardar a vez para falar	2 (11)	4 (16)	3 (19)	2 (16)
Conversar sobre assunto trivial	1 (12)	3 (17)	3 (19)	3 (15)
Orientar-se para a tarefa, ignorando interrupções do colega	1 (12)	-	-	1 (17)
Dar exemplo de resposta	-	-	-	1 (17)
Demonstrar satisfação por seu produto	-	-	1 (21)	-
CIDAc				
Demonstrar desconhecimento da resposta requerida	15 (4)	-	21 (3)	-
Realizar tarefa anterior	9 (7)	-	11 (14)	2 (16)
Evitar resposta	1 (12)	-	13 (8)	-
Total	405	840	418	718

Legenda – GBD; Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico; GAD: Grupo com Alto Desempenho Acadêmico; HSA: Habilidades Sociais Acadêmicas; CIDAc: Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica; Fq: Frequência

Na Tabela 10 observa-se que as categorias mais freqüentes em cada grupo de alunos (Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico – GBD e Grupo com Alto Desempenho Acadêmico – GAD), mantiveram essa maior distribuição nas demandas de matemática e de português, ou seja, as categorias que o GBD obteve maior freqüência que o GAD na demanda de matemática, também obteve maior freqüência na demanda de português. Apenas em relação às categorias *olhar para o professor*, *aguardar a vez para falar*, *recusar pedidos* e *conversar sobre assunto trivial* houve mudança em relação ao grupo que apresentou maior freqüência da categoria em cada demanda. Na categoria *olhar para o professor* na demanda de matemática o GBD e o GAD apresentaram respectivamente 25 e 26 ocorrências da categoria. Enquanto que na demanda de português, foram obtidos 32 registros dessa categoria para o GBD e sete registros para o GAD. As categorias *aguardar a vez para falar*, *recusar pedidos* e *conversar sobre assunto trivial* também apresentaram diferença em relação ao grupo de alunos (GBD e GAD) que apresentou maior freqüência em cada demanda, no entanto, essa diferença foi apenas de um ou dois registros.

A análise inferencial das Habilidades Sociais Acadêmicas e dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica na demanda de matemática mostrou diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD nas categorias: (a) *responder pergunta* (GBD: $\bar{X} = 3,84$, $DP = 4,833$; GAD: $\bar{X} = 10,36$, $DP = 18,964$; $t(76) = -2,032$, $p = 0,046$); (b) *solicitar atenção* (GBD: $\bar{X} = 0,32$, $DP = 0,852$; GAD: $\bar{X} = 1,34$, $DP = 2,476$; $t(76) = -2,374$, $p = 0,020$); (c) *emitir opinião* (GBD: $\bar{X} = 0,16$, $DP = 0,501$; GAD: $\bar{X} = 0,78$, $DP = 1,557$; $t(76) = -2,308$, $p = 0,024$); (d) *realizar tarefa anterior* (GBD: $\bar{X} = 0,24$, $DP = 0,723$; GAD: $\bar{X} = 0$; $t(76) = 2,156$, $p = 0,034$). Dessas categorias, apenas *realizar tarefa anterior* apresentou média superior no GBD, sendo uma categoria pertencente aos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. As outras categorias fazem parte das

Habilidades Sociais Acadêmicas e as médias superiores foram encontradas no GAD.

A análise inferencial das Habilidades Sociais Acadêmicas e Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica na demanda de português apresentou diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD nas categorias: (a) *responder pergunta* (GBD: $\bar{X} = 2,63$, $DP = 3,966$; GAD: $\bar{X} = 7,40$, $DP = 6,088$; $t(78) = -4,156$, $p = 0,0001$); (b) *olhar para o professor* (GBD: $\bar{X} = 0,80$, $DP = 1,539$; GAD: $\bar{X} = 0,18$, $DP = 0,446$; $t(78) = 2,466$, $p = 0,016$); (c) *emitir opinião* (GBD: $\bar{X} = 0,18$, $DP = 0,594$; GAD: $\bar{X} = 1,55$, $DP = 2,264$; $t(78) = -3,715$, $p = 0,0001$); (d) *atender pedidos* (GBD: $\bar{X} = 0,005$, $DP = 0,0221$; GAD: $\bar{X} = 0,25$, $DP = 0,588$; $t(78) = -2,013$, $p = 0,048$); (e) *fazer pergunta informativa* (GBD: $\bar{X} = 0,008$, $DP = 0,287$; GAD: $\bar{X} = 0,33$, $DP = 0,730$; $t(78) = -2,035$, $p = 0,045$); (f) *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* (GBD: $\bar{X} = 0,53$, $DP = 1,664$; GAD: $\bar{X} = 0$; $t(78) = 1,996$, $p = 0,049$). Apenas as categorias *demonstrar desconhecimento da resposta* e *realizar tarefa anterior* apresentaram média superior no GBD, sendo uma categoria pertencente aos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. As outras categorias fazem parte das Habilidades Sociais Acadêmicas e as médias superiores foram encontradas no GAD.

Tais resultados indicam que na demanda de matemática foram encontradas quatro categorias com diferença estatisticamente significativa entre o GBD e o GAD e na demanda de português, seis categorias, sendo que apenas *responder pergunta* e *emitir opinião* estiveram presentes nas duas demandas. As categorias *solicitar atenção* e *realizar tarefa anterior* apresentaram diferença estatisticamente significativa entre o GBD e o GAD apenas na demanda de matemática, enquanto que *olhar para o professor*, *fazer pergunta informativa*, *atender pedidos* e *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* e, apresentaram diferença estatisticamente significativa entre o GBD e o GAD apenas na demanda de

português.

1.5 Análise quantitativa e qualitativa das categorias que obtiveram diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD

Das 34 categorias que compõem o Protocolo de Observação das Filmagens, apenas sete apresentaram diferença estatística significativa entre os alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e o Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD), sendo elas, *responder pergunta*, *solicitar atenção*, *emitir opinião*, *fazer pergunta informativa*, *atender pedidos*, *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* e *realizar tarefa anterior*. A seguir, apresentam-se os dados quantitativos e qualitativos de cada uma dessas categorias.

1.5.1 Responder pergunta

A categoria *responder pergunta* obteve um registro total de 978 comportamentos, sendo 247 apresentados pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e 737 pelos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD). Todos esses registros foram analisados considerando o tipo de resposta dos alunos e o conteúdo da pergunta do professor.

Dos 978 registros da categoria *responder pergunta*, 717 (73%) perguntas feitas pelo professor, foram direcionadas para a classe no geral e 261 (27%) foram feitas a um aluno em específico. Sobre as perguntas direcionadas para a classe no geral, em relação ao conteúdo da pergunta do professor, 97% (693 registros) foram perguntas sobre o conteúdo acadêmico abordado em sala de aula (exemplos: “*O que o vento fez?*”, “*Qual é a ordem que eu vou usar: da unidade ou da dezena?*”, “*Dezesseis mais oito, quando deu?*”, “*Como é que a gente começa escrever uma carta?*”) e 3% (25 registros) foram perguntas relacionadas com a

organização da tarefa (exemplo: “*Podemos começar a leitura?*”, “*Nessa primeira fileira, quem trouxe as figuras?*”, “*Quem está sem livro?*”, “*Quantos exercícios têm para fazer?*”). Dessas perguntas, 89% (640 registros) obtiveram respostas verbais dos alunos e 11% (77 registros) obtiveram respostas não-verbais.

Sobre as perguntas direcionadas para um aluno em específico, 96% (251 registros) foram sobre o conteúdo acadêmico da aula e 4% (10 registros) sobre a organização da tarefa. Dessas perguntas, 75% (196 registros) obtiveram respostas verbais dos alunos e 25% (65 registros) obtiveram respostas não-verbais.

Observa-se que todas as perguntas, independentemente de ser direcionada para a sala no geral ou para um aluno em específico, obtiveram como conteúdo aspectos acadêmicos (conteúdo da aula ou organização da tarefa). Não foi identificada nenhuma pergunta em que o professor questione o aluno sobre aspectos pessoais ou assuntos independente do meio acadêmico, como por exemplo, perguntar sobre aspectos familiares dos alunos ou perguntar sobre algum evento que estivesse ocorrendo na cidade, entre outros.

Em apenas três das 978 perguntas feitas pelo professor, os alunos falaram que não sabiam responder, sendo que duas respostas foram apresentadas por um mesmo aluno (pertencente ao GBD) e outra, por um aluno do GAD. Essas perguntas foram direcionadas para um aluno em específico. Exemplo: 1) Professora pergunta: “*Você sabe o que é o projeto Criança Esperança?*”. Aluno balança a cabeça negativamente. 2) Após aluno balançar a cabeça negativamente, a professora pergunta novamente: “*Você não sabe?*”. Aluno novamente balança a cabeça negativamente. 3) “*Alessandro, porque que você acha que o seu nome tem que vir primeiro que o do André?*”. Aluno responde: “*Não sei*”.

Em relação ao tipo de respostas dos alunos, 85% (836 registros) foram respostas verbais e 15% (142 registros) foram respostas não-verbais. Na Tabela 11, são apresentados exemplos de cada tipo de resposta.

Tabela 11

Exemplos de Respostas Verbais e Não-verbais dos Alunos

Exemplos de respostas verbais
Professora passa um exercício na lousa e pergunta: “Essa letra G que eu escrevi aqui, o que ela significa mesmo?” Aluna responde: “Gramma” . Professora diz: “Isso mesmo! Gramma”.
Após ler um texto para a sala, professora pergunta: “O que o vento fez?” Aluno responde: “Balançou as folhas da árvore pra lá e pra cá” . Professora faz outra pergunta: “Como era o vento?”.
Professora explica um exercício para os alunos, utilizando o livro de classe desses. Professora pergunta: “O que que a gente tem aí?” Aluna responde: “Bola” . Alguns alunos dizem borboleta. Prof. diz: “Não. No primeiro desenho. Nós vamos trabalhar com ele, agora. O que tem aí?”.
Professora pergunta para a sala: “Quanto é uma dezena?” Alunos responde “Dez” . Professora diz: “Dez”.
Após ler um problema de matemática para a sala, professora pergunta: “A criança pagou e o que o vendedor fez?” Aluno responde: “Deu vinte e oito reais pra ela de troco” . Professora diz: “Ele pegou o valor da mercadoria. Tirou o valor que a criança tinha para pagar e deu o troco”.
Exemplos de respostas não-verbais
Professora passa uma conta na lousa e pede para os alunos copiarem em seu caderno e responder. Depois de alguns minutos, professora pergunta: “Todo mundo fez a continha?” Aluna balança a cabeça afirmativamente . Professora pergunta: “Quanto deu?”.
Professora passa na carteira de cada aluno olhando os cadernos. Professora pergunta para uma aluna: “Achou o sapo?” Aluna balança a cabeça afirmativamente e mostra o caderno para a professora . Professora olha para o caderno da aluna.
Professora trabalha com a classe a confecção de um cartaz feito com formas geométricas, as quais, os alunos deveriam ter procurado como tarefa de casa. Professora pergunta: “Nessa primeira fileira, quem trouxe as figuras?” Aluno levanta a mão . Professora diz: “Quem trouxe as figuras pode vir aqui na lousa e colar as figuras aqui no cartaz”.
Após ler um texto, professora pergunta: “O nome da joaninha era Bárbara?” Aluna balança a cabeça negativamente . Professora pergunta: “Não né. Então quem chamava Bárbara no texto? Na história?”.
Professora explica para a sala como formar números com unidades, dezenas e centenas. Professora pergunta: “Desse jeito que eu fiz, eu formei o cento e onze?” Balança a cabeça afirmativamente . Professora diz: “Então o cento é onze tem um centena, uma dezena e uma unidade”.

Observa-se na Tabela 11, em relação às respostas verbais, que dos cinco exemplos apresentados, em três deles, as respostas dos alunos tinham apenas uma palavra. O pequeno número de palavras nas respostas dos alunos foi um aspecto que pode ser observado em todo o conjunto de dados da categoria *responder pergunta*. Por esse motivo, foi realizada uma análise sobre o número de palavras nas respostas dos alunos no registro de todos os comportamentos da categoria *responder pergunta*, a qual é apresentada na Tabela 12.

Tabela 12

Quantidade de Palavras nas Respostas dos Alunos na Categoria Responder Pergunta

Quantidade de palavras	Frequência	Exemplo
1	457	Professora mostra uma carta para a sala e pergunta: “Como chama isso daqui?” Aluna responde: “Carta” . Professora diz: “Carta. Muito bem. Alguém já recebeu uma carta?”.
2	121	Professora mostra uma figura para a classe e pergunta: “Cada parte desse retângulo vale quanto?” Aluna responde: “Um oitavo” . Professora diz: “Por que de oito partes, cada partezinha vale um, não é?”.
3	67	Professora pergunta: “Sobre o que a poesia fala?” Aluna responde: “Sobre a chuva” . Outros alunos dizem “sobre a tempestade”. Professora fala: “Sobre a tempestade”.
4	39	Professora pergunta: “Nós aprendemos as formas geométricas, que foram quais?” Aluna responde: “Heptágono, octógono, eneágono, decágono” . Professora diz: “Vamos desenhar essas formas geométricas no nosso caderno?”.
5	36	Professora pergunta: “Por que no texto está falando coitado do Chico Bolacha?” Aluna responde: “Porque ele só come chuchu . Professora pergunta: “Mas será que é só por isso? O que mais poderia ser?”.
6	20	Professora pergunta: “Dessas embalagens que tem aí no livro, qual tem menos de um litro?” Aluna responde: “Água tônica e suco de uva” . Professora pergunta: “Quanto tem a água tônica?”.
7	10	Professora pergunta: “Por que vocês acham que o título do texto é covardia?” Aluno responde: “Porque um amigo deixou o outro sozinho” . Professora balança a cabeça afirmativamente e pergunta para a classe: “Alguém pensou em alguma coisa diferente?”.
8	6	Professora pergunta: “O que é descrever?” Aluno responde: “Escrever denovo. Tirar do texto e escrever denovo” . Professora pede para a sala ficar em silêncio e prestar atenção nos colegas. Professora repete a pergunta novamente.
9	6	Professora pergunta: “Por que o urso achou que o menino estava morto?” Aluno responde: “Porque ele prendeu a respiração e nem se mexeu” . Professora diz: “Ele prendeu a respiração né?”.
10	5	Professor pergunta: “Por que o programa Casos de Família é um programa sensacionalista?” Aluna responde: “Porque eles brigam. Porque eles só querem saber de briga” . Professor pergunta: “E o que vocês acham desse tipo de programa?”.
11	2	Professora pergunta: “Cássia, o que você achou da estória?” Aluna responde: “Achei muito legal essa história que a cachorra salvou o menino” . Professora pergunta: “O que você mais gostou?”.
12	3	Professora passa pelas carteiras corrigindo o caderno e pergunta para uma aluna: “O que você respondeu na primeira pergunta?”. Aluna responde: “O projeto Criança Esperança é um programa que ajuda as crianças carentes” . Professora diz: “Muito bem. É isso mesmo?”.
13	2	Professora pergunta “O que você faria se estivesse no lugar do menino que foi atacado pelo pit bull?” Aluno responde: “Ou eu saia correndo ou pegava umas pedrinhas na rua e tacava nele” . Professora pergunta: “Você acha que isso ia resolver?”.
Outros	47	Professor pergunta: “Carlos, o que o autor quis dizer com o texto? Carlos responde a pergunta. Mas fala baixo e não dá pra ouvir qual é sua resposta . Professor diz: “Isso mesmo”.

A Tabela 12 indica que as respostas com uma ou duas palavras foram as mais freqüentes e que as respostas com o maior número de palavras foram as que obtiveram a menor freqüência.

1.5.2 Solicitar atenção

A categoria *solicitar atenção* obteve um registro total de 144 comportamentos, sendo 31 emitidos pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e 113 pelos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD). Todos esses registros foram analisados considerando o tipo de resposta emitida pelos alunos e o comportamento do professor diante da solicitação de atenção do aluno.

Em relação ao tipo de resposta emitida pelos alunos, foram identificadas cinco classes de respostas: 1) Aluno chama o professor, por exemplo, aluno diz: “*Professora*” ou “*Oh professora*” ou “*Pro*” ou “*Oh pro*” ou “*Profe*”; 2) Aluno levanta o braço; 3) Aluno chama o professor e levanta o braço ao mesmo tempo; 4) Aluno toca no professor, por exemplo, aluno aproxima-se do professor e encosta sua mão repetidamente nesse ou puxa levemente a roupa do professor; 5) Outros comportamentos, por exemplo, aluno aproxima-se do professor e fica parado olhando para esse ou diz “Eu. Eu” ou diz “Aqui. Aqui”. A Figura 1, a seguir, apresenta a freqüência de cada uma dessas classes de resposta para a amostra geral de alunos e para cada grupo de alunos (GBD e GAD).

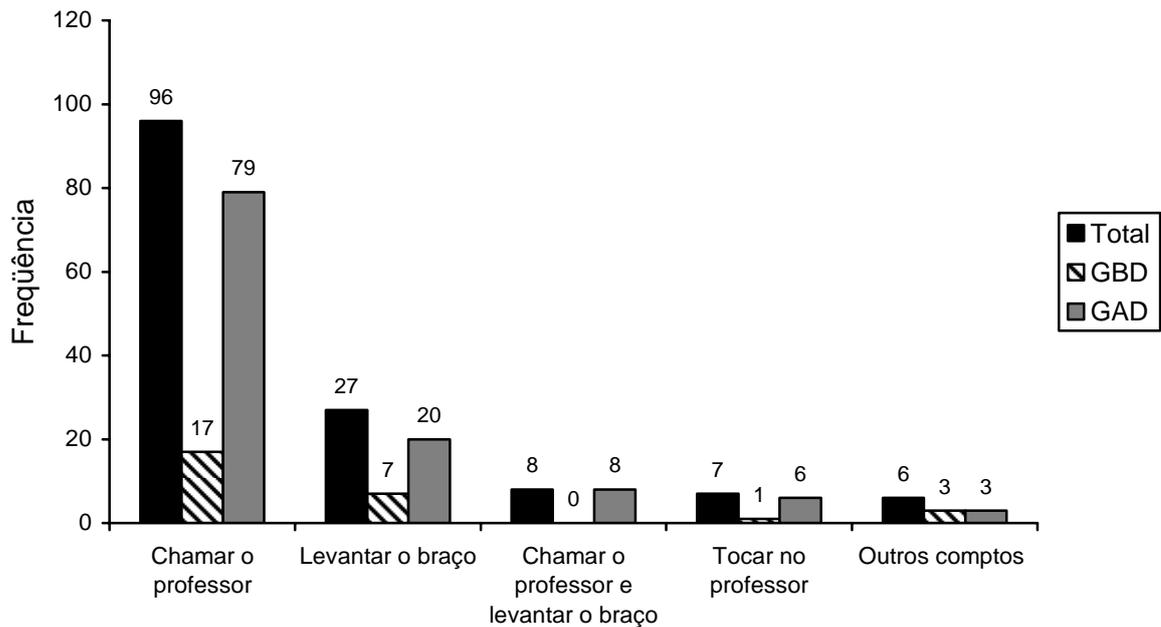


Figura 1 – Frequência das classes de respostas da categoria *Solicitar atenção*

A Figura 1 mostra que as classes de respostas com maior frequência foram, respectivamente, *Chamar o professor* e *Levantar o braço*. Observa-se ainda que em todas as classes de respostas a frequência de comportamentos dos alunos do GBD foi menor que do GAD, com exceção apenas da classe de resposta *Outros comportamentos* em que a frequência dos dois grupos de alunos foi a mesma.

Em relação ao tipo de comportamento apresentado pelo professor diante da solicitação de atenção do aluno, foram identificados dois tipos de resposta: uma em que o professor apresenta alguma consequência para o comportamento do aluno (por exemplo, olha para o aluno, autoriza o aluno a falar, pede para o aluno esperar um pouco, etc) e outra na qual, o professor não apresenta nenhuma consequência para o comportamento do aluno (por exemplo, professor continua falando com a sala, professor parece não ouvir ou ignora o chamado de atenção do aluno etc). Dos 144 comportamentos registrados na categoria *Solicitar atenção*, 71% (102 registros) não obtiveram nenhuma consequência por parte do professor,

26% (37 registros) obtiveram conseqüência por parte do professor e 3% (5 registros) não é possível observar o professor na filmagem, após a solicitação de atenção do aluno. Dos comportamentos que não obtiveram conseqüência por parte do professor (102 registros), 20 (20%) foram emitidos pelos alunos do GBD e 82 (80%) pelos alunos do GAD. Sobre os comportamentos que obtiveram conseqüência por parte do professor (37 registros), 16 (43%) foram emitidos pelos alunos do GBD e 21 (57%) pelos alunos do GAD.

1.5.3 Emitir opinião

A categoria *emitir opinião* obteve um registro total de 106 comportamentos, sendo 11 emitidos pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e 95 pelos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD). Todos esses registros foram analisados considerando o conteúdo da opinião emitida pelos alunos. Esses conteúdos foram classificados em três classes de respostas: 1) Opiniões sobre conteúdo acadêmico abordado em sala de aula – exemplo: Professora explica para a classe a forma correta de escrever a palavra borboleta. Professora diz: “Se eu colocar dois erres vai ficar bor-bor-le-ta” **Aluna diz: “Tem que apagar o segundo R”**. Professora diz: “Isso. Precisa apagar o segundo R”; 2) Opiniões sobre a organização da tarefa – exemplo: Professora pede para um aluno ir à lousa. Outra aluna diz: “**Professora, daquela vez o Cássio já foi**”. Professora pergunta: “Ah, o Cássio já foi?”; 3) Opiniões sobre assuntos independentes do meio escolar – exemplo: Professora pede para os alunos pintarem as luas de azul. Uma aluna pergunta para a professora se ela gosta da cor azul e a professora responde que é sua cor preferida. Professora pergunta para a sala: “Quantas luas têm na lousa?” **Outra aluna diz: “A minha cor preferida é rosa”**. Professora diz: “Eu perguntei as luas. Não perguntei sua cor preferida”.

A Figura 2 apresenta a frequência das três classes de respostas da categoria *emitir opinião*.

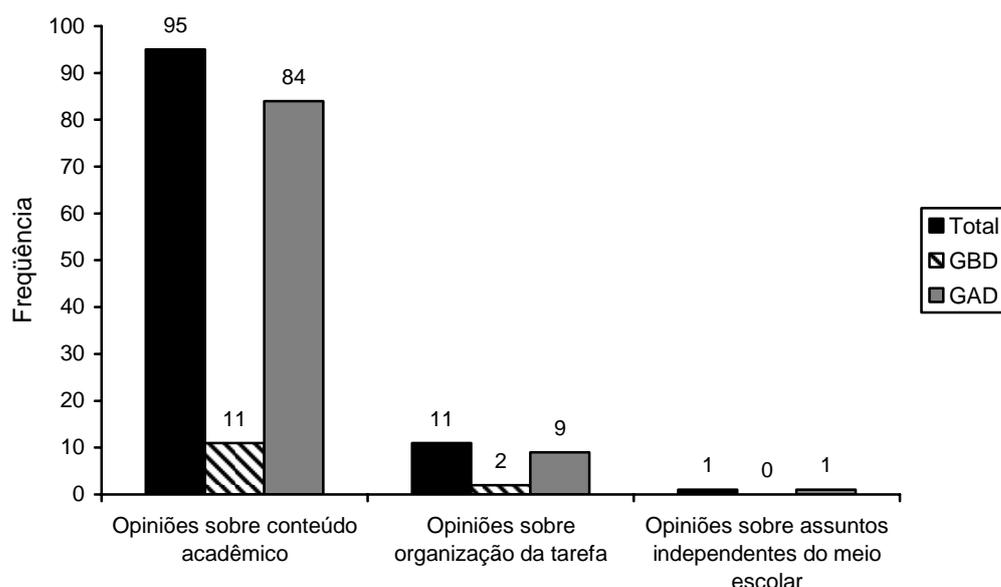


Figura 2 – Frequência das classes de respostas da categoria *Emitir opinião*

A Figura 2 indica que a classe de resposta da categoria *emitir opinião* que obteve frequência mais elevada foi *opiniões sobre conteúdo acadêmico* seguida por *opiniões sobre a organização da tarefa*. Em ambas as classes de resposta, a frequência de comportamentos dos alunos do GBD foi menor que do GAD. Em relação às *opiniões sobre assuntos independentes do meio acadêmico* foi observado apenas um registro dessa classe de resposta, sendo essa apresentada por um aluno do GAD. Esses dados indicam que os alunos do GAD emitem mais opiniões que os alunos do GBD e que todos os comportamentos estiverem relacionados com os aspectos acadêmicos (conteúdo da aula ou organização da tarefa).

1.5.4 Fazer pergunta informativa

A categoria *fazer pergunta informativa* obteve um registro total de 27 comportamentos, sendo cinco emitidos pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e 22 pelos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD).

Todos os comportamentos da categoria *fazer pergunta informativa* estiveram

relacionados com os aspectos acadêmicos, podendo ser identificados dois tipos de assuntos para as perguntas: 1) pergunta informativa sobre o conteúdo acadêmico; 2) pergunta informativa relacionada à organização da tarefa. Na Tabela 13 encontra-se a frequência e exemplos de cada tipo de assunto das perguntas informativas realizadas pelos alunos.

Tabela 13

Frequência e Exemplos das Perguntas Informativas Sobre o Conteúdo Acadêmico e Perguntas Informativas Relacionada à Organização da Tarefa

Amostra geral	GBD	GAD	Exemplo
Pergunta informativa sobre conteúdo acadêmico			
16	3	13	Professora mostra um mapa para a sala e pede para os alunos olharem para a área roxa do mapa. Aluna pergunta: “Tem cana em todas essas cidades?” Professora responde: “Nessas cidades que eu falei, sim”.
Pergunta informativa relacionada à organização da tarefa			
11	2	9	No início da aula, professora fala para os alunos sobre as atividades que serão realizadas naquele dia. Aluna pergunta: “Nós vamos usar o livro?” Professora responde: “Hoje não. Só amanhã”.

A partir da Tabela 13, observa-se que a frequência das perguntas informativas sobre o conteúdo acadêmico foi um pouco maior que a frequência das perguntas informativas relacionadas à organização da tarefa. Em ambas, a frequência de comportamentos apresentados pelos alunos do GBD foi menor que a frequência dos comportamentos dos alunos do GAD.

1.5.5 Atender pedidos

A categoria *atender pedidos* obteve um registro total de 19 comportamentos, sendo quatro emitidos pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e 15 pelos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD). Todos esses registros foram analisados considerando o tipo de pedido feito pelo professor, os quais foram classificados em três grupos: 1) Pedido de empréstimo de um objeto; 2) Pedido para fazer algo pelo professor;

3) Pedido de mudança de comportamento. Na Tabela 14 encontra-se a frequência e exemplos de cada tipo de pedido feito pelo professor.

Tabela 14

Frequência e Exemplos dos Tipos de Pedidos feitos pelo Professor

Amostra geral	GBD	GAD	Exemplo
Pedido de empréstimo de um objeto			
9	1	8	Professora pede: “O Marcelo, empresta o amarelo pro Roberto” Aluno pega o lápis amarelo em seu estojo e entrega para o colega. Professora explica para Roberto como fazer a atividade.
Pedido para fazer algo pelo professor			
6	1	5	Professora pede: “Põe no lixinho pra mim, meu amor” Aluno pega o papel que a professora lhe entrega e coloca o papel no lixo. Professora fala com outros alunos.
Pedido de mudança de comportamento			
4	2	2	Professora anda pela sala e olha o caderno dos alunos. Ao aproximar-se de Gabriel, diz: “Tira o pé da cadeira, por favor”. Aluno tira o pé da cadeira. Professora continua andando pela sala e olhando o caderno dos alunos.

A Tabela 14 mostra que o tipo de pedido mais freqüente foi *pedido de empréstimo de um objeto*, seguido respectivamente por *pedido para fazer algo pelo professor* e *pedido de mudança de comportamento*. Apenas em relação ao *pedido de mudança de comportamento* as frequências do GBD e do GAD foram iguais, sendo que nos demais tipos de pedidos, a frequência de comportamentos apresentados pelo GBD foi menor que do GAD.

1.5.6 Demonstrar desconhecimento da resposta requerida

A categoria *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* obteve um registro total de 32 comportamentos, sendo todos apresentados pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD). Todos esses registros foram analisados considerando a resposta não-verbal do aluno diante de uma pergunta do professor. Em todos os registros, puderam-se observar dois padrões de comportamento dos alunos: 1) o aluno mantém o olhar

fixo no professor ou, 2) o aluno mantém o olhar fixo em seu caderno e/ou na lousa. A frequência de cada um desses tipos de respostas é apresentada na Figura 3.

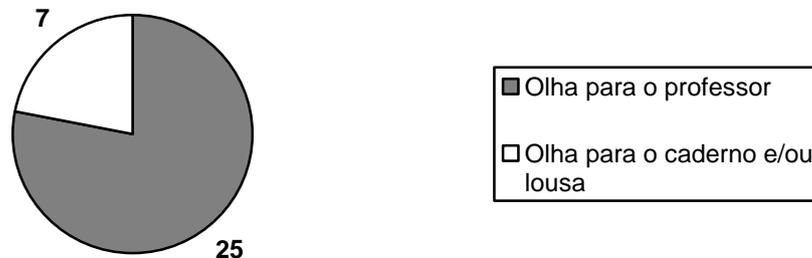


Figura 3 – Frequência dos tipos de respostas não-verbais dos alunos na categoria *demonstrar desconhecimento da resposta requerida*

A Figura 3 indica que a resposta não-verbal mais freqüente dos alunos do GBD foi olhar para o professor, correspondendo a 78% dos comportamentos da categoria *demonstrar desconhecimento da resposta*, enquanto que olhar para o caderno e/ou lousa obteve apenas 22% dos registros. Cabe ressaltar que a resposta não-verbal olhar para o professor diferencia-se da categoria *olhar para o professor* pertencente à classe das Habilidades Sociais Acadêmicas, uma vez que na primeira o professor fala ou explica algo para o aluno e na segunda, faz uma pergunta a esse. Portanto, apesar de apresentarem a mesma denominação, a diferença encontra-se no conteúdo da fala (explicação ou pergunta) do professor, o qual é o antecedente para o comportamento do aluno.

1.5.7 Realizar tarefa anterior

A categoria *realizar tarefa anterior* obteve um registro total de 22 comportamentos, sendo 20 apresentados pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e dois pelos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD).

Em relação à categoria *realizar tarefa anterior* todos os padrões de respostas dos alunos foram muito parecidos, ou seja, o professor passa uma nova atividade para a sala e o aluno continuando realizando a tarefa que já deveria ter terminado. Exemplos: (a) Professor pede para a sala ler o texto em voz alta. Aluno continua copiando matéria da lousa. (b) Professor explica o próximo exercício na lousa e pede para alunos olharem a explicação. Aluno continua copiando a matéria da lousa. Nesses exemplos e, em todos os demais registros dessa categoria, a tarefa que o aluno já deveria ter terminado e que continua realizando era copiar algo da lousa.

2. Habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica

A caracterização do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) foi realizada por meio do SSRS-BR (Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, *no prelo*) e serão analisados em relação ao grupo de alunos (GBD e GAD), gênero e série.

2.1 Desempenho do GBD e do GAD

Os resultados da auto-avaliação dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) sobre o repertório de habilidades sociais encontram-se descritos na Tabela 15.

Tabela 15

Média, Desvio Padrão e Classificação dos Fatores do SSRS-BR na Auto-avaliação em relação a cada Grupo de Alunos

Escore Global e Fatores SSRS-BR	GBD			GAD		
	\bar{X}	DP	Classificação e Percentil*	\bar{X}	DP	Classificação e Percentil*
Escore global	38,15	5,633	M (40-50)	40,86	4,544	M (60-50)
Responsabilidade	11,10	1,921	M (30-40)	12,42	1,516	M (50-60)
Empatia	6,12	1,661	M (70-80)	6,42	1,258	M (70-80)
Assertividade	9,71	2,065	M (40-50)	10,35	2,010	M (50-60)
Autocontrole	5,68	1,556	M (50-60)	6,05	1,362	M (50-60)
Evitação de problemas	6,51	1,859	M (40-50)	6,81	1,435	M (40-50)
Expressão sentimento positivo	6,61	1,376	M (30-40)	6,88	1,051	M (30-40)

* Dados calculados a partir da classificação normativa do SSRS-BR.

Legenda – \bar{X} : média; DP: Desvio Padrão; A: Alta (acima da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); M: Média (dentro da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); B: Baixa (abaixo da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR).

Observa-se na Tabela 15 que a classificação obtida pelo Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e pelo Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) encontram-se dentro da norma esperada para a população, uma vez que a classificação dos dois grupos de alunos no *escore global* e em todos os fatores do SSRS-BR foi média. Houve diferença apenas em relação ao posto percentil ocupado pelo GAD e pelo GBD no *escore global* e nos fatores *responsabilidade* e *assertividade*, sendo que nos três, o GAD obteve percentil superior ao GBD. Ao comparar as médias de cada fator do SSRS-BR por grupo de alunos, encontrou-se diferença estatisticamente significativa apenas no fator *responsabilidade* $t(82) = -3,508, p = 0,001$, sendo que o GAD obteve média superior.

A seguir, na Tabela 16, serão apresentados os resultados da avaliação pelo professor sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD).

Tabela 16

Média, Desvio Padrão e Classificação dos Fatores do SSRS-BR na Avaliação pelo Professor em relação a cada Grupo de Alunos

Escore Global e Fatores SSRS-BR	GBD			GAD		
	\bar{X}	DP	Classificação e Percentil*	\bar{X}	DP	Classificação e Percentil*
Escore global	26,19	8,534	B (10-16)	47,23	7,036	M (60-70)
Responsabilidade/cooperação	14,46	4,902	B (16-20)	26,25	3,070	M (60-70)
Asserção positiva	6,76	3,562	B (10-16)	12,98	3,008	M (50-60)
Autocontrole	8,59	3,419	B (10-16)	13,28	3,242	M (50-60)
Autodefesa	1,95	1,433	B (10-16)	4,28	1,339	M (70-80)
Cooperação com pares	2,62	1,831	B (10-16)	5,48	1,768	M (60-70)
Comportamentos problemáticos	16,67	7,252	A (84-90)	6,45	5,764	M (50-60)
Comportamentos externalizantes	12,97	6,926	A (84-90)	5	5,085	M (50-60)
Comportamentos internalizantes	5,18	2,211	A (84-90)	2,67	1,908	M (50-60)
Competência acadêmica	17,27	6,026	B (5-10)	43,38	2,284	A (70-90)

* Dados calculados a partir da classificação normativa do SSRS-BR.

Legenda – Classif.: média; DP: Desvio Padrão; A: Alta (acima da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); M: Média (dentro da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); B: Baixa (abaixo da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR).

A Tabela 16 indica que o Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) obteve um resultado superior ao Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) em termos de média, classificação normativa e percentil na avaliação do professor. No GAD, o fator *competência acadêmica* obteve classificação alta, indicando que o desempenho do grupo encontra-se acima da média esperada para a população, segundo os padrões normativos do SSRS-BR, enquanto nos demais fatores a classificação do grupo encontra-se dentro da média. Em relação ao GBD, os fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos externalizantes* e *comportamentos internalizantes* obtiveram classificação alta. Esse resultado demonstra que o grupo apresenta desempenho acima da média para esses fatores, sugerindo portanto, ocorrência de problemas de comportamentos. Nos demais fatores, o GBD obteve desempenho

abaixo da média, o que possibilita identificar provável déficit de repertório nessas habilidades.

Comparando cada fator do SSRS-BR entre o GBD e o GAD, identificou-se diferença estatística significativa no *escore global*, $t(75) = -11,748$, $p = 0,0001$ e em todos os fatores: *responsabilidade/cooperação*, $t(75) = -12,532$, $p = 0,0001$; *asserção positiva*, $t(75) = -8,242$, $p = 0,0001$; *autocontrole*, $t(75) = -6,152$, $p = 0,0001$; *autodefesa*, $t(75) = -7,353$, $p = 0,0001$; *cooperação com pares*, $t(75) = -6,945$, $p = 0,0001$; *comportamentos problemáticos*, $t(79) = 6,983$, $p = 0,0001$; *comportamentos externalizantes*, $t(79) = 5,870$, $p = 0,0001$; *comportamentos internalizantes*, $t(79) = 5,457$, $p = 0,0001$; *competência acadêmica*, $t(75) = -25,501$, $p = 0,0001$. Sendo que apenas nos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos internalizantes* e *comportamentos externalizantes* a média do GBD foi superior ao GAD.

Os resultados apresentados na Tabela 15 e na Tabela 16 indicam que os alunos do GBD apresentaram uma auto-avaliação mais positiva que a avaliação do professor em relação às habilidades sociais. Na auto-avaliação, a classificação normativa obtida em cada fator do SSRS-BR encontra-se dentro da média, enquanto que na avaliação pelo professor, essa classificação encontra-se abaixo. Já em relação ao GAD, em ambas as formas de avaliação, o desempenho dos alunos foi classificado dentro da média segundo os padrões normativos.

Na Tabela 17 é apresentada a análise inferencial entre as médias dos fatores do SSRS-BR dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e da amostra normativa do instrumento.

Tabela 17

Análise Inferencial entre as Médias dos Fatores do SSRS-BR dos Alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico e da Amostra Normativa do Instrumento

Escore Global e Fatores SSRS-BR	GBD			Amostra normativa			<i>t</i>	<i>p</i>
	N	Média	DP	N	Média	DP		
Escore Global (AA)	41	38,15	5,633	1015	37,66	6,427	0,547	0,587
Responsabilidade(AA)	41	11,10	1,921	1015	11,30	2,226	-0,699	0,488
Empatia (AA)	41	6,12	1,661	1015	5,33	1,730	3,041	0,004*
Assertividade (AA)	41	9,71	2,065	1015	9,60	2,518	0,321	0,950
Autocontrole (AA)	41	5,68	1,556	1015	5,80	1,618	-0,486	0,630
Evitação de problemas(AA)	41	6,51	1,859	1015	6,37	1,945	0,478	0,635
Expressão sentimento positivo(AA)	41	6,61	1,376	1015	6,42	1,600	0,852	0,399
Escore Global (AP)	37	26,19	8,534	991	39,30	11,567	-9,350	0,0001*
Responsabilidade/cooperação (AP)	37	14,46	4,902	991	21,52	6,689	-8,769	0,0001*
Asserção positiva (AP)	37	6,76	3,562	991	10,86	4,178	-7,010	0,0001*
Autocontrole (AP)	37	8,59	3,419	991	11,79	4,001	-5,688	0,0001*
Autodefesa (AP)	37	1,95	1,433	991	3,28	1,742	-5,696	0,0001*
Cooperação com pares (AP)	37	2,62	1,831	991	4,65	2,071	-6,754	0,0001*
Comportamentos problemáticos (AP)	39	16,67	7,252	634	8,87	5,895	6,714	0,0001*
Comportamentos externalizantes (AP)	39	12,97	6,926	634	7,08	2,707	5,315	0,0001*
Comportamentos internalizantes (AP)	39	5,18	2,211	634	2,98	2,838	6,213	0,0001*
Competência acadêmica (AP)	37	17,27	6,026	634	32,28	1,827	-15,151	0,0001*

Legenda – * $p \leq 0,05$ é significativo; (AA) auto-avaliação; (AP) avaliação pelo professor; *N* – número de participantes da amostra, *DP* – desvio padrão.

A Tabela 17 indica que comparando a média de cada fator do SSRS-BR entre o Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e a amostra de referência, identificou-se diferença estatística significativa na auto-avaliação apenas no fator *empatia*, enquanto que na avaliação pelo professor, todos os fatores apresentaram diferença estatística significativa entre a média dos dois grupos. Em relação ao *escore global*, na auto-avaliação, e aos fatores *responsabilidade/cooperação*, *assertividade*, *autocontrole*, *autodefesa*, *cooperação com pares* e *competência acadêmica*, a média do GBD foi menor que da amostra de referência,

indicando que os alunos do GBD apresentam um desempenho inferior ao esperado para a população. Já em relação aos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos externalizantes* e *comportamentos internalizantes*, a média do GBD foi significativamente maior que da amostra de referência, indicando que os índices de problemas de comportamento desses alunos é maior do o esperado para a população.

A seguir, ma Tabela 18, é apresentada a análise inferencial entre as médias dos fatores do SSRS-BR dos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) e da amostra normativa do instrumento.

Tabela 18

Análise Inferencial entre as Médias dos Fatores do SSRS-BR dos Alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico e da Amostra Normativa do Instrumento

Escore Global e Fatores SSRS-BR	GAD			Amostra normativa			<i>t</i>	<i>p</i>
	N	Média	DP	N	Média	DP		
Escore Global (AA)	43	40,86	4,544	1015	37,66	6,427	4,612	0,0001*
Responsabilidade(AA)	43	12,42	1,516	1015	11,30	2,226	4,808	0,0001*
Empatia (AA)	43	6,42	1,258	1015	5,33	1,730	5,659	0,0001*
Assertividade (AA)	43	10,35	2,010	1015	9,60	2,518	2,430	0,019*
Autocontrole (AA)	43	6,05	1,362	1015	5,80	1,618	1,182	0,244
Evitação problemas (AA)	43	6,81	1,435	1015	6,37	1,945	2,013	0,051
Expressão sentimento positivo(AA)	43	6,88	1,051	1015	6,42	1,600	2,851	0,007*
Escore Global (AP)	40	47,23	7,036	991	39,30	11,567	7,117	0,0001*
Responsabilidade/ cooperação (AP)	40	26,25	3,070	991	21,52	6,689	9,731	0,0001*
Asserção positiva (AP)	40	12,98	3,008	991	10,86	4,178	4,443	0,0001*
Autocontrole (AP)	40	13,28	3,242	991	11,79	4,001	2,893	0,006*
Autodefesa (AP)	40	4,28	1,339	991	3,28	1,742	4,662	0,0001*
Cooperação com pares (AP)	40	5,48	1,768	991	4,65	2,071	2,933	0,006*
Comportamentos problemáticos (AP)	42	6,45	5,764	634	8,87	5,895	-2,718	0,010*
Comportamentos externalizantes (AP)	42	5,00	5,085	634	7,08	2,707	-2,651	0,011*
Comportamentos internalizantes (AP)	42	2,67	1,908	634	2,98	2,838	-1,064	0,294
Competência acadêmica (AP)	40	43,38	2,284	634	32,28	1,827	30,728	0,0001*

Legenda – * $p \leq 0,05$ é significativo; (AA) auto-avaliação; (AP) avaliação pelo professor;
N – número de participantes da amostra, DP – desvio padrão.

A comparação entre as médias de cada fator do SSRS-BR do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) e da amostra de referência, apresentada na Tabela 18, indica que não foi encontrada diferença estatística significativa apenas nos fatores *assertividade* e *autocontrole*, na auto-avaliação e, na avaliação pelo professor apenas no fator *comportamento internalizante*. Apenas em relação aos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamento internalizante* e *comportamento externalizante* a média do GAD foi menor que da amostra de referência, enquanto que nos demais fatores, a média do GAD foi superior. Esses resultados indicam que os alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico apresentam menores índices de problemas de comportamento e repertório mais elaborado de habilidades sociais que o esperado para a população.

2.2 Desempenho do GBD e do GAD em relação ao gênero

Os resultados da auto-avaliação dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) sobre o repertório de habilidades sociais em relação ao gênero encontram-se descritos na Tabela 19.

Tabela 19

Média, Desvio Padrão e Classificação dos Fatores do SSRS-BR na Auto-avaliação em relação ao Gênero dos Participantes

Escore Global e Fatores SSRS-BR	Grupo de alunos	Gênero	Média	Desvio padrão	Classificação e Percentil*
Escore global	GBD	Feminino	40,08	6,895	M (50-60)
		Masculino	37,34	4,937	M (40-50)
	GAD	Feminino	42,45	4,137	M (60-70)
		Masculino	39,19	4,434	M (50-60)
Responsabilidade	GBD	Feminino	12	1,859	M (50-60)
		Masculino	10,72	1,850	M (20-30)
	GAD	Feminino	12,68	1,644	M (50-60)
		Masculino	12,14	1,352	M (50-60)
Empatia	GBD	Feminino	6,83	1,403	M (70-80)
		Masculino	5,83	1,692	M (40-70)
	GAD	Feminino	6,68	0,995	M (70-80)
		Masculino	6,14	1,459	M (70-80)
Assertividade	GBD	Feminino	10,08	2,353	M (50-60)
		Masculino	9,55	1,956	M (40-50)
	GAD	Feminino	10,73	1,932	M (50-60)
		Masculino	9,95	2,061	M (40-50)
Autocontrole	GBD	Feminino	5,83	1,899	M (30-40)
		Masculino	5,62	1,425	M (30-40)
	GAD	Feminino	6,23	1,412	M (50-60)
		Masculino	5,86	1,315	M (30-50)
Evitação de problemas	GBD	Feminino	6,33	1,775	M (40-50)
		Masculino	6,59	1,918	M (40-50)
	GAD	Feminino	6,91	1,540	M (50-60)
		Masculino	6,71	1,347	M (50-60)
Expressão sentimento positivo	GBD	Feminino	6,83	1,403	M (30-40)
		Masculino	6,52	1,379	M (30-40)
	GAD	Feminino	7,36	0,658	M (60-70)
		Masculino	6,38	1,161	M (60-70)

* Dados calculados a partir da classificação normativa do SSRS-BR.

Legenda –A: Alta (acima da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); M: Média (dentro da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); B: Baixa (abaixo da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR).

A Tabela 19 indica que na auto-avaliação, no *escore global* e em todos os fatores do SSRS-BR as meninas e os meninos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) obtiveram desempenho dentro da média segundo os padrões normativos do instrumento. Apenas em alguns fatores do SSRS-BR,

meninas e meninos obtiveram classificação percentil diferente. No GBD, as meninas obtiveram percentil mais elevado que os meninos no *escore global* e nos fatores *responsabilidade*, *empatia* e *assertividade*. No entanto, devido à discrepância entre a quantidade de meninas (N = 12) e meninos (N = 29) no GBD, esses resultados devem ser considerados com cautela. No GAD as meninas também obtiveram percentil superior ao dos meninos no *escore global* e nos fatores *assertividade* e *autocontrole*.

Em cada grupo de alunos (GBD e GAD), ao comparar as médias de cada fator do SSRS-BR, foi encontrada diferença estatística significativa entre os gêneros, apenas no GAD em relação ao fator *expressão de sentimento positivo*, $t(41) = 3,394$, $p = 0,002$, sendo que as meninas obtiveram média superior.

Os resultados da avaliação do professor dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) sobre o repertório de habilidades sociais, problema de comportamento e competência acadêmica em relação ao gênero encontram-se descritos na Tabela 20.

Tabela 20

Média, Desvio Padrão e Classificação no SSRS-BR na Avaliação pelo Professor em relação ao Gênero dos Participantes

Escore Global e Fatores SSRS-BR	Grupo de alunos	Gênero	Média	Desvio padrão	Classificação e Percentil*
Escore global	GBD	Feminino	31,30	7,704	M (20-30)
		Masculino	24,30	8,156	B (10-16)
	GAD	Feminino	46,76	7,628	M (60-70)
		Masculino	47,74	6,488	M (60-70)
Responsabilidade/cooperação	GBD	Feminino	17,50	4,720	M (20-30)
		Masculino	13,33	4,549	B (10-16)
	GAD	Feminino	26,43	3,265	M (60-70)
		Masculino	26,05	2,915	M (60-70)
Asserção positiva	GBD	Feminino	8,50	4,249	M (20-30)
		Masculino	6,11	3,117	B (10-16)
	GAD	Feminino	12,52	3,516	M (50-60)
		Masculino	13,47	2,318	M (60-70)
Autocontrole	GBD	Feminino	9,80	2,974	M (20-30)
		Masculino	8,15	3,516	B (10-16)
	GAD	Feminino	12,81	3,614	M (50-60)
		Masculino	13,79	2,780	M (60-70)
Autodefesa	GBD	Feminino	2,10	1,729	M (20-30)
		Masculino	1,89	1,340	B (10-16)
	GAD	Feminino	4,05	1,564	M (60-80)
		Masculino	4,53	1,020	M (60-80)
Cooperação com pares	GBD	Feminino	3,80	1,619	M (20-30)
		Masculino	2,19	1,733	B (10-16)
	GAD	Feminino	5,29	1,765	M (70-80)
		Masculino	5,68	1,797	M (70-80)
Comportamentos problemáticos	GBD	Feminino	13,82	7,653	A (80-84)
		Masculino	17,79	6,909	A (84-90)
	GAD	Feminino	5,82	6,623	M (40-50)
		Masculino	7,15	4,716	M (50-60)
Comportamentos externalizantes	GBD	Feminino	10,45	6,729	M (70-80)
		Masculino	13,79	6,866	A (84-90)
	GAD	Feminino	4,55	5,629	M (50-60)
		Masculino	5,50	4,501	M (50-60)
Comportamentos internalizantes	GBD	Feminino	5,09	3,048	A (84-90)
		Masculino	5,21	1,853	A (84-90)
	GAD	Feminino	2,45	2,176	M (50-60)
		Masculino	2,90	1,586	M (50-60)
Competência acadêmica	GBD	Feminino	18,40	5,680	B (10-16)
		Masculino	16,85	6,200	B (5-10)
	GAD	Feminino	43,67	2,456	A (70-90)
		Masculino	43,05	2,094	A (70-90)

* Dados calculados a partir da classificação normativa do SSRS-BR.

Legenda –A: Alta (acima da média); M: Média (dentro da média); B: Baixa (abaixo da média).

A Tabela 20 indica que na avaliação do professor sobre os alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD), as meninas obtiveram classificação média e os meninos, baixa no *escore global* e nos fatores *responsabilidade/cooperação*, *asserção positiva*, *autocontrole*, *autodefesa* e *cooperação com pares*, o que sugere que na avaliação dos professores, os meninos desse grupo apresentam repertório menos elaborado que as meninas. Em relação ao fator *comportamentos externalizantes*, os meninos obtiveram classificação acima da média e as meninas, dentro da média, o que também sugere que os meninos apresentam maior dificuldade que as meninas. No fator *comportamentos internalizantes*, os meninos e as meninas do GBD obtiveram classificação acima da média. Sobre o fator *competência acadêmica*, as meninas obtiveram percentil mais elevado que os meninos, indicando que as primeiras foram avaliadas pelos professores como apresentando um índice de dificuldade acadêmico menor que os meninos.

Sobre o Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD), os fatores obtiveram a mesma classificação entre os gêneros, sendo que apenas em relação à *competência acadêmica* o desempenho do grupo esteve acima da média, enquanto que nos demais fatores, esteve dentro da média. Sobre o posto percentil de cada fator, os meninos obtiveram percentil mais elevado que as meninas nos fatores *asserção positiva*, *autocontrole* e *comportamentos problemáticos*, o que sugere repertório mais elaborado daquele gênero nos dois primeiros fatores e maior dificuldade em relação ao último.

Ao comparar a média de cada fator por gênero no GBD, a partir da avaliação pelo professor, encontrou-se diferença estatística significativa no *escore global*, $t(35) = 0,590$, $p = 0,027$ e nos fatores *responsabilidade/cooperação*, $t(35) = 0,95$, $p = 0,029$ e *cooperação com os pares*, $t(35) = 0,907$, $p = 0,017$, sendo que em todos, as meninas obtiveram maior média. Esse resultado indica que as meninas apresentam repertório mais elaborado que os meninos nesses fatores. No GAD, na avaliação pelo professor, não foi encontrada diferença

estatística significativa entre o gênero em nenhum fator.

2.3 Desempenho do GBD e do GAD em relação à série

Os resultados da auto-avaliação sobre o repertório de habilidades sociais dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) em relação à série escolar encontram-se descritos na Tabela 21.

Tabela 21

Média, Desvio Padrão e Classificação no SSRS-BR na Auto-avaliação em relação à Série dos Participantes

Escore Global e Fatores do SSRS-BR	Série	GBD			GAD		
		Média	D.P.	Classificação e Percentil	Média	D.P.	Classificação e Percentil
Escore global	1 ^a	38,40	5,110	M (40-50)	39,19	5,167	M (50-60)
	2 ^a	35,17	6,494	M (20-30)	41,88	2,357	M (60-70)
	3 ^a	39,83	5,781	M (50-60)	42,82	2,892	M (60-70)
	4 ^a	37,38	5,755	M (40-50)	40,50	5,952	M (50-60)
Responsabilidade	1 ^a	11,47	1,552	M (30-40)	12,13	1,500	M (50-60)
	2 ^a	10,50	1,871	M (20-30)	12,75	1,282	M (50-60)
	3 ^a	11,33	2,060	M (30-40)	12,82	0,874	M (50-60)
	4 ^a	10,50	2,449	M (20-30)	12,13	2,357	M (50-60)
Empatia	1 ^a	5,53	1,552	M (40-50)	5,75	1,483	M (40-50)
	2 ^a	6,17	1,602	M (50-70)	6,63	0,744	M (50-70)
	3 ^a	6,58	1,676	M (50-70)	6,91	1,136	M (50-70)
	4 ^a	6,50	1,852	M (50-70)	6,88	0,835	M (50-70)
Assertividade	1 ^a	9,47	2,232	M (40-50)	9,94	1,948	M (40-50)
	2 ^a	8,17	2,137	M (30-40)	10,50	2,138	M (50-60)
	3 ^a	10,83	1,403	M (50-60)	11,27	1,191	M (60-80)
	4 ^a	9,63	1,923	M (40-50)	9,75	2,712	M (40-50)
Autocontrole	1 ^a	6,00	1,558	M (40-50)	5,75	1,390	M (30-40)
	2 ^a	5,00	2,191	M (20-30)	6,75	0,886	M (50-60)
	3 ^a	5,50	1,508	M (30-40)	5,82	1,471	M (30-40)
	4 ^a	5,88	1,126	M (30-40)	6,25	1,488	M (50-60)
Evitação de problemas	1 ^a	6,67	1,988	M (40-50)	6,63	1,455	M (40-50)
	2 ^a	6,17	2,483	M (40-50)	6,88	1,126	M (40-50)
	3 ^a	6,58	1,564	M (40-50)	6,91	1,221	M (40-50)
	4 ^a	6,38	1,847	M (40-50)	7,00	2,070	M (50-60)
Expressão de sentimento positivo	1 ^a	6,67	1,291	M (30-40)	6,31	1,138	M (30-40)
	2 ^a	5,83	1,329	M (16-20)	7,00	0,756	M (40-60)
	3 ^a	6,92	1,443	M (30-40)	7,36	1,027	M (60-70)
	4 ^a	6,63	1,506	M (30-40)	7,25	0,707	M (60-70)

* Classificação normativa do SSRS-BR.

Legenda –D.P.: Desvio Padrão; A: Alta (acima da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); M: Média (dentro da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR); B: Baixa (abaixo da média de acordo com os padrões normativos do SSRS-BR).

A Tabela 21 indica que em todas as séries a classificação normativa obtida pelos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) encontra-se dentro da média da amostra de referência. Em relação ao posto percentil, apenas os fatores *evitação de problemas* no GBD e

responsabilidade no GAD obtiveram a mesma classificação percentil nas quatro séries. Sobre os demais fatores, as séries que apresentaram maior percentil em cada um deles por grupo de aluno foram: *score global* (3ª série do GBD; 2ª e 3ª séries do GAD), *responsabilidade* (1ª série e 3ª série do GBD), *empatia* (2ª, 3ª e 4ª séries do GBD e do GAD), *assertividade* (3ª série do GBD e do GAD), *assertividade* (3ª série do GBD e do GAD), *autocontrole* (1ª série do GBD; 2ª e 4ª séries do GAD), *evitação de problemas* (4ª série do GAD) e *expressão de sentimento positivo* (1ª, 3ª e 4ª séries do GBD; 3ª e 4ª séries do GAD).

Em cada grupo de alunos separadamente (GBD e GAD) foram realizadas análises estatísticas paramétricas dos fatores do SSRS-BR entre todas as séries por meio do teste ANOVA, e não foi encontrada diferença estatística significativa entre nenhuma série. Isso demonstra que no GBD e no GAD, nenhum fator do SSRS-BR apresentou diferença estatística significativa entre as séries.

Para verificar se em cada série houve diferença estatística significativa dos fatores do SSRS-BR entre os grupos de alunos (GBD e GAD), utilizou-se o *Teste t de Student* para a média dos fatores dos alunos de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 4ª séries. Encontrou-se diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD apenas no fator *responsabilidade* no grupo de alunos de 1ª e 2ª séries, $t(43) = -2,452$, $p = 0,019$, e no grupo de alunos de 3ª e 4ª séries, $t(37) = -2,461$, $p = 0,019$, sendo as médias superiores encontradas no GAD.

Os resultados da avaliação pelo professor sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) em relação à série dos participantes encontram-se descritos na Tabela 22.

Tabela 22

Média, Desvio Padrão e Classificação no SSRS-BR na Avaliação pelo Professor em relação à Série dos Participantes

Escore Global e Fatores do SSRS-BR	Série	GBD			GAD		
		Média	D.P.	Classificação e Percentil*	Média	D.P.	Classificação e Percentil*
Escore global	1ª	24,27	7,056	B (10-16)	43,13	6,217	M (50-60)
	2ª	30,83	11,339	M (20-30)	49,13	6,198	M (70-80)
	3ª	29,40	8,909	B (16-20)	49,20	6,779	M (70-80)
	4ª	21,00	4,858	B (5-10)	52,33	5,922	A (84-90)
Responsabilidade/cooperação	1ª	14,27	4,559	B (10-16)	24,56	3,098	M (50-60)
	2ª	17,00	5,550	M (20-30)	27,38	2,615	M (70-80)
	3ª	14,50	5,401	B (16-20)	26,70	2,791	M (60-70)
	4ª	12,33	4,274	B (10-16)	28,50	1,871	M (80-84)
Aserção positiva	1ª	5,27	2,154	B (10-16)	12,06	1,982	M (50-60)
	2ª	8,00	4,427	M (20)	13,75	2,252	M (60-70)
	3ª	9,30	3,164	M (30-40)	12,70	4,296	M (50-60)
	4ª	5,00	3,950	B (10)	14,83	3,251	M (70-80)
Autocontrole	1ª	8,80	3,448	B (10-16)	11,50	3,464	B (40-50)
	2ª	9,17	4,021	M (20-30)	14,00	2,928	M (60-70)
	3ª	9,30	3,713	M (20-30)	14,50	2,593	M (60-70)
	4ª	6,33	1,506	B (5-10)	15,00	2,098	M (70)
Autodefesa	1ª	1,47	1,187	B (10-16)	3,75	1,390	M (50-60)
	2ª	2,50	1,378	M (20-30)	4,50	0,756	M (70-80)
	3ª	2,80	1,317	M (20-30)	4,70	1,252	M (70-80)
	4ª	1,17	1,602	B (10-16)	4,67	1,751	M (70-80)
Cooperação com pares	1ª	1,93	1,668	B (5-10)	5,06	1,289	M (60-70)
	2ª	4,00	2,280	M (40)	5,50	1,852	M (60-70)
	3ª	3,00	1,764	M (20)	5,10	2,283	M (60-70)
	4ª	2,33	1,211	B (10-16)	7,17	0,983	A (84-95)
Comportamentos problemáticos	1ª	14,73	6,285	A (84-90)	9,75	6,718	M (60-70)
	2ª	16,67	2,160	A (84-90)	5,00	4,209	M (40)
	3ª	15,30	7,631	A (84-90)	5,00	4,320	M (40)
	4ª	22,00	9,227	A (95)	3,13	3,643	M (30-40)
Comportamentos externalizantes	1ª	11,20	6,304	M (80-84)	8,19	5,935	M (70-80)
	2ª	13,17	2,994	A (84-90)	3,13	3,227	M (40-50)
	3ª	12,10	7,015	A (84-90)	3,60	3,627	M (40-50)
	4ª	17,25	9,083	A (90-95)	2,25	3,151	M (30-40)
Comportamentos internalizantes	1ª	5,13	2,167	A (84-90)	2,88	1,962	M (50-60)
	2ª	4,67	1,506	M (70-80)	3,00	1,690	M (60)
	3ª	4,60	2,757	M (70-80)	2,70	2,163	M (50-60)
	4ª	6,38	1,847	M (90-95)	1,88	1,808	M (40-50)
Competência acadêmica	1ª	16,53	6,128	B (5-10)	42,94	2,205	M (70-80)
	2ª	16,50	6,834	B (5-10)	44,00	1,927	A (80)
	3ª	17,10	5,363	B (5-10)	43,40	2,547	M (70-80)
	4ª	20,17	6,735	B (16-20)	43,67	2,805	M (70-80)

* Classificação normativa do SSRS-BR.

Legenda – D.P.: Desvio Padrão, A: Alta (acima da média); M: Média (dentro da média); B: Baixa (abaixo da média).

A Tabela 22 indica que apenas nos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos externalizantes* e *comportamentos internalizantes* a média do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) foi maior que do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) em todas as séries, enquanto que nos demais fatores, a média do GAD foi maior que do GBD. Esse resultado indica que o GBD apresenta maiores indicativos de problemas de comportamento e o GAD indicativos de repertório de habilidades sociais e competência acadêmica mais elaborados.

Pode-se observar na Tabela 22 que os fatores que obtiveram a mesma classificação normativa no GBD e no GAD foram os seguintes: *escore global* na 2ª série; *responsabilidade/cooperação* na 2ª série; *asserção positiva* na 2ª e 3ª séries; *autocontrole* na 1ª, 2ª e 3ª séries; *autodefesa* na 2ª e 3ª séries; *cooperação com pares* na 2ª e 3ª séries; *comportamentos externalizantes* na 1ª série; *comportamentos internalizantes* na 2ª, 3ª e 4ª séries. Nota-se que a 2ª e a 3ª série foram as que obtiveram uma avaliação mais semelhante do professor entre o GBD e o GAD, uma vez que, obtiveram a mesma classificação normativa nos dois grupos de alunos. Apenas nos fatores *comportamentos problemáticos* e *competência acadêmica*, todas as séries obtiveram classificação normativa diferente entre o GBD e o GAD, sendo que nos dois fatores o GAD foi avaliado de modo mais positivo que o GBD. Em todos os fatores de todas as séries, a classificação percentil do GAD foi superior ao GBD.

Para cada grupo de alunos (GBD e GAD) foram realizadas análises estatísticas paramétricas do *escore global* e dos fatores do SSRS-BR entre todas as séries por meio do teste ANOVA, e não foi encontrada diferença estatística significativa entre nenhuma série. Isso demonstra que em cada grupo de alunos, nenhum fator que apresentou diferença estatística significativa entre as séries.

Para verificar se em cada série houve diferença estatística significativa dos fatores do SSRS-BR entre os alunos do GBD e do GAD, utilizou-se o *Teste t de Student* para a média

dos fatores dos alunos de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 4ª séries. Encontrou-se diferença estatística significativa no *escore global* e em todos os fatores.

Em relação aos alunos de 1ª e 2ª séries, a diferença estatística do *escore global* e dos fatores entre o GBD e GAD foram as seguintes: *escore global*, $t(43) = -8,370$, $p = 0,0001$; *responsabilidade/cooperação*, $t(43) = -8,370$, $p = 0,0001$; *asserção positiva*, $t(43) = -8,079$, $p = 0,0001$; *autocontrole*, $t(43) = -3,291$, $p = 0,002$; *autodefesa*, $t(43) = -5,863$, $p = 0,0001$; *cooperação com pares*, $t(43) = -4,996$, $p = 0,0001$; *comportamentos problemáticos*, $t(43) = 4,057$, $p = 0,0001$; *comportamentos externalizantes*, $t(43) = 3,140$, $p = 0,003$; *comportamentos internalizantes*, $t(43) = 3,645$, $p = 0,001$; *competência acadêmica*, $t(43) = -18,938$, $p = 0,0001$. Apenas nos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos externalizantes* e *comportamentos internalizantes* a média obtida pelo GBD foi maior que do GAD, indicando que os alunos do GBD apresentam maiores índices de comportamentos problemáticos. Nos demais fatores e no *escore global*, a média obtida pelo GAD foi maior que do GBD, indicando que o GAD apresenta repertório de habilidades sociais e competência acadêmica mais elaborado que os alunos do GBD.

Sobre os alunos de 3ª e 4ª séries, as diferenças estatísticas entre o GBD e o GAD foram as seguintes: *escore global*, $t(30) = -9,005$, $p = 0,0001$; *responsabilidade/cooperação*, $t(30) = -9,679$, $p = 0,0001$; *asserção positiva*, $t(30) = -4,138$, $p = 0,0001$; *autocontrole*, $t(30) = -6,345$, $p = 0,0001$; *autodefesa*, $t(30) = -4,701$, $p = 0,0001$; *cooperação com pares*, $t(30) = -4,730$, $p = 0,0001$; *comportamentos problemáticos*, $t(30) = 6,179$, $p = 0,0001$; *comportamentos externalizantes*, $t(30) = 5,454$, $p = 0,0001$; *comportamentos internalizantes*, $t(30) = 4,049$, $p = 0,0001$; *competência acadêmica*, $t(30) = -15,723$, $p = 0,0001$. Apenas nos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos externalizantes* e *comportamentos internalizantes* a média obtida pelo GBD foi maior que do GAD, indicando que os alunos do GBD apresentam maiores índices de comportamentos problemáticos. Nos

demais fatores e no *escore global*, a média obtida pelo GAD foi maior que do GBD, indicando que o GAD apresenta repertório de habilidades sociais e competência acadêmica mais elaborado que os alunos do GBD.

Esses resultados indicam que, segundo a avaliação do professor, os alunos do GAD de todas as séries apresentam repertório mais elaborado de habilidades sociais e competência acadêmica e os alunos do GBD apresentam maiores índices de problemas de comportamentos, tanto internalizantes como externalizantes.

3. Correlações entre os padrões comportamentais dos alunos e o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

Foram realizadas análises de correlação entre: (a) as pontuações de Habilidades Sociais Acadêmicas e os escores sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica por meio dos escores do SSRS-BR; (b) as pontuações de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica e os escores sobre o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica por meio dos escores do SSRS-BR. A Tabela 23 apresenta as correlações entre as pontuações de Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) com os escores do SSRS-BR para o Grupo de Alunos com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e para o Grupo de Alunos com Alto Desempenho Acadêmico (GAD).

Tabela 23

Correlação entre Pontuações de Habilidades Sociais Acadêmicas e Escores do SSRS-BR para cada Grupo de Alunos

Escore Global e Fatores SSRS-BR	GBD			GAD		
	N	r	p	N	r	p
Escore Global (AA)	41	-0,221	0,165	43	0,098	0,532
Responsabilidade(AA)	41	-0,162	0,310	43	-0,040	0,798
Empatia (AA)	41	-0,141	0,380	43	0,047	0,763
Assertividade (AA)	41	-0,202	0,205	43	0,094	0,547
Autocontrole (AA)	41	0,007	0,966	43	-0,150	0,336
Evitação de problemas (AA)	41	-0,070	0,663	43	-0,183	0,241
Expressão sentimento positivo(AA)	41	-0,425	0,006*	43	0,112	0,476
Escore Global (AP)	41	-0,020	0,904	40	-0,007	0,966
Responsabilidade/ cooperação (AP)	37	-0,023	0,892	40	-0,211	0,191
Asserção positiva(AP)	37	0,147	0,385	40	0,266	0,097
Autocontrole (AP)	37	-0,242	0,150	40	-0,040	0,807
Autodefesa (AP)	37	0,369	0,025*	40	0,217	0,178
Cooperação com pares (AP)	37	0,089	0,599	40	-0,098	0,547
Comportamentos problemáticos (AP)	39	0,301	0,062	42	0,104	0,513
Comportamentos externalizantes (AP)	39	0,220	0,079	42	0,146	0,355
Comportamentos internalizantes (AP)	41	-0,348	0,030*	42	-0,048	0,765
Competência acadêmica (AP)	37	-0,273	0,102	40	0,182	0,260

Legenda – * $p \leq 0,05$ é significativo; (AA) auto-avaliação; (AP) avaliação pelo professor

De acordo com a Tabela 23, apenas para os alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) foram encontradas correlações entre as pontuações de Habilidades Sociais Acadêmicas e os seguintes escores do SSRS-BR: (a) *expressão de sentimento positivo* na auto-avaliação ($r = -0,425$, $p = 0,006$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Habilidades Sociais Acadêmicas, menor o escore de *expressão de sentimento positivo*; (b) *autodefesa* na avaliação pelo professor ($r = 0,369$, $p = 0,025$) – correlação positiva e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Habilidades Sociais

Acadêmicas, maior o escore de *autodefesa*; (c) *comportamentos internalizantes* ($r = 0,348$, $p = 0,030$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Habilidades Sociais Acadêmicas, menor o escore de *comportamentos internalizantes*.

Na Tabela 24 é apresentada a correlação entre as pontuações de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDAc) com os escores do SSRS-BR para o Grupo de Alunos com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e para o Grupo de Alunos com Alto Desempenho Acadêmico (GAD).

Tabela 24

Correlação entre Pontuações de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica e Escores do SSRS-BR para cada Grupo de Alunos

Escore Global e Fatores SSRS-BR	GBD			GAD		
	N	r	p	N	r	p
Escore Global (AA)	41	-0,313	0,021*	43	-0,358	0,041*
Responsabilidade(AA)	41	-0,374	0,016*	43	-0,504	0,001*
Empatia (AA)	41	-0,369	0,018*	43	0,014	0,927
Assertividade (AA)	41	-0,098	0,542	43	-0,261	0,091
Autocontrole (AA)	41	-0,139	0,384	43	-0,254	0,101
Evitação de problemas (AA)	41	-0,131	0,415	43	-0,282	0,066
Expressão sentimento positivo(AA)	41	-0,432	0,005*	43	-0,082	0,603
Escore Global (AP)	37	0,356	0,472	40	-0,122	0,024*
Responsabilidade/ cooperação (AP)	37	-0,136	0,427	40	0,284	0,076
Asserção positiva (AP)	37	-0,035	0,839	40	0,311	0,051
Autocontrole (AP)	37	-0,143	0,398	40	0,267	0,096
Autodefesa (AP)	37	0,118	0,485	40	0,299	0,061
Cooperação com pares (AP)	37	-0,002	0,991	40	0,332	0,037*
Comportamentos problemáticos (AP)	39	-0,234	0,575	42	0,093	0,136
Comportamentos externalizantes (AP)	39	-0,223	0,760	42	0,050	0,157
Comportamentos internalizantes (AP)	39	-0,198	0,278	42	0,178	0,210
Competência acadêmica (AP)	37	0,165	0,115	40	-0,263	0,308

Legenda – * $p \leq 0,05$ é significativo; (AA) auto-avaliação; (AP) avaliação pelo professor

A Tabela 24 indica que para os alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) foram encontradas correlações entre as pontuações de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica e os seguintes escores do SSRS-BR: (a) *escore global* na auto-avaliação ($r = -0,358, p = 0,021$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de Habilidades Sociais; (b) *responsabilidade* na auto-avaliação ($r = -0,374, p = 0,016$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de *responsabilidade*; (c) *empatia* na auto-avaliação ($r = -0,374, p = 0,018$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de *empatia*; (d) *expressão de sentimento positivo* na auto-avaliação ($r = -0,432, p = 0,005$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de *expressão de sentimento positivo*.

Em relação aos alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD), a Tabela 24 indica que, foram encontradas correlações entre as pontuações de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica e os seguintes escores do SSRS-BR: (a) *escore global* na auto-avaliação ($r = -0,358, p = 0,041$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de Habilidades Sociais; (b) *responsabilidade* na auto-avaliação ($r = -0,504, p = 0,001$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de *responsabilidade*; (c) *escore global* na avaliação pelo professor ($r = -0,122, p = 0,024$) – correlação negativa e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, menor o escore de Habilidades Sociais; (d) *cooperação com pares* na avaliação pelo professor

($r = 0,332$, $p = 0,037$) – correlação positiva e fraca, indicando que quanto maior a pontuação de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, maior o escore de *cooperação com pares*.

DISCUSSÃO

A discussão será apresentada, em duas etapas, quais sejam: (1) Padrões comportamentais dos alunos na interação com o professor; e (2) Habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica.

1. Padrões comportamentais dos alunos na interação com o professor

A caracterização dos padrões comportamentais dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) ao interagir com o professor permitiu identificar diferenças entre a frequência das categorias, assim como, entre os tipos de categorias que são apresentadas pelos dois grupos de alunos.

A primeira diferença a ser ressaltada entre o repertório dos alunos do GBD e do GAD diz respeito à frequência das categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas e dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. Enquanto o GAD apresentou frequência mais elevada de comportamentos referentes às Habilidades Sociais Acadêmicas, o GBD apresentou maior frequência de Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica. Esse resultado aponta para uma questão muito importante a ser avaliada: estaria o repertório de habilidades sociais acadêmicas relacionados com a competência acadêmica dos alunos? Pode-se considerar que um primeiro passo para responder a essa pergunta seria analisar se existe correlação estatística entre essas variáveis. No presente estudo, ao realizar a análise de correlação de Pearson entre as variáveis Habilidades Sociais Acadêmicas e Competência Acadêmica e entre Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica e Competência Acadêmica não foi encontrada correlação significativa em ambos os casos.

Por tratar-se de um estudo correlacional, o fato de não ter sido encontrada correlação significativa entre as variáveis Habilidades Sociais Acadêmicas e Competência Acadêmica, não permite afirmar que não existe uma relação funcional entre as variáveis. Para que essa

pergunta possa ser respondida com um maior nível de precisão, torna-se necessária a elaboração de estudos experimentais nos quais possam ser manipuladas a variável independente (habilidades sociais acadêmicas) e analisado os resultados na variável dependente (competência acadêmica). É necessário enfatizar ainda que, em estudos futuros, ao investigar a correlação entre as variáveis torna-se necessário utilizar formas diferenciadas para avaliar o repertório de competência acadêmica, uma vez que, no presente estudo, essa foi avaliada apenas por meio do SSRS-BR.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre as diferenças e as semelhanças entre o repertório dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) é sobre as categorias mais frequentes em cada grupo. Observou-se que nos dois grupos de alunos, as categorias *responder pergunta*, *seguir instrução* e *solicitar atenção* estiveram entre as cinco categorias mais frequentes. Esse dado sugere semelhança entre os grupos, no entanto, quando foram realizadas análises estatísticas inferenciais dessas categorias entre o GBD e o GAD, foi identificada diferença estatística significativa em relação às categorias *responder pergunta* e *solicitar atenção* demonstrando ser essas mais frequentes no GAD.

Outras categorias que também apresentaram diferença estatística significativa entre os grupos de alunos foram *demonstrar desconhecimento da resposta requerida* e *realizar tarefa anterior*, sendo essas mais frequentes no GBD e, *fazer pergunta informativa*, *atender pedidos* e *emitir opinião* foram mais frequentes no GAD. Observa-se que as duas categorias que foram mais frequentes no GBD (*demonstrar desconhecimento da resposta* e *realizar tarefa anterior*) pertencem aos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica, enquanto que, as categorias que foram mais frequentes no GAD são categorias pertencentes às Classes de Habilidades Sociais Acadêmicas. Pode-se considerar que todas essas categorias que obtiveram diferença estatística significativa entre os grupos, são as categorias que realmente diferenciam

o desempenho do GBD do GAD ao interagir com o professor.

Alguns dos resultados do presente estudo sobre as categorias mais freqüentes apresentadas pelo GAD são semelhantes aos resultados do estudo de Hildebrand (2000), enquanto que em relação aos alunos do GBD alguns dados são divergentes. Em seu estudo Hildebrand (2000) identificou que os comportamentos dos alunos sem dificuldade de aprendizagem estavam mais relacionados com a situação de ensino, sendo que os mais freqüentes foram “responder pergunta” e “emitir opinião”. Já o comportamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem estavam mais sobre o controle do professor, no sentido de ações disciplinadoras, sendo os mais freqüentes “atender ordens ou pedidos” e “responder de forma inconveniente” aos questionamentos.

No presente estudo, as categorias que apresentaram diferença estatística significativa entre o GBD e o GAD e que as médias foram superiores entre os alunos do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD), foram *fazer pergunta informativa*, *responder pergunta*, *solicitar atenção*, *atender pedidos* e *emitir opinião*. Pode-se notar certa semelhança com o estudo de Hildebrand (2000) que também identificou que os comportamentos com maior freqüência dos alunos sem dificuldade de aprendizagem foram “responder pergunta” e “emitir opinião”. Essa semelhança entre os dois estudos permite supor que os comportamentos *responder pergunta* e *emitir opinião* podem ser considerados como características dos padrões comportamentais apresentados pelos alunos sem dificuldade de aprendizagem e/ou com alto desempenho acadêmico e que podem estar relacionados com seu desempenho escolar. O presente estudo, ao identificar que categorias como *fazer pergunta informativa*, *solicitar atenção* e *atender pedidos* também podem ser considerados como comportamentos que diferenciam os padrões comportamentais dos alunos do GBD e do GAD, vem apontar novos comportamentos dos alunos com alto desempenho acadêmico que podem estar relacionados com o desempenho acadêmico e/ou facilitar a aprendizagem. Tal argumento é semelhante ao

proposto por Elliot, Racine e Busse (1995) ao afirmarem que habilidades como fazer e responder pergunta em classe, prestar atenção à aula, seguir instruções e agradecer elogios de adultos são habilidades muito importantes para a aprendizagem escolar e são valorizadas pelos professores.

Em relação às categorias que apresentaram diferença estatística significativa entre os alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) e que as médias foram superiores entre os alunos do GBD, encontram-se as categorias *demonstrar desconhecimento da resposta e realizar tarefa anterior*. Tais resultados são divergentes aos dados do estudo de Hildebrand (2000) que identificou que os comportamentos mais freqüentes apresentados pelos alunos com dificuldade de aprendizagem foram “atender ordens ou pedidos” e “responder de forma inconveniente”. Essa divergência, em parte, pode ser explicada pela diferença entre o sistema de categorias utilizados em cada estudo. As categorias *demonstrar desconhecimento da resposta e realizar tarefa anterior* foram utilizadas apenas no presente estudo, enquanto que a categoria “responder de forma inconveniente” foi utilizada apenas no estudo de Hildebrand (2000).

Em relação à categoria *atender pedidos*, apontada por Hildebrand (2000) como um dos comportamentos mais freqüentes dos alunos com dificuldade de aprendizagem, no presente estudo, tal categoria foi uma das que obtiveram menor freqüência entre os alunos do GBD. Portanto, nesse sentido, os dois estudos apresentaram resultados divergentes.

Uma semelhança a ser apontada em relação ao padrão comportamental dos alunos do GBD e do GAD, refere-se às categorias que compõem o Protocolo de Observação das Filmagens e que não foram apresentadas por nenhum grupo de alunos. Das 34 categorias descritas no Protocolo, oito delas não foram identificadas no GBD e no GAD, sendo elas: *confirmar resposta, imitar comportamento socialmente competente, buscar aprovação por*

desempenho realizado, solicitar ajuda, agradecer ajuda recebida, oferecer ajuda, elogiar a qualidade do desempenho do outro e agradecer elogio.

Em relação às categorias *agradecer ajuda recebida* e *agradecer elogio*, quando consideradas a definição operacional das mesmas, propostas no Protocolo de Observação das Filmagens (Anexo 3), verifica-se que o antecedente para que os alunos apresentem esses comportamentos encontra-se no comportamento do professor, ou seja, para agradecer um elogio ou ajuda recebida, os professores devem ter elogiado o aluno ou seu comportamento, ou ter fornecido alguma ajuda. Como esses comportamentos não foram identificados durante a observação das filmagens, há indicadores de que os professores não elogiaram o comportamento dos alunos e/ou não ofereceram ajuda ou os professores apresentaram esse comportamento e os alunos não reconheceram o elogio e/ou oferta de ajuda. Análise semelhante pode ser feita sobre a categoria *imitar comportamento socialmente competente*, para o aluno apresentar esse comportamento, o professor deve ter apresentado um comportamento socialmente competente e o aluno deve identificar tal comportamento para que possa imitá-lo.

Um dos objetivos do presente estudo foi analisar a relação entre as variáveis gênero, série e demanda acadêmica sobre o repertório de habilidades sociais acadêmicas de alunos com baixo e alto desempenho acadêmico. De um modo geral, os resultados indicaram que o gênero dos participantes e a série em que se encontravam não exerceram muita influência sobre o desempenho dos alunos em relação às habilidades sociais acadêmicas. Já em relação à demanda acadêmica, foram encontradas diferenças entre as classes de habilidades mais freqüentes nas atividades de português e matemática.

Na demanda de matemática, quatro categorias apresentaram diferença estatística significativa entre os alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) e, na demanda de português, seis

categorias. Na demanda de matemática, o GBD obteve média superior ao GAD apenas na categoria *realizar tarefa anterior*, enquanto que o GAD obteve média superior nas categorias: *responder pergunta*, *emitir opinião* e *solicitar atenção*. Na demanda de português, o GBD obteve média superior ao GAD apenas na categoria *demonstrar desconhecimento da resposta requerida*, enquanto que o GAD obteve média superior nas categorias *responder pergunta*, *emitir opinião*, *olhar para o professor*, *fazer pergunta informativa* e *atender pedidos*. Esses dados sugerem que apenas os alunos do GAD apresentaram um padrão semelhante ao interagir com o professor em aulas de português e de matemática, uma vez que, apenas para esse grupo de aluno as categorias *responder pergunta* e *emitir opinião* obtiveram diferença estatística significativa nas duas demandas. No entanto, mesmo em relação aos alunos do GAD, algumas categorias diferenciaram o padrão de interação com os professores em cada demanda acadêmica: a categoria *solicitar atenção* apresentou diferença estatística significativa somente em matemática e as categorias *olhar para o professor*, *fazer pergunta informativa* e *atender pedidos* somente em português. Para os alunos do GBD a categoria *realizar tarefa anterior* obteve diferença estatística significativa apenas em matemática e *demonstrar desconhecimento da resposta* apenas em português.

Essas diferenças entre as categorias que foram mais frequentes para cada grupo de alunos em cada demanda acadêmica, indica que em aulas de matemática e português, os alunos apresentam determinados padrões de interação com o professor. Esses padrões diferenciados de interação podem ser devidos ao tipo de atividade que os professores realizam em cada disciplina, pois segundo Blatchford, Bassett, Brown (2005) em disciplinas como inglês e ciências os professores frequentemente utilizam atividades e discussão em grupo, enquanto que em matemática ministram aulas expositivas e os alunos realizam os exercícios propostos individualmente. Diante de atividades diferenciadas é provável que os comportamentos dos alunos em cada disciplina não seja semelhante.

No presente estudo, a diferença entre os comportamentos dos alunos em cada demanda acadêmica também pode ser devido ao tipo de atividade realizada em cada disciplina. Nas aulas de português, como era solicitado que os professores trabalhassem a interpretação de um texto oralmente com os alunos, nessa atividade os professores incentivavam e solicitavam que os alunos participassem da aula. Enquanto que nas aulas de matemática, ao explicar algum conteúdo da matéria, a maioria dos professores seguiu o padrão tradicional de uma aula expositiva.

2. Habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica

A caracterização do repertório de habilidades sociais dos alunos do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) e do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD), realizadas por meio do SSRS-BR, indicaram que: (a) na auto-avaliação não foi encontrada diferença entre o GBD e o GAD: ambos obtiveram desempenho dentro da média estabelecida para a amostra de referência; (b) o GAD apresentou desempenho dentro da média dos padrões normativos na auto-avaliação e na avaliação do professor; (c) o GBD, na auto-avaliação apresentou desempenho dentro da média da amostra de referência e na avaliação do professor abaixo da média. Esses resultados sugerem que segundo a avaliação do professor, os alunos do GBD apresentam repertório de habilidades sociais menos elaborado que os alunos do GAD. No entanto, as crianças dos dois grupos de alunos se auto-avaliaram como apresentando repertório de habilidades sociais semelhantes.

Segundo Del Prette e Del Prette (1998) as avaliações realizadas por professores são as que mais diferenciam os comportamentos das crianças com baixo e alto rendimento acadêmico em relação às características interpessoais, seguido pela avaliação por pares e em último lugar pela própria criança (auto-avaliação). Segundo os autores, o fato dos professores estarem em constante interação social com as crianças, possibilita que as informações

fornecidas por esses, possam ser consideradas como indicadores confiáveis sobre o repertório social dos alunos.

Como os professores são apontados pela literatura como bons informantes sobre o repertório social de seus alunos e como no GAD as duas formas de avaliação apresentaram resultados semelhantes, pode-se supor que as crianças do GBD ao se auto-avaliaram de modo mais positivo que o professor, não apresentavam uma discriminação acurada de seus próprios comportamentos. Segundo Gresham, Lane, McMillan, Bocian e Ward (2000), essa auto-avaliação positiva pode ter um efeito de autoproteção para as crianças, no sentido em que podem amenizar os efeitos dos possíveis feedbacks negativos recebidos de professores e/ou terceiros. O fato da auto-avaliação dos dois grupos de alunos ter apresentado a mesma classificação normativa sobre o repertório de habilidades sociais são semelhantes aos achados de Bear, Minke e Manning (2002), que em seu estudo também não encontrou diferença na avaliação de crianças com e sem dificuldade de aprendizagem em relação ao autoconceito sobre a competência comportamental e social.

Os dados obtidos por meio da avaliação do professor, ao indicar que as crianças do Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) apresentam déficits em habilidades sociais e as crianças do Grupo com Alto Desempenho Acadêmico apresentam repertório social mais elaborado estão de acordo com o estudo de Bandeira et al. (2006) que identificou que os escores de habilidades sociais foram mais rebaixados entre os alunos com baixo desempenho acadêmico, comparativamente aos com alto desempenho. Esse dado também está de acordo com a ampla literatura (Del Prette & Del Prette, 2001a; Del Prette & Del Prette, 2003a; Gresham e Elliott, 1989; Gresham, 1992; Vaughn & Hogan, 1990) que evidencia a relação entre déficits de habilidades sociais e baixo rendimento acadêmico ou dificuldades de aprendizagem.

Um dos objetivos do presente estudo foi avaliar a relação de variáveis como série escolar e gênero sobre o repertório de habilidades sociais. Na auto-avaliação e na avaliação do professor não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre as séries tanto no GBD como no GAD, o que indica que a série não influenciou no repertório de habilidades sociais dos alunos.

Sobre o gênero, na auto-avaliação apenas o fator *expressão de sentimento positivo* obteve diferença estatística significativa no GAD, sendo que as meninas obtiverem maiores médias que os meninos. Já na avaliação do professor, apenas no GBD o *escore global* e os fatores *responsabilidade/cooperação* e *cooperação com pares* apresentaram diferença estatística significativa entre os gêneros, sendo as meninas avaliadas mais positivamente. Para os alunos do GAD, nenhum fator teve diferença estatística significativa entre o gênero, indicando que na avaliação do professor os meninos e as meninas com alto desempenho acadêmico apresentam repertórios semelhantes de habilidades sociais. Comparando esses resultados com os dados de validação do SSRS-BR para a amostra brasileira (Bandeira et al., *no prelo*) apenas o fator *responsabilidade/cooperação* apresentou resultado semelhante. Bandeira et al. (*no prelo*) aponta que na auto-avaliação não foi encontrada diferença estatística significativa em relação ao gênero em nenhuma dos fatores e na avaliação dos professores apenas nos fatores *responsabilidade/cooperação* e *autocontrole* foram encontradas diferenças estatísticas significativas indicando que as meninas apresentam desempenho superior aos meninos.

Em relação aos escores sobre *comportamentos problemáticos*, *comportamentos externalizantes* e *comportamentos internalizantes* o Grupo com Baixo Desempenho Acadêmico (GBD) obteve pontuações acima da média e o Grupo com Alto Desempenho Acadêmico (GAD) obteve pontuações dentro da média, indicando que o GBD apresenta maior incidência de problemas de comportamento que o GAD. Esses resultados são

semelhantes aos dados apontados por Romero (1995) que relata que crianças com dificuldade de aprendizagem geralmente apresentam uma pontuação significativamente mais alta que seus colegas sem dificuldade nas escalas que indicam problemas de comportamento, ansiedade e baixa competência social.

O gênero foi uma variável que não exerceu influência nos escores de problemas de comportamento, pois em ambos os grupos, não foi identificada diferença estatística significativa nos fatores *comportamentos problemáticos*, *comportamentos internalizantes* e *comportamentos externalizantes* entre meninos e meninas.

Em relação à competência acadêmica, os alunos do GBD apresentaram pontuações abaixo da média e os alunos do GAD apresentaram pontuações acima da média. A partir desses dados, pode-se concluir que os professores foram hábeis em identificar as crianças com baixo e com alto desempenho acadêmico, uma vez que a formação dos grupos de alunos com baixo desempenho acadêmico (GBD) e alto desempenho acadêmico (GAD) foi realizada a partir da indicação do professor. Esses dados são semelhantes aos apresentados por Barreto (2007) que em seu estudo demonstrou que a indicação do professor dos alunos com baixo desempenho acadêmico esteve correlacionado com o baixo desempenho dessas crianças em teste padronizado de leitura, escrita e aritmética.

O gênero não foi uma variável que influenciou na competência acadêmica, uma vez que, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre o gênero nos dois grupos de alunos. As meninas e os meninos do GBD foram avaliados como apresentando baixa competência acadêmica e as meninas e os meninos do GAD, alta competência acadêmica. Esses resultados diferem dos dados apontados por Bandeira *et al.* (2006) que em seu estudo identificou que as meninas apresentam maior competência acadêmica que os meninos. No entanto, cabe enfatizar novamente que o GBD não era homogêneo em relação à quantidade de meninos e meninas.

Considerações finais

Os resultados obtidos nesse estudo foram capazes de responder aos objetivos propostos, quais sejam: (a) identificar as classes de habilidades sociais acadêmicas de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico; (b) analisar o envolvimento das variáveis gênero, série e demanda acadêmica com o repertório de habilidades sociais acadêmicas; (c) caracterizar os repertórios de habilidades sociais, problemas de comportamentos e competência acadêmica de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico e analisar o envolvimento com as variáveis gênero e série; (d) analisar possíveis diferenças e semelhanças no repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico; e (e) analisar as correlações entre o repertório de habilidades sociais acadêmicas de alunos com baixo e alto desempenho acadêmico com o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica.

Pode-se ponderar que, o presente estudo apresentou algumas contribuições, entre as quais, cabe destacar: (a) a elaboração de um Protocolo que pode ser utilizado para observação sistemática dos comportamentos dos alunos em sala de aula, contendo as definições operacionais das classes de habilidades sociais acadêmicas; (b) a apresentação de dados que corroboram as hipóteses de que alunos com baixo desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões de interação social com seus professores, maiores índices de problemas de comportamento e repertório mais deficitário de habilidades sociais e competência acadêmica que seus pares com alto rendimento acadêmico; (c) a elucidação da importância da interação professor-aluno para o aprendizado acadêmico das crianças e para uma compreensão mais apropriada dos fatores que influenciam nesse aprendizado.

As contribuições fornecidas pelo estudo trazem implicações importantes para

realizações de intervenções. Ao demonstrar que crianças com alto desempenho acadêmico apresentam habilidades sociais e habilidades sociais acadêmicas mais elaboradas que as crianças com baixo desempenho acadêmico, sugere-se que esses aspectos possam estar relacionados com bom rendimento acadêmico. Os déficits em habilidades sociais e em habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo desempenho acadêmico, embora não possam ser afirmados como determinantes de suas dificuldades acadêmicas, certamente não podem ser ignorados como condição presente que agrava suas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar. Portanto, a realização de intervenções que promovam essas habilidades no repertório das crianças com baixo desempenho acadêmico podem trazer ganhos acadêmicos e sociais, auxiliando na redução ou mesmo superação das dificuldades.

Del Prette e Del Prette (1998) sugerem que promoção de habilidades sociais no contexto escolar pode ser implementada por meio de programas formais estruturados para subgrupos de alunos fora da classe ou conduzidos com a classe toda, integrados ao currículo escolar. A inclusão do desenvolvimento interpessoal como objetivos curriculares poderia ser uma contribuição da escola não apenas no sentido de diminuir os conflitos entre os alunos ou para melhorar a aprendizagem escolar, mas também como preparação da criança para a vida em sociedade. Dessa forma, a escola estaria cumprindo com a sua função social e não apenas com a formação acadêmica de seus alunos, como geralmente acontece.

Como limitações deste estudo são apontadas algumas questões relativas à seleção dos participantes, como: (a) a falta de avaliação do nível socioeconômico; (b) a utilização de apenas um critério (indicação do professor) para seleção dos alunos com baixo e alto desempenho acadêmico, e; (c) desequilíbrio na amostra em relação ao gênero.

A caracterização socioeconômica dos participantes é um aspecto importante pois essa é uma variável que pode influenciar no rendimento acadêmico dos alunos. Feitosa, Del Prette e Matos (2006) relatam que crianças com nível socioeconômico mais elevado podem ter

melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual, assim como, facilidades de acesso a um ambiente físico mais estimulador. Enquanto que as crianças desfavorecidas social e economicamente, além de terem restrições de acesso a essas oportunidades, geralmente também são desfavorecidas pedagogicamente, pois sofrem com mais absenteísmo dos professores e geralmente tem piores modelos de estimulação, identificação, motivação e orientação. Portanto, essas são variáveis que podem ter influenciado no rendimento acadêmico dos participantes, sugerindo-se que em estudos futuros as características socioeconômicas da amostra sejam realizadas.

Mesmo a indicação do professor sendo considerada como um critério útil para identificação de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico, Feitosa, Del Prette e Matos (2006) apontam outras variáveis que podem influenciar na indicação do professor, como por exemplo, o professor pode julgar mais negativamente o desempenho de alunos com problemas de comportamento. Portanto, para estudos futuros sugere-se que, além da indicação do professor, sejam utilizadas outras formas de avaliações para averiguar o nível de desempenho acadêmico dos alunos.

Outro cuidado a ser tomado em estudos futuros é o controle do número de participantes em relação ao gênero. Como no presente estudo essa variável não foi controlada, a diferença entre o número de meninos e meninas na amostra de alunos com baixo desempenho acadêmico foi estatisticamente significativa, o que pode prejudicar a generalização dos resultados sobre as diferenças entre o gênero em relação às habilidades sociais acadêmicas.

Sugere-se também que em pesquisas futuras, ao analisar a interação professor-aluno, sejam considerados os dois pólos da interação. Devido ao grande número de participantes na presente pesquisa e ao tempo hábil para realização da mesma, esse aspecto não pôde ser contemplado nesse estudo. No entanto, considera-se de extrema importância pesquisas dessa

natureza para que se possa obter uma compreensão global das interações sociais estabelecidas no contexto escolar e como essas estão relacionadas ao desempenho acadêmico dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. F. C.; Rabelo, L. M.; Cabral, V. S.; Moura, E. R. O.; Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, pp. 117-134.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Magalhães, T. (no prelo) Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Bandeira, M. & Ireno, E. M. (2002). Reinserção social de psicóticos: avaliação global do grau de assertividade em situações de fazer e receber críticas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(3), p. 665-675.
- Bandeira, M.; Machado, E. L.; Barroso, S. M.; Gaspar, T. R. & Silva, M. M. (2003). Competência social de psicóticos: o comportamento de olhar nas fases de escuta e de elocução de interações sociais. *Estudos de Psicologia*, 8(3), p. 479-489.
- Bandeira, M.; Rocha, S. S.; Pires, L.G.; Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), p. 53-62.
- Barreto, S. O. (2007). Crianças com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento: habilidades sociais e vieses entre observadores. São Carlos: UFSCar. Dissertação de Mestrado.
- Bear, G. G.; Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: a meta analyses. *School Psychology Review*, 31(3), p. 405-427.

- Blatchford, P.; Bassett, P. & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), p. 454-467.
- Brasil, Ministério da Educação (1994). *Política Nacional da Educação Especial*. Brasília: Livro1/MEC/SEESP
- Brasil, Ministério da Educação (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>. Acessado em 16/10/2006.
- Campos, L. F. L. (2004). *Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia*. 3 ed. Campinas: Alínea.
- Coll, C. & Sole, I. (1996). A interação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. In C. Coll; M. Palácios, J. Marchesi (org). *Desenvolvimento psicológico: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Christenson, S. L. & Anderson, A. R. (2002). The centrality of the learning context for student's academic enablers skills. *School Psychology Review*, 31(3), p. 378-393.
- Cozby, P. C. (2003) *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em psicologia*, 6(3), p. 205-215.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais*. 4 ed. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001a). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (org), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 113-141). Campinas: Alínea.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (org), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2003). *Prevenção de dificuldades de aprendizagem e da violência: Desenvolvendo tecnologia para avaliação e promoção de habilidades*. Relatório de auxílio à pesquisa no exterior (pós-doutorado). Aprovado pela FAPESP. Processo número 02-00105-2. São Paulo(SP).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Dessen, N. A. C. & Borges, L, M. (1998). Estratégias de Observação de Comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. Romaneli, G; Biasoli-Alves, Z. M. M. (org) *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* (p. 31-50) Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Einsenhower, A. S.; Baker, B. L. & Blacher, L. (2007). Early student-teacher relationship of children with and without intellectual disability: contributions of behavioral, social and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), p. 363-383.
- Elliott, S. N.; DiPerna, F. C. & Lang, S. C. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: an introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), p. 293-297.
- Elliott, S. N.; DiPerna, F. C. & Mroch, A. A. (2004). Prevalence and patterns of academic enabling behaviors: an analysis of teachers' and students' ratings for a national sample of students. *School Psychology Review*, 33(2), p. 302-309.
- Elliott, S. N.; Racine, C. N. & Busse, R. T. (1995). Best practices in preschool social skills training. In A. Thomaz & J. Grimes (orgs). *Best Practices in School Psychology – III*.

(pp. 1009-1020). Washington DC: The Nacional Association of School Psychologists.

Feitosa, F. B. (2003). *Relação família-escola: Como pais e professores avaliam e reagem ao repertório social de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. São Carlos: UFSCar. Dissertação de Mestrado.

Feitosa, F. B.; Del Prette, Z. A. P. & Matos, M. G.; (2006). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, p. 33-45.

Gresham, F. M. (1992) Social skills and learning disabilities: causal, concomitant or correlational? *School Psychological Review*, n. 21, p. 348-360.

Gresham, F. M. & Elliott, S.M. (1989) Social skills as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, n. 22, p. 120-124.

Gresham, F., & Elliott, S. M. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. USA: American Guidance Service, Inc.

Gresham, F. M.; Lane, K.L.; McMillan, D. L.; Bocian, K. & Ward, S. (2000). Effect of positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of school psychology*, 38, 151-175.

Hildebrand, F. C. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: Habilidades sociais presentes nas interações*. São Carlos: UFSCar. Dissertação de mestrado.

Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behavior as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.

Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado.

- McClelland, M. M.; Morrison, F. J.; & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329.
- Mc Fall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. In: *Behavioral Assessment*, 4(2), 1-33.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z. A. P. (2006). *Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldade de aprendizagem*. *Psico-USF*, 11 (1), 53-63.
- Moojen, S. M. (2003). Avaliação psicopedagógica no TDAH. In L.A Rohde & P. Mattos (org), *Princípios e práticas em TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade* (pp. 107-116). Porto Alegre: ArtMed.
- Okano, C. B.; Loureiro, S. R.; Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(1), p. 121-128.
- Pianta, R. C.; Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: teacher-child relationship and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationship and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, p. 444-458.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: Coll, C; Palácios, J; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 71-82). Porto Alegre: ArtMed.
- Spratt, R. H. (2003). Learning Disabilities. In: Heward, K.; William, L. *Exceptional children: an introduction to special educational*. 7 th edition. New Jersey.

Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In: H. L. Swanson e B. K. Keogh (Orgs.). *Learning Disabilities: Theoretical and Research Issues* (pp. 175-191). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

ANEXOS

Anexo 1
Aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676 Fones:(016)
3351.8109/3351.8110 Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propq@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 0045.0.135.000-07

Título do Projeto: Dificuldades de Aprendizagem e Interação Professor-Aluno: um estilo sob o enfoque das habilidades sociais acadêmicas

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (asl): Vivian Maria Stabile Fumo. Prof. Dr. Almir Dei Prette (orientador)

Parecer N°. 225/2007

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item VA). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em-J-----I __ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nO 206/2007, de 18/09/2007, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 5 de outubro de 2007.

Profa. Dra. p Sousa Coordenadora do
CEP/UFSCar

Anexo 2
Protocolo de Caracterização dos Alunos

Protocolo de Caracterização dos Alunos

Olá Professor(a):

Gostaria que você me falasse um pouco sobre seus alunos. Por isso, peço que você indique nas linhas abaixo, os alunos que se enquadram nas seguintes características:

Obs.: O mesmo aluno podem ser indicado em mais de uma característica.

Nome do professor(a): _____

Série: _____

Escola: _____

a) Os seis alunos(as) com melhores desempenhos acadêmicos:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

b) Os seis alunos(as) com piores desempenhos acadêmicos:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

c) Os seis alunos(as) que apresentam as melhores notas:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

d) Os seis alunos(as) que apresentam as piores notas:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

e) Os seis alunos(as) mais disciplinados:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

f) Os seis alunos(as) mais bagunceiros:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

g) Os seis alunos(as) mais queridos pelos colegas:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

h) Os seis alunos(as) menos queridos pelos colegas:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Quais atividades você considera que promovam maior interação entre você e seus alunos?

Anexo 3
Protocolo de Observação das Filmagens

Protocolo de Observação das Filmagens

1ª parte – Definições operacionais dos comportamentos

HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS (HSA)		
Categoria	Descrição	Exemplo
Seguir instrução	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>comportar-se de acordo com</i> uma orientação transmitida pelo professor.	Professor fala para Cássio ler o texto em voz alto. Cássio segue a orientação do professor, ou seja, lê o texto em voz alta.
Olhar para o professor	<i>Ação</i> não verbal do aluno <i>ao olhar em direção ao professor</i> [enquanto este está falando ou explicando algo]. Obs.: Considerar apenas as situações em que o professor fala diretamente com o aluno. Situações em que o professor fala com a sala no geral e o aluno olha para o professor enquanto esse está falando, não devem ser registradas.	Professor fala diretamente com o aluno, explicando-lhe algum conteúdo acadêmico. Aluno olha em direção ao professor enquanto esse está explicando ou falando algo.
Aguardar a vez para falar	Ação não verbal do aluno ao <i>identificar sinais na fala do interlocutor</i> (pausas, gestos, perguntas) <i>para expressar-se verbalmente sem interrompê-lo</i> .	Professor conversa com um aluno. Marcos aproxima-se do professor e quando esse pára de falar, Marcos fala algo para o professor.
Orientar-se para a tarefa, ignorando comportamentos dos colegas	Ação verbal e/ou não verbal do aluno de <i>continuar realizando uma tarefa</i> , [mesmo diante de comportamentos dos colegas que podem interferir ou interromper a execução da tarefa].	Cássia faz uma atividade em seu caderno e Marta fica chamando seu nome. Cássia faz sinal com a mão indicativo de espera para a colega ou olha para a mesma e diz: “Agora eu preciso terminar essa atividade. Quando eu terminar a gente conversa”
Fazer pergunta confirmativa	Ação verbal do aluno, com entonação interrogativa, ao <i>solicitar</i> do professor uma <i>confirmação específica sobre algum assunto</i> .	Aluno pergunta ao professor: “Professor, foi o Monteiro Lobato que escreveu o Sítio do Pica Pau Amarelo?” “Professor, caçar se escreve com ‘c’ ou com ‘ss’?”
Fazer pergunta informativa	Ação verbal do aluno, com entonação interrogativa, ao <i>solicitar</i> do professor <i>uma informação</i> .	Aluno pergunta ao professor: “Professor, quem foi que escreveu o Sítio do Pica Pau Amarelo?” “Que dia que nós teremos aula de redação?”
Fazer pergunta petítória	Ação verbal do aluno, com entonação interrogativa, ao <i>solicitar</i> do professor uma <i>autorização ou consentimento</i> .	Aluno pergunta ao professor: “Professor, posso copiar a matéria que você passou na lousa?” “Posso ir ao banheiro?”
Responder perguntas	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>apresentar resposta contingente</i> [diante de um <i>questionamento</i> direto ou indireto <i>feito pelo professor</i>].	Professor pergunta para um aluno ou para a classe quem foi que o escreveu o Sítio do Pica Pau Amarelo e o aluno responde: “Foi o Monteiro Lobato”. Ou diante de uma pergunta do professor, aluno faz sinal afirmativo ou negativo com a cabeça.
Confirmar resposta	Ação verbal do aluno ao <i>solicitar a certificação ou comprovação, de parte ou de todo o [conteúdo verbal</i> anteriormente emitido por ele].	Após responder a um questionamento feito pelo professor e não obter nenhum feedback deste, o aluno volta a perguntar: “Professor, está certo o que eu respondi?”.
Dar exemplo de resposta	Ação verbal do aluno ao <i>explicitar ocorrências (exemplos)</i> relacionadas ao conteúdo de sua fala.	Aluno fala para o professor: “Ontem a professora passou muitas continhas de matemática. Tinha continha de divisão, vezes, mais e menos”

Imitar comportamento socialmente competente	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>reproduzir total ou parcialmente o [comportamento socialmente competente</i> emitido pelo professor].	Professor se aproxima de Marisa que caiu no pátio da escola e pergunta se ela se machucou. Aluno ao observar que o professor se comportou assim, se aproxima da colega e faz a mesma pergunta ou alguma pergunta semelhante.
Demonstrar satisfação por seu produto	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>manifestar contentamento pela realização</i> (parcial ou total) <i>de [alguma atividade]</i> .	Aluno se aproxima do professor segurando uma escultura feita na aula de educação artística com materiais recicláveis e diz: “ <i>Olha que bonita a escultura que eu fiz!</i> ” ou ainda, apenas se aproxima do professor sorrindo, olha para a escultura admirando-a e a mostra para o professor sem dizer nada.
Buscar aprovação por desempenho realizado	Ação verbal do aluno ao <i>solicitar que o professor valorize o seu desempenho</i> em [determinada atividade].	Aluno se aproxima do professor com a escultura feita com materiais recicláveis e diz: “ <i>Olha a minha escultura! Ela não ficou bonita?</i> ”
Solicitar avaliação	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>solicitar que o professor avalie seu desempenho</i> em [determinada atividade ou seu produto].	Aluno pergunta para o professor: “ <i>Professor está certo como eu escrevi essa palavra?</i> ” ou o aluno se aproxima do professor e mostra seu caderno.
Solicitar atenção	Ação verbal e/ou não verbal do aluno por meio da qual <i>requer a atenção do professor</i> para [uma atividade ou pedido].	Aluno se aproxima do professor e olha para ele, ou apenas levanta a mão e olha para o professor, ou ainda, chama o professor: “ <i>Professor, professor</i> ”
Solicitar ocasião para responder	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>pedir/solicitar ocasião para emitir uma resposta</i> contingente a [uma pergunta do professor].	Professor faz uma pergunta para a classe. Aluno pode levantar a mão como forma de requerer a ocasião para responder ou dizer: “ <i>Eu sei professor</i> ”.
Solicitar ajuda	Ação verbal do aluno com entonação interrogativa, ao <i>pedir que o professor o auxilie na realização de uma tarefa</i> .	Aluno fala para o professor: “ <i>Professor, você pode me ajudar a resolver esse exercício?</i> ” “ <i>Me ajude a escrever meu nome?</i> ”
Agradecer ajuda recebida	<i>Ação verbal</i> do aluno <i>indicativa de agradecimento por uma [ajuda recebida]</i> .	Após receber ajuda solicitada ao professor, o aluno diz: “ <i>Muito obrigado Professor</i> ” “ <i>Obrigado por ter me ajudado</i> ”.
Oferecer ajuda	<i>Ação verbal</i> e/ou não verbal do aluno <i>indicativa de disponibilidade de trabalhar em conjunto e/ou colaborar na realização de uma tarefa</i> .	Professor está carregando muitos livros e o aluno se dispõe a ajudá-lo dizendo: “ <i>Professor, quer que eu carregue alguns livros para você?</i> ” ou “ <i>Deixe que eu te ajudo a carregar alguns livros</i> ”. Ou ainda, o aluno se aproxima do professor e pega alguns livros.
Fazer pedido	Ação verbal do aluno ao <i>solicitar algo do professor ou ao solicitar que o professor execute alguma atividade ou apresente alguma resposta</i> .	“ <i>Professor, você tem um lápis pra me emprestar?</i> ” “ <i>Professor, você pode fazer uma flor no meu caderno igual a que você fez na lousa?</i> ” “ <i>Professor, coloca visto no meu caderno</i> ” “ <i>Professor, me dê isso</i> ”
Atender pedido	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>realizar a solicitação do professor</i> , [diante de um pedido feito pelo professor].	Professor pede para o aluno ir até a secretaria buscar giz e o aluno responde “ <i>Eu vou professor</i> ” ou atende o pedido do professor sem lhe responder nada.
Recusar pedido	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>apresentar recusa e/ou desculpas para não realizar a solicitação do professor</i> , [diante de um pedido feito pelo professor].	Professor pede para o aluno ir até a secretaria buscar giz e o aluno responde: “ <i>Eu não vou</i> ” “ <i>Eu não posso ir</i> ” “ <i>Eu não quero ir</i> ” ou o aluno balança a cabeça negativamente.
Elogiar a qualidade do desempenho do outro	Ação verbal do aluno, [dirigida ao professor], ao <i>expressar comentários positivos sobre a atividade realizada e/ou comportamento emitido pelo interlocutor</i> .	Aluno fala para o professor: “ <i>Que bonito esse desenho que você fez na lousa, professor</i> ”
Agradecer elogio	Ação verbal do aluno ao <i>agradecer um [elogio recebido do professor]</i> .	Professor fala para o aluno que seu caderno está muito caprichado e este responde: “ <i>Obrigado Professor</i> ”.

Emitir opinião	Ação verbal do aluno ao <i>expressar suas idéias por iniciativa própria</i> (ou seja, sem prévia solicitação do professor) <i>sobre [determinado assunto]</i> abordado em sala de aula].	Professor explica sobre formas de proteger o meio ambiente e o aluno fala: “Professor, eu acho que ninguém deveria jogar lixo na rua”.
Demonstrar concordância	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>expressar que ele está de acordo com [algo falado/explicado pelo professor]</i> .	Diante de algo que o professor diga ou explique, o aluno faz sinais afirmativos com a cabeça (balança a cabeça verticalmente) ou diz: “Professor, você tem razão” ou “Você está certo” ou “É isso mesmo”
Demonstrar discordância	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao <i>expressar que ele não está de acordo com [algo falado/explicado pelo professor]</i> .	Diante de algo que o professor diga ou explique, o aluno faz sinais negativos com a cabeça (balança a cabeça horizontalmente) ou diz: “Professor, você não tem razão” ou “Você está errado” ou “Não é nada disso”
Conversar sobre assunto trivial	Ação verbal do aluno ao conversar com o professor sobre assuntos ou acontecimentos independentes do meio acadêmico ou dos aspectos discutido na aula.	O aluno fala para o professor: “Professor, o circo chegou na cidade. Minha prima falou que tem um monte de animais lá...” “Professor, o Carlinhos tá chorando!”. Professor explica matéria para a sala e aluno diz: “Professor, tem uma cola na minha mesa”
Falar sobre o próprio comportamento	Ação verbal do aluno ao apresentar explicações ou fornecer informações sobre os próprios comportamentos emitidos.	Aluno fala para o professor: “Professora, eu só levantei da minha carteira porque o Denis me chamou” “Professora, eu já acabei de copiar a matéria da lousa”
Atender a chamado de atenção	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao ficar sobre controle de um chamado de atenção do professor.	Aluno conversa com um colega e professor diz o nome do aluno: “Marta”. Marta pára de conversar com o colega sem dizer nada. Ou, aluno escreve em seu caderno e professor diz o seu nome: “Cássio”, e esse responde: “o que foi professor?”.
Outros comportamentos	Ação verbal e/ou não verbal não incluídas nas outras categorias.	

COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE DIFICULDADE ACADÊMICA (CIDAc)

Categoria	Categoria	Categoria
Evitar resposta	Ação não verbal do aluno ao <i>fornecer sinais de evitação ou fuga</i> [diante de uma resposta requerida pelo professor].	Professor faz uma pergunta para o aluno. Esse abaixa a cabeça e não olha para o professor ou continua fazendo a atividade (escrevendo, conversando) que estava realizando como se não tivesse ouvindo a pergunta dirigida a ele.
Demonstrar desconhecimento sobre a resposta requerida	Ação não verbal do aluno [diante de uma pergunta do professor] indicativa de que o aluno não sabe responder a pergunta do professor.	Professor pergunta: “Você tem 5 bexigas e estouram duas. Com quantas você fica?” Aluno mantém o olhar fixo no professor e não responde a pergunta.
Realizar tarefa anterior	[diante de uma demanda/atividade acadêmica solicitada pelo professor] o aluno apresenta uma ação não verbal de continuar realizando a atividade/demanda acadêmica anterior.	O professor pede para os alunos copiar o cabeçário em seu caderno. Algum tempo depois, pede para os alunos acompanharem a leitura que ele irá realizar. Aluno continua copiando o cabeçário da lousa, mesmo o professor já tendo iniciado a leitura.

Protocolo de Observação das Filmagens

2ª parte – Registro dos comportamentos observados durante as filmagens

Nome do juiz: _____ Professor: _____ Série: _____ Escola: _____ Filmagem nº: ____ Data obs.: __/__/____
Aluno 1: _____ Aluno 2: _____ Aluno 3: _____ Aluno 4: _____

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Seguir instrução				
Olhar para o professor				
Imitar comportamento socialmente competente				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Aguardar a vez para falar				
Orientar-se para tarefa, ignorando comportamentos do colega				
Fazer pergunta confirmativa				
Fazer pergunta informativa				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Fazer pergunta petítória				
Responder pergunta				
Confirmar resposta				
Dar exemplo de resposta				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Solicitar ocasião para responder				
Oferecer ajuda				
Solicitar ajuda				
Agradecer ajuda recebida				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Demonstrar satisfação por seu produto				
Buscar aprovação por desempenho realizado				
Solicitar avaliação				
Solicitar atenção				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Elogiar a qualidade do desempenho do outro				
Agradecer elogio				
Fazer pedidos				
Atender pedidos				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Recusar pedidos				
Emitir opinião				
Demonstrar concordância				
Demonstrar discordância				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Conversar sobre assunto trivial				
Falar sobre o próprio comportamento				
Atender a chamado de atenção				
Outros comportamentos				

Classes de comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Evitar resposta				
Demonstrar desconhecimento sobre a resposta solicitada				
Realizar a tarefa anterior				

Anexo 4
Estudo Piloto

Estudo Piloto

Para testar os procedimentos de coleta de dados que seriam utilizados na pesquisa, foi realizado o estudo piloto, com os seguintes objetivos:

- Testar o método de filmagens que seria utilizado na coleta de dados;
- Determinar o número e a duração das sessões de filmagens, o posicionamento dos equipamentos em sala de aula e o tempo necessário para que os participantes se familiarizem com os mesmos.

A seguir, será descrito os procedimentos utilizados no estudo piloto, relatando seu planejamento inicial, as modificações que foram realizadas e os resultados obtidos.

Aspectos conceituais sobre o delineamento de observação sistemática

A observação sistemática pode ser realizada diretamente, ou seja, o pesquisador observa o comportamento de maneira direta e, ao mesmo tempo, o registra utilizando instrumentos de medida de lápis e papel. Porém, essa prática torna-se limitada, no sentido em que, a observação e o registro devem ser feitos simultaneamente e apenas no momento em que o fenômeno ocorre. Por isso, têm-se tornado uma prática bastante comum, a realização de registros de comportamento por meio de filmagens. Essa tem a vantagem de fornecer um registro permanente do comportamento observado, o qual pode ser categorizado posteriormente pelo pesquisador e/ou por terceiros (Cozby, 2003). No entanto, para utilização dessa técnica alguns cuidados precisam ser tomados e muitas questões precisam ser consideradas. Esses aspectos foram cuidadosamente planejados nesse estudo e encontra-se descrito a seguir.

Planejamento das filmagens

Para a realização de filmagens em situações de pesquisa, é preciso tomar algumas precauções para evitar que a presença do pesquisador e dos equipamentos de filmagem influenciem no comportamento dos participantes. Cozby (2003) denomina como *reatividade* as mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, quando este está ciente de que seu desempenho está sendo mensurado. Portanto, para minimizar a reatividade que poderia ser causada com a realização das filmagens, uma medida que foi tomada no presente estudo, foi a realização de um *período de adaptação* dos participantes à presença da pesquisadora e dos equipamentos de filmagem em sala de aula.

Cozby (2003), afirma que os participantes costumam adaptar-se rapidamente com a presença do observador e dos equipamentos filmagem. Considerando-se essa constatação e a experiência do grupo de pesquisa *Relações Interpessoais e Habilidades Sociais* da Universidade Federal de São Carlos com esse tipo de observação, planejou-se que seria realizado no dia anterior ao início da coleta de dados, um período de adaptação com a duração de duas horas, no qual a pesquisadora realizaria uma sessão de filmagem. Ainda como forma de diminuir a reatividade, nos dias em que foram feitas as filmagens para a coleta de dados do estudo piloto, seria realizado um período de adaptação de 10 minutos.

Em relação à forma como essa filmagem poderia ser feita, foram levantadas duas hipóteses para sua realização: filmagens por períodos contínuos e filmagem por amostragem de tempo.

As filmagens com períodos contínuos forneceriam um registro completo de todo o período em que a pesquisadora estivesse presente na sala de aula e preservariam a seqüência dos fatos observados (Dessen & Borges, 1998). No entanto, durante esse período poderiam ser filmadas muitas situações que não corresponderiam aos objetivos do presente estudo. Ainda, as filmagens com períodos contínuos geralmente produzem uma quantidade extensa de dados. Considerando, que um dos objetivos da pesquisa a qual se destinava esse estudo piloto, era a coleta de dados em uma amostra ampliada (aproximadamente 20 salas de aula), a realização de filmagens com períodos contínuos produziriam uma quantidade muito grande de dados para análise posterior.

O método de filmagens por amostragem de tempo consiste na realização de períodos de tempo pré-determinados de filmagens, contrapostos com períodos também pré-determinados em que não são realizadas filmagens. Isso permite que seja realizado um registro real da situação observada, porém com um volume menor de dados registrados. As principais vantagens da técnica de amostragem de tempo são permitir uma redução no volume de dados coletados, o que posteriormente resulta em uma maior facilidade para tabulação e análise dos mesmos. Essa economia na quantidade de informações obtidas seria muito relevante para a presente pesquisa, no entanto, as filmagens por amostragem de tempo trazem algumas limitações, como por exemplo, o comportamento alvo pode ocorrer no período em que não está sendo realizada a filmagem. Conseqüentemente, as medidas de freqüência e duração dos comportamentos são estimadas de forma imprecisa. Outro aspecto desvantajoso a ser considerado é que a técnica revela pouco sobre a qualidade das ações, uma vez que, os comportamentos podem aparecer desvinculados do contexto em que ocorrem (Dessen & Borges, 1998).

Considerando portanto, que as filmagens por amostragem de tempo poderiam dificultar a análise da qualidade dos comportamentos observados e, sendo esse um dos objetivos da pesquisa, optou-se pelo método de filmagem por períodos contínuos. Um dos objetivos da realização das filmagens durante o estudo piloto era definir qual seria esse período de tempo contínuo em que as gravações seriam feitas. Foi decidido que na primeira sessão de filmagem a pesquisadora iria filmar 30 minutos da aula, sendo que esse período deveria ocorrer no momento em que a professora estivesse realizando alguma atividade em que ela interagisse com os alunos. Após essa primeira filmagem seria analisado se o período era suficiente ou se seria necessário modificá-lo. Planejou-se que esse período não poderia incluir os momentos iniciais e finais da aula, uma vez que, nesses momentos os alunos costumam interagir com os colegas e não estão focadas em nenhuma atividade acadêmica.

Ainda em relação às filmagens, o estudo piloto pretendia verificar qual seria o melhor posicionamento para que a filmadora pudesse ser colocada na sala de aula, visando garantir a melhor qualidade das filmagens e a menor interferência no ambiente físico da sala. Para que esses objetivos pudessem ser atingidos, planejou-se que a câmera filmadora seria colocada em um tripé posicionado em um ponto estratégico da sala de aula, para evitar que a pesquisadora ficasse andando entre os alunos. Esse posicionamento estratégico foi testado considerando-se as características estruturais da sala de aula, como posicionamento das carteiras, da lousa, da mesa do professor, das janelas, da porta e a maneira como o professor utiliza esse espaço para ministrar suas aulas.

Outros cuidados que foram tomados, ao planejar os procedimentos de coleta de dados, foi em relação às atividades que o professor iria realizar durante as filmagens e a escolha de uma estratégia para que a pesquisadora pudesse diferenciar os participantes dos demais alunos, no momento de assistir as gravações.

Sobre as atividades que o professor iria realizar durante as filmagens, pensou-se na necessidade de elaboração de propostas de atividades acadêmicas semelhantes para serem realizadas em todas as salas de aulas onde os dados da pesquisa seriam coletados, uma vez que, atividades diferentes poderiam exigir dos alunos padrões de interação social diferente. Por exemplo, em uma atividade de cópia de um texto da lousa, é provável que os alunos interajam menos com a professora, quando comparado com uma atividade em que a professora explica um conteúdo acadêmico. Por isso, no estudo piloto, foi solicitado que a professora indicasse quais atividades realizadas em sua sala de aula, considerava que proporcionava maior interação dos alunos com ela.

Como as filmagens seriam realizadas em situação natural de sala de aula, a pesquisadora não teria como garantir que apenas os alunos participantes da pesquisa, fossem filmados. No momento das gravações, poderiam ocorrer situações em que os demais alunos interagissem com a professora. Portanto, para que a pesquisadora pudesse identificar os participantes no momento em que fosse assistir as filmagens, planejou-se a utilização de crachás coloridos. A pesquisadora deveria confeccionar crachás de diversas cores e determinar quais cores seriam entregues aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos alunos com alto desempenho acadêmico. Aos demais alunos, seriam entregues crachás com cores aleatórias para que a professora não identificasse quais alunos eram os participantes da pesquisa e, para que, os crachás não influenciassem no comportamento das crianças.

Procedimentos para realização das filmagens

Após autorização da coordenação da escola para a realização da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com a professora da sala de aula na qual pretendia realizar o estudo piloto, para solicitar autorização para realização do estudo. A escolha da sala para realização do piloto referiu-se ao fato da pesquisadora conhecer a professora e, informalmente essa já ter consentido a realização das filmagens em sua sala de aula. Ao iniciar o piloto, a pesquisadora tinha apenas a autorização da escola para realizar a pesquisa, mas ainda não tinha convidado os professores para participarem. Portanto, o fato da pesquisadora conhecer a professora da sala na qual foi realizado o estudo piloto, facilitou o início do estudo e proporcionou uma otimização do tempo em que a pesquisadora estava presente na escola, uma vez que, o convite para os demais professores participarem da pesquisa foi feito em uma reunião nos dias de realização do piloto.

A pesquisadora marcou uma reunião com a professora da sala na qual pretendia realizar o estudo piloto para obter sua autorização formal (por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A reunião foi realizada durante o horário em que a professora costuma disponibilizar para atender os pais de alunos e para preparar atividades acadêmicas. Nessa reunião, a pesquisadora explicou para a professora os objetivos do estudo piloto e a informou que seriam realizadas três sessões de filmagens em sua sala de aula. Orientou a professora que durante a realização das filmagens ela deveria se comportar como costumava fazer usualmente, procurando não se deixar influenciar com a presença da pesquisadora e dos equipamentos de filmagem. A pesquisadora se colocou a disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Ainda nessa reunião, a pesquisadora solicitou que a professora respondesse ao

Protocolo de Caracterização dos Alunos, no qual deveria escrever o nome dos alunos que se encaixam nas características descritas e indicar sugestões de atividades acadêmicas que considerava que os alunos interagiam mais com ela. Também nessa reunião, a pesquisadora perguntou para a professora qual seria a melhor forma de conseguir autorização dos pais dos alunos para que esses pudessem participar das filmagens. A professora disse que tinha marcado uma reunião com os pais na semana seguinte e sugeriu que a pesquisadora estivesse presente. A pesquisadora aceitou o convite.

No dia da reunião com os pais, a pesquisadora explicou a esses os objetivos da pesquisa e qual seria a participação de seus filhos. Todos os pais presentes autorizaram a participação dos filhos na pesquisa. Em seguida, a pesquisadora pediu que os pais formalizassem essa autorização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As três sessões de filmagens foram realizadas em dias consecutivos, sendo que a primeira e a segunda sessão foram realizadas no período anterior ao recreio e a terceira, no período posterior ao recreio. Esse procedimento foi adotado para avaliar se o tipo de interação professor-aluno era influenciada por esses diferentes períodos.

No primeiro dia de realização das filmagens do estudo piloto, antes do início da aula, a pesquisadora posicionou os equipamentos de filmagem na sala. Como nesse período os alunos não estavam presente na sala, a pesquisadora pode testar qual seria o melhor lugar para instalar os equipamentos. Foram feitas duas pequenas filmagens (de aproximadamente 2 minutos cada) com o tripé e a filmadora posicionados na parte da frente da sala: uma vez próximo a porta da sala e, outra do lado oposto, próximo as janelas. A pesquisadora assistiu esses trechos de gravação na própria filmadora e, dessa forma, pode-se excluir a colocação do equipamento próximo à porta, uma vez que, dificultaria a entrada dos alunos e a luminosidade vinda da janela prejudicaria a qualidade da filmagem. Portanto, em todas as filmagens, a filmadora e o tripé foram posicionados na parte da frente da sala (permitindo focalizar os alunos de frente) e próximos à janela.

Ainda, antes do início da aula, a pesquisadora encontrou-se com a professora e deu a seguinte instrução: *“Hoje eu irei realizar a filmagem em sua sala de aula. Durante esse período, você deve se comportar como faz normalmente, fazendo de conta que eu não estou aqui”*.

Quando os alunos chegaram na sala de aula, a professora apresentou a pesquisadora para as crianças. Em seguida, a pesquisadora perguntava aos alunos seus nomes e depois dava a instrução: *“Crianças, eu preciso realizar uma atividade escolar que meu professor pediu e*

para isso, precisarei da ajuda de vocês. Eu irei filmar parte das atividades que vocês irão realizar. Durante esse período, vocês devem se comportar como fazem normalmente, fazendo de conta que eu não estou aqui. Vocês podem me ajudar?”

A pesquisadora ficou todo o período anterior ao recreio na sala de aula e realizou filmagens no período em que a professora passava atividade acadêmica para seus alunos. Nesse primeiro dia, como a função da filmagem era permitir a adaptação dos participantes aos equipamentos e a presença da pesquisadora, não foi combinado com a professora nenhuma atividade acadêmica específica, ficando essa a critério da professora. Quando os alunos já tinham saído para o recreio, a pesquisadora combinou com a professora a *Demanda de Atividade Acadêmica* que seria realizada no dia seguinte. A partir da indicação da professora ao responder o Protocolo de Caracterização dos Alunos, verificou-se que as atividades avaliadas como as que proporcionavam maior interação dos alunos era interpretação oral de texto e assistir a explicações de matemática. Portanto, foi combinado que nos dias seguintes de filmagem, a professora deveria realizar essas atividades, cada uma em um dos dias. Ainda no período do recreio, a pesquisadora desmontou os equipamentos.

No segundo e terceiro dia de realização do estudo piloto, antes de iniciar as filmagens a pesquisadora entregava a cada aluno um crachá colorido para que eles pudessem ser identificados no momento de análise das filmagens. A pesquisadora informava aos alunos, que eles deveriam utilizar os crachás para que pudessem ser reconhecidos pela pesquisadora quando essa fosse assistir as filmagens. As crianças que foram classificadas (a partir da indicação do professor) como apresentando dificuldade de aprendizagem recebiam o crachá de cor amarela e as crianças com alto desempenho acadêmico recebiam o crachá vermelho. Às demais crianças eram entregues crachás com cores aleatórias. A professora, assim como as crianças, não foram informadas sobre os critérios estabelecidos pela pesquisadora sobre a distribuição das cores do crachá.

Em relação à confecção dos crachás, a pesquisadora utilizou inicialmente crachás com clips removível e recortou tiras papel cartão colorido (vermelha, amarela, azul, laranja, rosa, marrom, verde escuro, verde claro, branca) que foram colocados nos mesmos. No segundo dia de filmagens, a pesquisadora distribuiu esses crachás aos alunos e orientou que fossem colocados próximos ao peito. No entanto, no decorrer da filmagem, a pesquisadora pôde observar que não era possível visualizar o crachá da maioria das crianças, uma vez que, quando essas estavam sentadas, o crachá ficava escondido pela carteira. Sendo assim, novas medidas precisaram ser tomadas. Para o terceiro dia de filmagem, a pesquisadora retirou o clips removível do crachá e colocou fitas de cetim com a mesma cor do papel cartão, que

foram utilizadas como tiras para fixar o crachá no pescoço das crianças. Dessa forma, mesmo com as crianças sentadas, foi possível visualizar a cor da tira do crachá e, assim, identificar as crianças.

No início do segundo e terceiro dia de filmagem, a pesquisadora repetiu a instrução feita à professora e aos alunos sobre o fato deles se comportarem normalmente, fazendo de conta que não estavam sendo filmados. No final do período de filmagem a pesquisadora desmontava os equipamentos e, no final do segundo dia de filmagem, combinava com a professora a *Demanda de Atividade Acadêmica* da filmagem seguinte.

Resultados obtidos sobre a forma de realização das filmagens

Ao avaliar o comportamento dos participantes durante as filmagens e, posteriormente ao assistir as gravações, pode-se perceber que os períodos de adaptação (duas horas no primeiro dia e 10 minutos antes de iniciar a filmagem nos outros dias) foram suficientes para suprir os efeitos da reatividade. Inicialmente algumas crianças faziam gestos de ‘tchau’ para a câmera ou mandavam beijo, enquanto outras, fizeram perguntas sobre o funcionamento da filmadora. Pela observação da pesquisadora, a professora, em nenhum momento, demonstrou ficar sobre controle da filmagem. Ao final do período de gravação, a pesquisadora perguntou a professora se ela tinha percebido alteração em seu próprio comportamento devido a filmagem e essa respondeu que assim que começou a conversar com os alunos para explicar a atividade acadêmica, se esqueceu da filmadora. Esses dados, podem demonstrar que, apesar dos períodos de adaptação utilizados poderem ser considerados como relativamente curtos, os participantes demonstraram não ficar sobre controle dos equipamentos e da presença da pesquisadora por muito tempo. Esse dado corrobora o que é exposto por Cozby (2003), ao afirmar que os participantes costumam adaptar-se rapidamente com a presença do observador e dos equipamentos.

Ao analisar as filmagens realizadas nos períodos antes e depois do recreio pode-se avaliar que os diferentes períodos parecem não influenciar a qualidade da interação professor-aluno. Em ambos períodos, o que demonstrou controlar a qualidade da interação foi o tipo de atividade acadêmica realizada. Em atividades de leitura e de cópia da lousa, os alunos interagem menos com a professora, quando comparado com atividades em que a professora explica algum conteúdo acadêmico ou realizava atividades de interpretação oral de textos, por exemplo. Esse dado, somado com a resposta da professora sobre as atividades que proporcionam maior interação dos alunos com ela, permitiu a pesquisadora formular proposta de atividades acadêmicas para serem realizadas nos dias de filmagens e, assim, procurar

garantir que as atividades suscitem padrões de interação semelhante em todas as salas onde os dados seriam coletados.

Em relação aos crachás confeccionados pela pesquisadora para identificação das crianças, o estudo piloto foi importante para verificar que o primeiro modelo (crachás com clips removível) não seria funcional e, que portanto, modificações precisariam ser feitas. Ao utilizar o crachá com fitas de cetim, pode-se avaliar que essa foi uma forma eficaz para reconhecimento das crianças. O estudo piloto também possibilitou identificar que será necessário realizar um período de adaptação para o uso dos crachás. No primeiro dia em que foram entregues, algumas crianças ficavam mexendo no crachá, tirando-o e colocando-o no pescoço, tirando e colocando o papel colorido de dentro do crachá. Portanto, nas filmagens realizadas para a pesquisa, os crachás serão entregues no primeiro dia de filmagem, quando é feito o período de adaptação aos equipamentos e presença da pesquisadora.

Em relação à duração dos períodos contínuos das filmagens, pode ser avaliado que o período de 30 minutos estabelecido no planejamento do estudo piloto, é um tempo adequado. A pesquisadora pôde observar, que após esse período de 30 minutos, os alunos passaram a apresentar maior frequência de comportamentos não relacionados à atividade acadêmica, como por exemplo, levantavam-se da carteira, conversavam com os colegas, faziam outras atividades como recortar ou desenhar. Conseqüentemente, a professora passava a emitir maior frequência de comportamentos voltados para o controle do comportamento do aluno (como pedir que os alunos ficassem quietos) do que comportamentos voltados para a aprendizagem dos mesmos.

Outro dado que permitiu avaliar que o período de filmagem contínua de 30 minutos é adequado, foi a avaliação do comportamento dos alunos feita pela pesquisadora, com a utilização do Protocolo de Observação das Filmagens. Após o término do estudo piloto, a pesquisadora capturou as imagens da filmadora em um microcomputador e gravou as filmagens em discos de DVD's. Em seguida, utilizou o Protocolo de Observação das Filmagens para registrar os comportamentos dos alunos. Essa análise permitiu verificar que no período especificado é adequado para obter uma amostra representativa do comportamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com alto desempenho acadêmico ao interagir com o professor.

Conclusão

O estudo piloto realizado permitiu a pesquisadora avaliar os procedimentos planejados para a realização da coleta de dados de sua pesquisa. Pelo relato anterior, percebe-se que

mesmo com o respaldo teórico para elaboração de alguns procedimentos, a situação prática mostrou que algumas características precisariam ser modificadas. Com o estudo piloto, pôde-se determinar o posicionamento dos equipamentos de filmagem em sala de aula; avaliar se o método de filmagem por período contínuo seria adequado para os objetivos da pesquisa; estipular o tempo de filmagem que seria realizado e o tempo necessário para diminuir os efeitos da reatividade; escolher uma estratégia para identificar os participantes da pesquisa e formular propostas de atividades a serem realizadas nas diferentes salas de aula para garantir padrões semelhantes de interação social dos alunos. A partir dessas constatações, percebe-se que os resultados do estudo piloto trouxeram contribuições muito importantes para a pesquisa que seria realizada posteriormente, contribuindo para um refinamento dos procedimentos planejados e, conseqüentemente, para uma maior confiabilidade dos dados que seriam obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cozby, P. C. (2003) *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento*. São Paulo: Atlas.

Dessen, N. A. C.; Borges, L, M. Estratégias de Observação de Comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. Romaneli, G; Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998) *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* (p. 31-50) Ribeirão Preto: Legis Summa.

Anexo 5
Folder com informações sobre a pesquisa



Habilidades Sociais e Interação Professor-Aluno: importância para o processo de ensino- aprendizagem

Carina Luiza Manolio

Vivian Maria Stabile Fumo

Orientador: Dr. Almir Del Prette

Programa de Pós-Graduação em Educação
Especial - UFSCar

Página Web:

<http://www.rihs.ufscar.br>



Habilidades Sociais (HS)



classes de comportamentos sociais que contribuem para o ajustamento social e que favorecem relacionamentos saudáveis e produtivos com outras pessoas.

Importância das HS: fator de qualidade de vida, desenvolvimento e ajustamento psicossocial na família, na escola, no trabalho, no lazer.

Déficits em HS: estão relacionados com problemas de comportamento e de desenvolvimento e/ou transtornos psicológicos.

- Dificuldade e/ou distúrbio de aprendizagem ou baixo rendimento acadêmico;
- Dificuldades adaptativas das deficiências mentais, sensoriais e de transtornos invasivos do desenvolvimento (autismo, Asperger, hiperatividade);
- Problemas emocionais (depressão e outros transtornos afetivos)



Habilidades Sociais do professor são importantes para a promoção de interações sociais educativas em sala de aula.

Habilidades Sociais dos alunos são essenciais para o bom desempenho acadêmico e para um saudável desenvolvimento global.

A interação tanto entre alunos como entre professor e aluno é considerada aspecto fundamental para a compreensão do processo ensino-aprendizagem:

“a natureza e a qualidade dessa relação influem decisivamente sobre as características do processo e dos produtos da escola” (Del Prette, Paiva & Del Prette, 2005)

PROJETOS DE PESQUISA

Objetivo:

Observar a interação professor-aluno em contexto de sala de aula.

Procedimento:

- Realização de filmagens em sala de aula
- Avaliação de alguns alunos por meio de um inventário de Habilidades Sociais.



Cuidados:

- Nenhum participante será identificado, mantendo-se o sigilo absoluto de sua identidade;
- Os resultados serão tratados em grupo;
- Será feita uma devolutiva para os participantes e para a escola dos resultados;
- As pesquisadoras se comprometem a cumprir todas as responsabilidades éticas e a oferecer um trabalho de acordo com as demandas da escola.



Anexo 6
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para professores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(versão para o professor)

Eu, _____ (nome completo), portador do RG nº _____, professor do(a) aluno(a) _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para que os dados que fornecerei sobre a criança acima referida seja utilizado na pesquisa intitulada “*Dificuldades de aprendizagem e interação professor-aluno: um estudo sob o enfoque das habilidades sociais acadêmicas*”, sob responsabilidade da psicóloga Vivian Maria Stabile Fumo (mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos) e orientação do professor Dr. Almir Del Prette. Autorizo ainda que a pesquisadora realize sessões de filmagens em minha sala de aula sobre a interação social estabelecida entre mim e meus alunos e utilize esses dados em sua pesquisa.

Declaro estar ciente de que a pesquisa terá como objetivo identificar as classes de habilidades sociais acadêmicas (capacidades comportamentais de interação social das crianças em contexto escolar) apresentadas por alunos com e sem dificuldade de aprendizagem e analisar como essas habilidades interferem na interação dos alunos com o professor.

Fui informado(a) que a participação a minha participação na pesquisa consistirá em: 1º) participar de filmagens que serão realizadas em minha sala de aula, nas quais serão enfocadas as interações sociais estabelecidas entre mim e meus alunos; 2º) responder a um instrumento no qual avaliarei as habilidades de interação social e desempenho acadêmico de meus alunos.

Fui informado(a) que eu e meus alunos não seremos submetidos a qualquer risco ou desconforto e não receberemos nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte da pesquisadora em virtude de nossa participação. Poderemos, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos adicionais à pesquisadora e deixarmos de participar da pesquisa sem necessidade de esclarecimentos e sem sofrer qualquer penalização.

Também fui informado(a) que os dados obtidos com essa pesquisa serão divulgados em eventos e revistas científicas, sendo que, a minha identidade e de meus alunos será mantida em sigilo pela pesquisadora. Além disso, caso eu e os meus alunos sentirmos algum desconforto emocional em decorrência das avaliações, receberemos a cabível orientação psicológica da pesquisadora.

Estou ciente de que posso entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora para solicitar informações adicionais relativas ao estudo, pelo telefone (16) 3351-8447. Posso ainda, para apresentarem denúncias ou qualquer reclamação em relação à pesquisa, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905, São Carlos/SP. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico cephumanos@power.ufscar.br

Declaro estar suficientemente esclarecido e de acordo com o exposto acima.

São Carlos, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do professor

Anexo 7
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para responsáveis pelos
participantes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(versão para os pais ou responsáveis pelo participante)

Eu, _____ (nome completo), portador do RG nº _____, responsável legal por _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para que a criança acima referida participe da pesquisa intitulada “*Dificuldades de aprendizagem e interação professor-aluno: um estudo sob o enfoque das habilidades sociais acadêmicas*”, sob responsabilidade da psicóloga Vivian Maria Stabile Fumo (mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos) e orientação do professor Dr. Almir Del Prette.

Declaro estar ciente de que a pesquisa terá como objetivo identificar as classes de habilidades sociais acadêmicas (capacidades comportamentais de interação social das crianças em contexto escolar) apresentadas por alunos com e sem dificuldade de aprendizagem e analisar como essas habilidades interferem na interação dos alunos com o professor.

Fui informado(a) que a participação do meu(minha) filho(a) na pesquisa consistirá em: 1º) participar de filmagens que serão realizadas em sua sala de aula, nas quais serão enfocadas as interações sociais estabelecidas entre ele(a) e seu professor; 2º) responder a um instrumento no qual ele(a) auto-avaliará suas habilidades de interação social. Também fui informado(a) que o professor fornecerá informações sobre as habilidades de interação social e desempenho acadêmico de meu(minha) filho(a).

Declaro estar ciente de que os participantes não serão submetidos a qualquer risco ou desconforto e não receberão nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte da pesquisadora em virtude de sua participação. Poderei, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos adicionais à pesquisadora e informar que meu(minha) filho(a) deixará de participar da pesquisa sem necessidade de esclarecimentos e sem sofrer qualquer penalização.

Também fui informado(a) que os dados obtidos com essa pesquisa serão divulgados em eventos e revistas científicas, sendo que, a identidade de meu(minha) filho(a) será mantida em sigilo pela pesquisadora. Além disso, caso meu(minha) filho(a) sentir algum desconforto emocional em decorrência das avaliações, ele(a) receberá a cabível orientação psicológica da pesquisadora.

Estou ciente de que posso entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora para solicitar informações adicionais relativas ao estudo, pelo telefone (16) 3351-8447. Posso ainda, para apresentarem denúncias ou qualquer reclamação em relação à pesquisa, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905, São Carlos/SP. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico cephumanos@power.ufscar.br

Declaro estar suficientemente esclarecido e de acordo com o exposto acima.

São Carlos, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do responsável legal

Anexo 8

Exemplo de registro das observações das filmagens

1ªB – profª Doralice – Escola EK – dia 1 – data da 1ª observação: 28/01/08 – data da 2ª observação: 11/03/08

Obs.: Os nomes dos alunos e da professora foram alterados para preservar sua identidade

Demanda de matemática

Exemplo	Categoria	Participante
1:02 Prof. fala que no dia anterior pediu para os alunos trazerem figuras sobre formas geométricas para montar um cartaz. Carla diz: Eu trouxe. A filmagem não mostra a prof.	Falar sobre o próprio comportamento	Carla
1:10 Prof. diz: “Tem muitos que falam ‘ <i>ah eu esqueci, eu vou trazer amanhã</i> ’. Eu esqueci. Prof. pergunta: “Nessa primeira fileira, quem trouxe as figuras?”	Falar sobre o próprio comportamento	Jéssica
1:16 Prof. pergunta: “Nessa primeira fileira, quem trouxe as figuras?” Levanta a mão. Prof. pede para os alunos que trouxeram as figuras irem até a lousa e colarem as mesmas no cartaz.	Responder pergunta	Márcia
1:21 Prof. diz: “Pode pegar a cola” Pega a cola em seu estojo. Prof. diz: “Os outros vão terminando”	Seguir instrução	Márcia
1:25 Prof. diz: “Pega a cola e vem aqui na lousa colar no lugarzinho” Márcia vai até a lousa.	Seguir instrução	Márcia
1:27 Prof. pede para os alunos colarem as figuras no cartaz. Ao levantar-se de sua carteira, Márcia diz: Oh professora (...) Prof. continua falando com a sala.	Solicitar atenção	Márcia
1:32 Depois de solicitar atenção da prof., Márcia diz: Tem um meu aqui que tem uma bola, um triângulo e um retângulo. Prof. diz: “Não tem problema! Vem colocar aqui onde você acha que é”.	Emitir opinião	Márcia
3:07 Márcia cola uma figura no cartaz e fala para a prof. Professora, oh aqui o que eu falei pra você. Márcia aponta para a figura sobre a qual tinha falado anteriormente para a prof. Prof. fala com a sala sobre a figura da aluna.	Solicitar atenção	Márcia
3:58 Márcia aponta para a figura que colou no cartaz e diz algo para a prof. que não dá para ouvir. Prof. responde: “Ta”	Outros comportamentos	Márcia
4:08 Prof. pergunta: “Dessa fileira, quem trouxe” (se referindo a instrução anterior de que os alunos deveriam ir na lousa colar as figuras nos cartazes) Vai até a lousa.	Seguir instrução	Carla
4:14 Prof. pergunta: “Você não tinha trazido mais Márcia?” Eu trouxe sim, deixa eu pegar. Prof. diz: “A Carla acho que trouxe bastante”	Responder pergunta	Márcia
4:20 Prof. fala: “Coloca aqui em cima” e aponta para a mesa. Coloca as figuras sobre a mesa.	Seguir instrução	Carla
4:29 Prof. está na lousa falando com outros alunos. Eu trouxe mais sim. Prof. encosta a mão do ombro da aluna em direção a lousa e fala para a sala: “Aqui na lousa é pra ficar só quem tá colando”	Falar sobre o próprio comportamento	Márcia
6:08 Prof. anda pela sala. Alex está em pé, próximo a carteira de outro aluno e diz: Posso ir no banheiro? Prof. responde: “Não, vai sentar. A gente acabou de entrar agora. Mais tarde”.	Fazer pergunta petítória	Alex

6:11 Alex pede para ir ao banheiro e a prof. responde: “Não, vai sentar. A gente acabou de entrar agora. Mais tarde” Volta para sua carteira e senta-se.	Seguir instrução	Alex
8:56 Prof. chama a atenção da sala. Toca na prof. e aponta algo no cartaz. Não dá pra observar a prof.	Solicitar atenção	Carla
9:01 Após solicitar a atenção da prof. Carla toca nas figuras coladas no cartaz e diz: Esse, esse. Não dá pra observar a prof..	Outros comportamentos	Carla
10:14 Prof. diz: “Pra continuar a atividade de matemática, eu vou chamar, deixa eu ver” Carla levanta a mão e diz: Eu Pro. Prof. olha para os alunos e diz: “Mateus”	Solicitar atenção	Carla
10:49 Jéssica vai até a lousa, próximo da prof. e pergunta: Eu posso ir no banheiro? Prof. diz: “Não, vai sentar. Nós entramos agora”	Fazer pergunta petítória	Jéssica
11:11 Prof. diz o que o aluno escreveu na lousa. Carla diz: Deixa eu Pro? Prof. fala o nome de outro aluno.	Fazer pergunta petítória	Carla
11:14 Prof. pergunta: “Tá certo?” Balança a mão negativamente. Prof. chama um aluno para ir na lousa.	Responder pergunta	Carla
11:36 Prof. pergunta: “Vovó tomou?” Chá. Prof. chama a atenção de outro aluno que fez uma brincadeira.	Responder pergunta	Jéssica
11:44 Prof. chama a atenção de aluno que fez brincadeira. Carla diz: Pro, deixa (...) Prof. Prof. continua falando com aluno que fez brincadeira.	Solicitar atenção	Carla
11:58 Prof. diz: “Vem agora, deixa eu ver”. Carla levanta o braço. Prof. chama outro aluno.	Solicitar atenção	Carla
12:11 Prof. pede para aluno que senta ao lado de Márcia ir a lousa. Márcia diz: Professora, depois você manda eu? Prof. fala com outros alunos.	Fazer pedido	Márcia
12:58 Está muita conversa na sala. Carla diz: Oh profe (...) Carla pára de falar.	Solicitar atenção	Carla
13:08 Prof. chama a atenção de alguns alunos. Carla diz: Deixa eu? Levanta a mão, levanta-se de seu lugar e se aproxima da prof. Prof. diz : “Não” e fala algo que não dá para entender.	Fazer pergunta petítória	Carla
13:10 Carla levanta-se de seu lugar e se aproxima da prof.. Professora, deixa eu? Prof. diz : “Não” e fala algo que não dá para entender.	Fazer pergunta petítória	Carla
13:43 Prof. está na lousa com um aluno. Carla aproxima-se da prof. e diz: Professora (não dá pra ouvir o que Carla diz). Prof. continua falando com o aluno.	Outros comportamentos	Carla
14:13 Prof. pergunta: “A chave da casa está no?” Chaveiro. Chaveiro. Prof. diz: “Isso”	Responder pergunta	Jéssica

14:35 Prof. chama a atenção de um aluno. Alex se aproxima e diz: Professora, deixa eu ir no banheiro? Prof.diz: “Senta. Nós entramos agora”	Fazer pergunta petítória	Alex
15:15 Prof. diz: “Põe o crachá”. Mexe no crachá e depois o coloca.	Seguir instrução	Alex
16:04 Prof. explica para a sala a atividade do Tangran. Alex levanta-se, passa perto da prof. e diz: Professora, eu tô apertado. Prof. diz: “Vai Alex! Vai!”	Fazer pedido	Alex
17:48 Prof. pergunta: “Quem é o ajudante hoje? Jéssica” Levanta-se da carteira e aproxima-se da prof. Prof. entrega as folhas para a aluna e passa uma instrução para a sala.	Seguir instrução	Jéssica
17:48 Prof. pergunta: “Quem é o ajudante hoje? Jéssica” Levanta o braço levemente, abaixa e diz: “Ah”	Outros comportamentos	Carla
17:50 Prof. entrega as folhas para a aluna e passa uma instrução para a sala. Pega as folhas da prof. e as distribui para a sala.	Seguir instrução	Jéssica
22:00 Prof. está próxima da carteira de Carla, falando com outro aluno. Carla diz: Pro, vai formar (...)? (não dá pra ouvir o que Carla diz) Prof. responde: “Não (...)” (não dá pra ouvir a resposta da prof.)	Outros comportamentos	Carla
23:01 Prof. fala com a sala. Márcia diz: Professora. Prof. continua falando com a sala.	Solicitar atenção	Márcia
23:07 Prof. fala com a sala. Márcia toca na mão da prof. Prof. diz: “Calma” e continua falando com a sala.	Solicitar atenção	Márcia
23:44 Prof. fala com a aluna que senta ao lado de Carla, Carla diz: Pro, pode (...) Não dá pra ouvir o que Carla fala. Prof. se aproxima da mesa da aluna e fala com ela (também não dá pra ouvir)	Outros comportamentos	Carla
23:51 Depois de falar algo para a prof., essa diz: “Vai colocando as figuras na folha e tenta montar”. Coloca a figura na folha. Prof. aproxima da aluna e mexe em suas figuras.	Seguir instrução	Carla
24:33 Aluno que senta ao lado de Márcia mostra o papel que recortou para a prof. Márcia fala algo para a prof., mas não dá pra ouvir	Outros comportamentos	Márcia
25:32 Márcia aproxima-se da prof. e mostra seu trabalho para a prof. Mostra a folha para a prof. Prof. Pergunta: “O que é essa figura?”	Solicitar avaliação	Márcia
25:33 Prof. pergunta: “O que é essa figura?” Robô. “Agora escreve Robô e o seu nome”	Responder pergunta	Márcia
27:12 Fala algo para a prof., mas não dá pra ouvir.	Outros comportamentos	Márcia
27:22 Márcia se aproxima novamente da prof. e pergunta: Posso ir? Não dá pra ouvir a resposta da prof.	Fazer pergunta petítória	Márcia
24:32 Alex coloca o papel que recortou no rosto e anda pela sala. Prof. diz: “vai jogar no lixo” Dirige-se até o lixo.	Seguir instrução	Alex
27:32 Prof. está próxima a sua mesa. Jéssica aproxima-se e diz: Pro.	Solicitar atenção	Jéssica

27:35 Fala algo que não dá pra ouvir. Prof. entrega uma folha para Jéssica e essa volta para o seu lugar.	Outros comportamentos	Jéssica
28:46 Prof. diz: “No ano passado, na época do folclore, teve aluno que fez o saci-pererê com as partes do tangran”. Alex diz: Não dá não. Prof. fala que alunos fizeram a perna, o chapéu, o cachimbo com as partes do tangran.	Demonstrar discordância	Alex
29:00 Prof. diz: “Ah, tem sim. É só usar a imaginação” Aí ele fica sem dedo, coitado. Prof. diz para a sala: “Tem gente que ta com preguiça de pensar”	Emitir opinião	Alex
29:06 Prof. diz para a sala: “Tem gente que ta com preguiça de pensar”. Alex diz: Eu já pensei. Eu já pensei. Eu vou fazer um menino. Não dá para ver a prof.	Falar sobre o próprio comportamento	Alex

Classes de comportamento	Carla	Márcia	Alex	Jéssica
Emitir opinião	-	1	2	-
Responder pergunta	2	2	-	2
Fazer pergunta petítória	3	1	2	1
Demonstrar discordância	-	-	1	-
Fazer pedidos	-	1	1	-
Seguir instruções	2	3	2	3
Solicitar avaliação	-	1	-	-
Solicitar atenção	5	4	-	1
Falar sobre o próprio compto	1	1	1	1
Outros comportamentos	5	3	-	-
Total	18	17	9	7