

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

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA INTERAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO**

Carina Luiza Manolio

São Carlos
2009

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

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Carina Luiza Manolio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas 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
2009

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

M285hs

Manolio, Carina Luiza.

Habilidades sociais educativas na interação professor-
aluno / Carina Luiza Manolio. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
112 f.

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

1. Habilidades sociais educativas. 2. Interação professor-
aluno. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. Habilidades
sociais. 5. Professores - formação. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

Apoio Financeiro:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Dedico esse trabalho a todos
os professores e demais educadores,
os quais acreditam que a Educação no Brasil
possa ser melhor .*

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desse trabalho pude contar com o apoio, o carinho, o incentivo, a compreensão e a paciência de pessoas especiais a quem só tenho a agradecer. Por isso, pai e mãe muito obrigada por me compreenderem, me incentivarem e me confortarem nos momentos em que o cansaço tomava conta. Obrigada por todos os sacrifícios feitos, que me permitiram chegar até aqui.

Almir não tenho palavras para dizer o quanto seu papel como orientador e amigo foi importante para que eu chegasse até aqui. Obrigada pelo aprendizado constante, pela paciência e compreensão nos meus momentos de ansiedade e por me dar a oportunidade de ser uma pessoa e uma profissional melhor.

Zilda também devo dizer que suas constantes contribuições durante todo o meu trabalho foi fundamental para que ele se realizasse. Obrigada pela confiança e por todas as oportunidades concedidas à mim durante esses dois anos.

Vivian não poderia deixar de agradecê-la e dizer que foi um prazer trabalhar com você e dividir tantos ensinamentos, dúvidas, angústias e alegrias durante a realização dessa pesquisa. Valeu!

É com carinho especial também, que agradeço a inestimável colaboração das amigas Tathianna, Renata e Paula. Obrigada pela dedicação e envolvimento com esse trabalho. Sem vocês nada disso poderia ter acontecido!

Também não posso deixar de agradecer a todos os membros do grupo RIHS (Relações Interpessoais e Habilidades Sociais), em especial, Dani, Bárbara, Talita, Lucas e Camilinha pelas contribuições, críticas e sugestões ao meu trabalho, assim como por todo carinho e amizade.

Muito obrigada às queridas professoras que fizeram parte da minha banca de defesa, Prof^a Dr^a Isabel Cristina Dib Bariani e Prof^a Dr^a Patrícia Waltz Schelini pelo carinho e dedicação que tiveram ao ler meu trabalho e por todas as críticas e sugestões.

Obrigada também às diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e professores das escolas participantes pelo acolhimento, confiança e colaboração. Sem vocês nada disso seria possível!

Ao meu irmão Ricardo e à minha sobrinha Carla obrigada pelo apoio e incentivo em todos os momentos desse trabalho. Eu amo vocês!

À minha tia Carmem Lúcia e à minha prima Maria Elisa, obrigada pelo apoio constante, pela torcida incondicional e pelo carinho sempre me foi dedicado.

E por fim, agradeço a Deus, por ter colocado no meu caminho pessoas tão especiais e tão importantes na minha vida e por ter me possibilitado concluir mais essa etapa.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Lista de tabelas..... | X |
| Lista de figuras | XI |
| Lista de siglas..... | XII |
| Resumo..... | XIII |
| <i>Abstract</i> | XIV |
| | |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Educação Especial: movimento de inclusão e o papel do professor..... | 2 |
| Baixo desempenho acadêmico e habilidades sociais | 8 |
| O campo teórico e prático do Treinamento de Habilidades Sociais e habilidades sociais educativas..... | 14 |
| Interação professor-aluno | 24 |
| Justificativa e Problema de Pesquisa | 30 |
| Objetivos..... | 31 |
| | |
| MÉTODO | 32 |
| 1. Participantes | 32 |
| 2. Local de coleta de dados | 34 |
| 3. Instrumentos | 34 |
| Protocolo de caracterização do professor..... | 34 |
| Instrumento de avaliação socioeconômica..... | 34 |
| Protocolo de avaliação para o professor..... | 35 |
| Ficha de localização do aluno em sala de aula..... | 35 |

| | |
|---|----|
| Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE –Del Prette & Del Prette)..... | 36 |
| 4. Materiais e equipamentos | 36 |
| 5. Procedimentos | 36 |
| Etapa 1 – Autorização da Secretaria Municipal de Ensino e escolas participantes..... | 37 |
| Etapa 2 – Estudo Piloto..... | 37 |
| Etapa 3 – Convite para participação na pesquisa..... | 39 |
| Etapa 4 – Seleção dos alunos..... | 39 |
| Etapa 5 – Coleta de dados..... | 40 |
| Etapa 6 – Procedimento de Treino de juízes..... | 41 |
| Etapa 7 – Análise dos dados..... | 45 |
| RESULTADOS | 47 |
| Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE)..... | 48 |
| 1. Frequência total das classes de HSE | 48 |
| 2. Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas nas demandas de português e matemática..... | 58 |
| 3. Influência das variáveis sociodemográficas no repertório de HSE dos professores .. | 70 |
| Interação professor alunos com baixo desempenho acadêmico (G1) e bom desempenho acadêmico (G2)..... | 74 |
| 1. Classes de HSE para os grupos de alunos | 74 |
| 2. Classes e subclasses de HSE para os grupos de alunos nas demandas de português e matemática..... | 80 |
| DISCUSSÃO | 83 |
| Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE)..... | 84 |

| | |
|--|------------|
| Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas nas demandas de português e matemática..... | 92 |
| Influência das variáveis sociodemográficas no repertório de HSE dos professores | 94 |
| Interação professor alunos com baixo desempenho acadêmico (G1) e bom desempenho acadêmico (G2) | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| Pesquisas futuras e limitações do estudo..... | 101 |
| REFERÊNCIAS | 104 |
| ANEXOS | 112 |
| Anexo A – Protocolo de caracterização dos professores | |
| Anexo B- Instrumento de avaliação socioeconômica | |
| Anexo C - Protocolo de avaliação para o professor | |
| Anexo D –Ficha de localização do aluno em sala de aula | |
| Anexo E – Sistema de Habilidades Sociais Educativas | |
| Anexo F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão para professores e pais | |
| Anexo G – Parecer do Comitê de Ética para Seres Humanos | |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----------|
| <i>Tabela 1. Dados sociodemográficos dos participantes.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Tabela 2. Descrição do índice de Fidedignidade Obtido pelas Juízas na Análise das Filmagens.....</i> | <i>44</i> |
| <i>Tabela 3. Exemplos da Subclasse Interromper Comportamento de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.....</i> | <i>63</i> |
| <i>Tabela 4. Exemplos da Subclasse Apresentar Instruções de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.....</i> | <i>65</i> |
| <i>Tabela 5. Exemplos da Subclasse Apresentar Dicas de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.....</i> | <i>66</i> |
| <i>Tabela 6. Exemplos da Subclasse Expressar Concordância de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.....</i> | <i>68</i> |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1.</i> Frequência absoluta para as quatro classes gerais de HSE..... | 48 |
| <i>Figura 2.</i> Frequência Absoluta das subclasses da classe <i>Transmitir ou Expor Conteúdos Sobre Habilidades Sociais (HS)</i> | 49 |
| <i>Figura 3.</i> Frequência absoluta das subclasses da classe <i>Monitorar Positivamente</i> | 52 |
| <i>Figura 4.</i> Frequência absoluta das subclasses da classe <i>Estabelecer Limite e Disciplina</i> | 54 |
| <i>Figura 5.</i> Frequência absoluta das subclasses da classe <i>Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos</i> | 55 |
| <i>Figura 6.</i> Frequência absoluta das classes de HSE para a demanda de português e matemática..... | 58 |
| <i>Figura 7.</i> Frequência das subclasses de HSE para as demandas de português e matemática..... | 60 |
| <i>Figura 8.</i> Frequência absoluta total e das quatro classes gerais de HSE para os grupos G1 e G2..... | 73 |
| <i>Figura 9.</i> Frequência absoluta das subclasses da classe <i>Estabelecer Limites e Disciplina</i> para o G1 e G2..... | 75 |
| <i>Figura 10.</i> Frequência absoluta das subclasses de <i>Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais</i> para o G1 e o G2..... | 76 |
| <i>Figura 11.</i> Frequência absoluta das subclasses da classe <i>Monitorar Positivamente</i> para o G1 e G2..... | 77 |
| <i>Figura 12.</i> Frequência das subclasses apresentadas na demanda de português e matemática para o grupo com baixo desempenho acadêmico..... | 80 |

Figura 13. Frequência das subclasses apresentadas na demanda de português e matemática para o grupo com bom desempenho.....81

LISTA DE SIGLAS

G1 – Grupo de alunos com baixo desempenho acadêmico

G2 – Grupo de alunos com bom desempenho acadêmico

HSE – Habilidades Sociais Educativas

SHSE – Sistema de Habilidades Sociais Educativas

Manolio, C. L. (2008). *Habilidades sociais educativas na interação professor aluno*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

RESUMO

A interação tanto entre alunos como entre professor e aluno são considerados aspectos fundamentais para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. A natureza e a qualidade da interação entre professor e estudante será decisiva sobre características desse processo e dos produtos da escola. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivos verificar em uma amostra ampliada com base no Sistema de Habilidades Sociais Educativas, quais classes e subclasses os professores apresentam com maior e menor frequência na interação com seus alunos e nas demandas observadas; caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores e verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões e analisar a frequência e a qualidade da interação professor e alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico. Foram participantes 22 professores do Ensino Fundamental I em interação com seus alunos. Os estudantes foram selecionados a partir do Protocolo de Avaliação para o professor e formou-se em cada sala de aula um grupo com quatro alunos com baixo desempenho e outro com quatro alunos com bom desempenho acadêmico. Foi utilizado o método correlacional para se verificar as relações existentes entre as variáveis. O estudo foi realizado em salas de aulas, de três escolas municipais de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram utilizados como instrumentos: (1) Protocolo de caracterização dos professores; (2) Instrumento de avaliação socioeconômica (Critério Brasil); (3) Protocolo de avaliação para o professor; (4) Ficha de Localização do Aluno em Sala de Aula; (5) Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE). Realizou-se um estudo piloto para definir aspectos como tempo de adaptação, demandas a serem utilizadas, tempo de filmagem e posicionamento dos equipamentos em sala de aula. Para a coleta de dados foram filmados três períodos de 30 minutos cada. O primeiro período foi de adaptação e os outros dois de filmagem das demandas (português e matemática). As análises das filmagens foram feitas por meio de observação sistemática e as frequências registradas em um protocolo de registro de frequência do SHSE. Para obter fidedignidade dos dados de observação três juízes com conhecimento prévio na área de Habilidades Sociais foram treinados para analisar 20% da amostra coletada. Na análise estatística dos dados foram realizados testes descritivos e inferenciais (Teste de Mann-Whitney e teste ANOVA Kruskal-Wallis). Os resultados indicaram: (a) pouca flexibilidade e variabilidade de comportamentos pelos professores; (b) os comportamentos dos professores não estavam sob controle das características das demandas observadas; (c) a influência de variáveis como idade, curso superior e série na emissão de alguns comportamentos considerados HSE; (d) não foi observada diferença estatística significativa entre os grupos de alunos, mas foi observado que os professores consequenciam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que as dos alunos com baixo desempenho. Esses resultados permitiram realizar uma caracterização do repertório de HSE dos professores e mostraram a necessidade de realização de programas de intervenção em habilidades sociais para esses professores.

Palavras-chaves: interação professor-aluno; habilidades sociais educativas; habilidades sociais; baixo desempenho acadêmico; formação de professores.

Manolio, C. L. (2008). *Educative Social Skills in teacher and student interaction*. Dissertation, Special Education Graduate Program, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

ABSTRACT

The interaction between students and teacher-student are considered a basic aspect of the education-learning process. The nature and the quality of this interaction will play a decisive role on this process's characteristics and on the products of the school. The present study intends to verify in a larger sample based on the System of Educative Social Skills, which classes and subclasses teachers have in the interactions with their students and demands observed; characterize possible patterns of behaviors teachers and check the influence of sociodemographic characteristics in issuing these standards and to analyze the frequency and the quality of teacher interaction and students with low academic performance and students with good academic performance. In this research, the sample was twenty teachers from Elementary School in interaction with its pupils. The pupils were selected by Protocol of teacher evaluation and formed a group with four learning difficult students and four good academic performance students. The correlational method was used to check the relations between variables. The study was conducted in classrooms of three basic education municipal schools of a town from São Paulo state. The instruments were: 1) Instrument of socioeconomic status evaluation ("Critério Brazil"); 2) a Protocol for teacher's characterization; 3) a Protocol of evaluation by the teacher and 4) Educative Social Skill's System (ESS). There was a pilot study to define aspects as adaptation time, demands to be made, the length of videotaping and the positioning of equipments in the classroom. Data collection was registered in thirds of 30 minutes each. The first part of time was adaptation and the other two were the videotaping of demands (Portuguese and Mathematic classes). The filming analysis was done through systematic observation and the frequencies was registered in a protocol based in ESCS. For reliability of observation data, three judges of prior knowledge of Social Skills were trained to analyze 20% of data collected. Descriptives and inferential analysis were used (Mann-Whitney test and ANOVA Kruskal-Wallis test). The results indicated: (a) the existence of a stable pattern, because the participants showed little flexibility and variability of behavior; (b) the influence of variables such as age, degree and range in issuing behavior considered ESS, (d) was not statistically significant difference between groups of students, but it was observed that the teachers the most positive responses from students with good academic performance of students. These results led to a characterization of the teachers' repertoire and showed the need for implementation of programs of intervention in social skills for these teachers.

Key-words: teacher-student relationships, educative social skills, social skills, learning difficulties, teacher preparation.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo trabalho com professores e alunos com baixo desempenho acadêmico surgiu ainda no meu curso de graduação em Psicologia. Durante os anos da faculdade, em minha pesquisa de iniciação científica e alguns estágios, pude intervir diretamente com crianças com baixo desempenho acadêmico e realizar trabalhos diretos com professores. Nesses trabalhos, tive a oportunidade de conviver e trocar experiências com esses docentes e assim, observar quão grande era a dificuldade apresentada por eles ao interagirem com os alunos com dificuldade para aprender.

Era notável que a dificuldade em interagir com essas crianças acabava dificultando o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, colocando esses estudantes em uma situação de risco para o desenvolvimento escolar e social. A partir daí, surgiu o interesse em pesquisar algo relacionado à interação que é estabelecida entre professores e alunos com baixo desempenho acadêmico. No entanto, esse é um tema que apresenta várias possibilidades de pesquisa sob enfoques diferenciados, sendo que para o presente estudo eu me ative à análise da interação professor-aluno a partir da perspectiva do campo teórico e prático do Treinamento de Habilidades, mais especificamente das habilidades sociais educativas.

Para embasar e delimitar o problema de pesquisa e os objetivos desse estudo, os temas relacionados à questão da interação professor-aluno foram organizados em quatro eixos principais: (1) Educação Especial: movimento de inclusão e o papel do professor; (2) Baixo desempenho acadêmico e habilidades sociais; (3) O campo do Treinamento de Habilidades Sociais e as Habilidades Sociais Educativas e (4) Interação professor-aluno.

Educação Especial: movimento de inclusão e o papel do professor

A Educação Especial no Brasil é entendida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9394/96 – Brasil, 1996) como uma modalidade da educação escolar destinada a alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que o atendimento a estes estudantes deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Art 4º, III, p.5). São tidos como alunos com necessidades educacionais especiais todos aqueles “que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte de seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2004, p.373).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (Brasil, 2001) entendem as necessidades educacionais especiais a partir dessa mesma linha de raciocínio, na qual essa expressão pode ser utilizada “para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender.” (p. 23). Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem associadas ou não às deficiências, por exigirem respostas específicas para sua minimização poderiam passar a ser consideradas como demandas passíveis de serem atendidas pela educação especial e a participarem da escola inclusiva. Estudos como o de Correia (2004), indicam que em Portugal, a legislação abre espaço para que alunos com dificuldades de aprendizagem sejam atendidos pela educação especial. Essa brecha também pode ser observada na legislação brasileira, no entanto, de acordo com Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006), as dificuldades de aprendizagem são consideradas apenas como um aspecto do fracasso escolar.

De acordo com Feitosa (2007), a partir do momento em que as classes inclusivas ganham espaço no sistema regular de ensino, a educação especial começa a ter condições de ampliar sua atuação para abordar problemas e demandas que antes eram de responsabilidade do ensino regular, como é o caso das dificuldades de aprendizagem não associadas às deficiências. A

proposta inclusiva, desta maneira, também ampliou a abrangência do termo necessidade educacional especial que antes se restringia às deficiências e agora se refere a uma gama de necessidades ou demandas individuais dos alunos relacionados ao ato de aprender.

A escola torna-se inclusiva, como afirmam Silva e Aranha (2005), a partir do momento em que, reconhece, respeita e responde às diversas demandas trazidas por seus alunos e responde com eficiência pedagógica a elas. No âmbito escolar, segundo Rodrigues (2006), esse conceito pressupõe rejeitar a exclusão de qualquer aluno na escola, sendo a educação inclusiva destinada a todos os alunos que necessitam de uma atenção diferenciada para que possam se desenvolver academicamente e como cidadãos.

No entanto, a literatura sobre a área e a prática pedagógica evidenciam a dificuldade que ainda existe no Brasil em incluir crianças que apresentem qualquer tipo de dificuldade para aprender. Para que esse processo de inclusão seja efetivado com êxito é imprescindível a preparação dos professores nos aspectos pedagógicos e emocionais envolvidos, pois como afirma Vitaliano (2007), a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou dificuldade, nos diversos níveis de ensino, depende entre outros fatores da capacidade do professor em promover a aprendizagem e participação desses alunos.

Autores como Del Prette e Del Prette (2008a) defendem que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais requer que esses indivíduos tenham um ótimo desenvolvimento sócio-emocional, que deve ser cuidado e favorecido pelos educadores, pois esse desenvolvimento é indispensável tanto para o processo de ensino aprendizagem quanto para a concretização da inclusão. Nesse sentido, é papel dos professores e demais educadores propiciar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento socioemocional de todos os educandos envolvidos e isso depende das habilidades sociais educativas desses agentes educacionais, como poderá ser visto em outro tópico desse trabalho.

Em contrapartida, estudos como o de Singh (2006) indica a falta de preparo dos professores das classes regulares de ensino para o processo de inclusão e a importância de cursos de formação. Na prática de sala de aula é comum o relato de professores que dizem sentir-se despreparados para o processo de inclusão. Em seu estudo, Singh (2006) ao comparar os resultados da avaliação pré e pós-teste, observou no pós-teste um aumento no número de professores que disseram estar preparados para ensinar alunos com algum tipo de dificuldade ou alguma deficiência cognitiva ou sensorial e que tinham conhecimento sobre os direitos educacionais dessas crianças.

Nessa mesma linha de raciocínio Vitaliano (2007) pesquisou entre professores universitários de uma determinada instituição se os docentes tinham conhecimento suficiente para incluir alunos com necessidades educacionais especiais e se eles percebiam a importância de participar de um programa de preparação pedagógica. Seus resultados indicaram que 84,2% dos docentes declararam não ter conhecimento suficiente para incluir alunos com algum tipo de necessidade, no entanto, cerca de 21,7% não manifestaram interesse em participar de cursos de formação.

Os dados encontrados por Singh (2006) e Vitaliano (2007) indicam um possível despreparado dos professores para o processo de inclusão em todos os níveis de ensino e a necessidade de se repensar a qualidade e os conteúdos abordados nos cursos de formação de professores, pois essa falta de interesse e despreparo dos professores, segundo Vitaliano (2007), está relacionada à um déficit que pode ser observado nos currículos dos cursos de graduação, pós-graduação e programas de formação continuada para professores. Furini (2006) relata em seu estudo, que algumas das principais queixas dos professores sobre o assunto, é que são poucas as informações fornecidas sobre como proceder diante das dificuldades apresentadas por alunos com necessidade educacionais especiais e falta de cursos de formação para o trabalho com a inclusão.

Os estudos acima trazem informações valiosas sobre aspectos que precisam ser estudados com mais cuidado por pesquisadores, educadores e psicólogos. Entretanto, um aspecto que não foi ressaltado por nenhum desses trabalhos é a importância da qualidade da interação entre professor e aluno e a habilidade do professor em conduzir essa interação de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos com alguma dificuldade para aprender. Talvez esses aspectos não tenham sido abordados, porque embora a interação professor-aluno e as habilidades pessoais do professores sejam temas de reconhecida importância para o processo de ensino-aprendizagem, eles não são assuntos enfocados nos cursos de formação para professores, sejam para o preparo da inclusão ou não.

Para Silva e Aranha (2005) a relação professor- aluno é um aspecto fundamental do processo de inclusão, uma vez que é a partir dessa interação que “o respeito, a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar” (p.377). Essas autoras argumentam ainda que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer relações interpessoais que sejam eficientes para acolher a todos os que apresentam necessidades educacionais especiais, inclusive as crianças com dificuldades de aprendizagem. Essa construção exige um processo de transformação do pensar educacional, assim como, da prática cotidiana de ensino exercida pelos professores.

É preciso, portanto, que o professor assuma uma perspectiva na qual o ensinar ultrapassa a noção de transmissão de conhecimentos que supunha um aluno passivo e a ênfase no conteúdo a ser ensinado seja ampliada e incluía novos objetivos e resultados que dependem das características e da qualidade das relações estabelecidas em sala de aula (Del Prette, Paiva e Del Prette, 2005).

Nessa perspectiva, ao se considerar de acordo com Perrenoud (2000), que cada aluno vivencia a aula a partir de seu estado de humor, do que ouve e consegue compreender a partir de

seus recursos intelectuais, de sua capacidade de concentração, o que lhe interessa e faz sentido para ele é fundamental, como afirma Zanotto (2004), que o docente esteja atento para as possibilidades comportamentais desses estudantes e as leve em consideração para planejar condições adequadas de ensino e defina também, de modo claro e explícito seus objetivos de ensino em relação aos conhecimentos a serem transmitidos pela escola.

Nesse sentido, para que o processo de inclusão seja efetivado é necessário que o professor seja capaz de organizar e dirigir o espaço de aprendizagem de modo que os alunos com dificuldade de aprendizagem ou com outra necessidade educativa especial, sejam capazes de aprender. Para Perrenoud (2000) conseguir manter um espaço justo de aprendizagem demanda tempo e energia, além das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situação de aprendizagem que sejam amplas, abertas e carregadas de sentido e regulação.

Segundo Del Prette e Del Prette (1997) para que o professor consiga lidar com o desafio da inclusão e das práticas educativas em geral, é preciso olhar para duas competências fundamentais ao docente. A primeira refere-se ao domínio dos conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar e a segunda está relacionada à capacidade do educador em estabelecer condições educativas, aqui tendo destaque sua capacidade em estabelecer interações sociais com e entre os educandos. É preciso, portanto, que além do conhecimento técnico o professor apresente um repertório de habilidades interpessoais fundamentais na condução das interações professor-aluno, sendo que uma competência complementa a outra.

Essas duas competências são aprendidas e precisariam fazer parte do currículo de formação dos professores, no entanto, o que se têm observado nas salas de aulas é um reflexo de uma formação mais academicista que enfatiza a transmissão de conhecimento, em detrimento do desenvolvimento e aprendizagem das habilidades interpessoais. No entanto, Nunes (2001),

aponta que a partir da década de 90 buscou-se novos enfoques e paradigmas para se compreender a prática pedagógica, os quais passam a entender a formação do professor a partir de uma abordagem que engloba aspectos do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dessa profissão, que vão além do aspecto acadêmico. Pode-se dizer, portanto, que tem havido uma tendência a se compreender o processo de formação do professor a partir de uma abordagem que Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), chamariam de abordagem sistêmica, que por sua vez englobaria subsistemas específicos como as habilidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações educativas saudáveis.

O estabelecimento dessas interações de maneira saudável e produtiva depende segundo Del Prette e Del Prette (1998), que o professor situe-se e reconheça-se como um dos pólos da interação educativa e tenha repertório bastante elaborado para reagir adequadamente diante das demandas imediatas do contexto educativo, flexibilidade para mudar o curso da própria ação diante do desempenho do aluno, habilidade para apresentar desafios e reforçar positivamente as tentativas de solução de problemas dos estudantes, além de uma grande capacidade para observar, analisar e discriminar os progressos dos alunos em termos reais e potenciais e de criatividade para estabelecer condições de ensino que facilitem e envolvam interações educativas.

Essas são, portanto, habilidades de suma importância para a realização da prática inclusiva e tornam-se ainda mais fundamentais ao se considerar o papel do professor enquanto agente educativo responsável por um desenvolvimento amplo de seus alunos e como mediador do processo de ensino- aprendizagem.

Baixo desempenho acadêmico e habilidades sociais

Segundo Marturano, Toller e Elias (2005) as queixas relacionadas à dificuldade de aprendizado têm sido um dos principais motivos do encaminhamento de crianças para o atendimento psicológico, além de serem, de acordo com Marturano e Elias (2006), um dos principais indicadores de problemas de saúde mental na infância quando associada a problemas socioemocionais como déficits em habilidades sociais. Diante da importância em se compreender esse fenômeno, que tantos impactos negativos pode ter sobre a vida da criança, surge a necessidade de se definir essas dificuldades. No entanto, observa-se que na literatura não existe consenso sobre quais termos utilizar para se referir à criança com alguma dificuldade para aprender, sendo as terminologias Dificuldade de Aprendizagem e Distúrbios de Aprendizagem as mais utilizadas.

Uma definição de distúrbio de aprendizagem, muito utilizada pelos pesquisadores é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1991). Essa definição está baseada, segundo o NJCLD (1991), no pressuposto de que os distúrbios de aprendizagem têm suas bases em processos alterados de aquisição e uso da informação, com presumível alteração do sistema nervoso central. Esse comitê define, portanto, os distúrbios de aprendizagem como sendo:

Um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, compreensão, ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas aos indivíduos e presume-se que sejam devido a uma disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas em comportamentos de auto-regulação, percepção social, e interação social podem existir com os distúrbios de aprendizagem, mas somente eles não constituem um distúrbio de aprendizagem. Embora possam ocorrer concomitantemente com outras condições de deficiência (por exemplo, deficiências sensoriais, retardo mental, distúrbios emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, instrução insuficiente ou imprópria), elas não são devidas a essas condições ou influências (NJCLD, 1991, p. 20).

Já as dificuldades de aprendizagem podem ser definidas segundo Feitosa, Del Prette e Mattos (2006), como um desempenho abaixo do esperado para idade cronológica e série escolar em habilidades como leitura, escrita, fala e raciocínio matemático sendo considerados como possíveis determinantes as disfunções orgânicas como algum tipo de deficiência física ou sensorial, os fatores psicológicos como habilidades cognitivas, aspectos emocionais entre outros, as condições de contexto como as diferenças culturais, pobreza, inadequação pedagógica etc. Essa definição, de acordo com esses autores integra todos os fatores que afetam o rendimento acadêmico, como o sujeito que aprende, os conteúdos de ensino, os professores e o ambiente físico e social da escola, sendo que o que difere essencialmente as dificuldades de aprendizagem dos distúrbios de aprendizagem, portanto, é sua natureza psicossocial.

Nesse sentido, como argumentam Marturano, Linhares e Parreira (1993), as dificuldades de aprendizagem (DA) se caracterizam como um conjunto de fatores que se articulam para produzir o fracasso escolar e são consideradas por Santos e Marturano (1999) como fator de vulnerabilidade social que pode afetar negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento às etapas subsequentes. Essa é, portanto, uma visão sistêmica que para sua compreensão engloba todos os outros subsistemas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que podem vir a ter influência sobre o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos.

Para Del Prette e Del Prette (2003) o uso indiscriminado do termo distúrbio de aprendizagem, confere uma atitude biologizante do comportamento do aluno ao desconsiderar todos os outros aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de ser uma visão reducionista que culpabiliza inteiramente o aluno por suas dificuldades. Essa seria uma visão parcializante do processo de ensino-aprendizagem e segundo Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) esse tipo de visão pode produzir uma estigmatização dos alunos e uma patologização das dificuldades de aprendizagem.

Além dessa falta de consenso sobre as definições muitas vezes torna-se difícil diferenciar, em alguns estudos nacionais e internacionais, se os autores estão se referindo às dificuldades de aprendizagem ou aos distúrbios de aprendizagem. Diante disso e considerando que ambas as definições utilizam como um dos critérios principais de identificação dos alunos o baixo rendimento acadêmico, a presente pesquisa utilizará o termo baixo desempenho acadêmico para referir-se aos alunos com dificuldades no aprendizado utilizando sempre uma visão sistêmica para compreender esse fenômeno.

As principais características apresentadas por essas crianças, segundo Marturano, Toller e Elias (2005) são altas taxas de problemas emocionais e comportamentais, um predomínio para o sexo masculino e um prognóstico desfavorável para o desenvolvimento. Nessa perspectiva Ray e Elliot (2006) consideram que estudantes com problemas de aprendizagem e de comportamento tendem a apresentar níveis relativamente baixos de ajustamento social.

Em relação aos problemas emocionais, estudos como os D'Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) encontraram indícios de maior vulnerabilidade pessoal das crianças com baixo desempenho acadêmico. Os resultados encontrados na pesquisa dessas autoras demonstraram que crianças com baixo rendimento acadêmico apresentam desempenho cognitivo empobrecido e mais problemas socioemocionais como dificuldades na autorregulação da atenção e do comportamento, retraimento e problemas sociais. Cia e Barham (2008) enfatizam também que o baixo desempenho pode influenciar negativamente o autoconceito dessas crianças. As autoras argumentam que:

possivelmente, esta correlação existe porque as crianças com melhor autoconceito são mais confiantes, são persistentes em suas atividades acadêmicas, não têm medo de errar – por isso não temem competições, se relacionam melhor com outras pessoas (colegas, pais e professores) e se responsabilizam pelos seus fracassos e sucessos (p.24).

Tal explicação indica que o autoconceito está bastante relacionado às crenças de autoeficácia. Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) as definem como as crenças do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Essas crenças irão influenciar no nível de esforço e persistência despendido para a tarefa, sendo que crenças de autoeficácia positivas facilitam tarefas de engajamento, de escolha, esforço e desempenho (Klassen & Lynch, 2007). Pesquisas como de Medeiros et al (2000) e Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), são alguns exemplos de pesquisa que investigaram a influência das crenças de autoeficácia em indivíduos com dificuldades de aprendizagem.

O trabalho de Medeiros *et al* (2000) indicou que alunos com dificuldade de aprendizagem quando comparados a crianças com bom desempenho acadêmico tendem a avaliar seu desempenho mais negativamente, apresentando portanto, um senso de auto-eficácia mais rebaixado. Por outro lado, os resultados encontrados por Medeiros *et al* (2003), indicaram que crianças com baixo desempenho demonstraram-se mais espontâneas para a realização de atividades e para a interação, porém, apresentaram poucos recursos de organização e atenção para aprimorarem a qualidade de suas produções e adequarem seu padrão de interação.

Além das características apresentadas até aqui, de acordo com Romero (1995), essas crianças são pouco populares, rejeitadas e ignoradas por seus colegas e professores, apresentam tendência ao isolamento e à hostilidade, principalmente se são um pouco mais velhas e tendem a ser mais hiperativas e agressivas quando mais novas. Sendo que todos esses comportamentos podem influenciar diretamente na qualidade da interação professor aluno, tão importante para o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Com relação aos problemas sociais e emocionais, Murta (2005) considera que existe correlação entre déficits no repertório de habilidades sociais e fatores como dificuldades escolares, delinquência juvenil, problemas conjugais, depressão e esquizofrenia. Conclui-se,

portanto, que um repertório elaborado de habilidades sociais é um fator de proteção para o desenvolvimento humano que facilita as relações professor-aluno, aluno-aluno e a realização acadêmica (Del Prette & Del Prette, 2005a). Ray e Elliot (2006) também relatam que algumas pesquisas demonstram que a realização acadêmica pode ser um preditor de ajustamento social e consideram as habilidades sociais como contribuintes da realização acadêmica.

Segundo Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura e Zimbardo (2000) as habilidades sociais podem ser desenvolvidas por meio de diversos métodos instrucionais, sem os quais os déficits podem persistir e levar a resultados acadêmicos pobres. Essa afirmação foi testada por diversos estudos como o de Malecki e Elliot (2000) no qual a partir de um estudo longitudinal comprovou-se que as habilidades sociais estão correlacionadas positivamente com níveis de realização acadêmica.

Um estudo de Del Prette e Del Prette (2003) também verificou a existência de correlação entre habilidades sociais e comportamentos acadêmicos e os resultados obtidos indicaram que pela avaliação da competência social realizada por colegas e pelos professores, as crianças com baixo desempenho acadêmico foram avaliadas de forma mais negativa quando comparadas às crianças com bom desempenho, embora, não tenha havido diferença na auto-avaliação. Isso pode ter ocorrido, como afirmam Del Prette e Del Prette (1999) devido a uma tendência natural dos indivíduos colocarem-se nos pontos médios das escalas e se auto-avaliarem de forma mais positiva.

Essa avaliação negativa da competência social pode indicar um status sociométrico negativo das crianças com baixo desempenho acadêmico, mas esses déficits em habilidades sociais e essa dificuldade de socialização e aceitação pelos pares podem ser minimizados com o planejamento e a execução de programas de treinamento de habilidades sociais (THS), como indicam os estudos realizados por Molina e Del Prette (2006) e Molina e Del Prette (2008).

No estudo de Molina e Del Prette (2006) foi avaliada a funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades escolares. Foram utilizados um grupo controle e dois experimentais, sendo que um deles era submetido a um treino de habilidades sociais e o outro a um treino de leitura e escrita. O grupo que passou por intervenção em habilidades sociais teve melhoras no repertório acadêmico e social, e o outro grupo obteve melhora apenas na leitura e escrita. Sendo assim, é possível considerar que um bom repertório social pode facilitar a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, uma vez que esses são aprendidos por meio da interação em sala de aula com os pares e professores.

O estudo de Molina e Del Prette (2008) avaliou os efeitos da promoção de habilidades sociais no status sociométrico de crianças com baixo desempenho acadêmico incluídas nos status rejeitado, negligenciado ou controvertido. Após a intervenção as pesquisadoras observaram que 86,66% das crianças incluídas no grupo experimental com baixo desempenho acadêmico e status sociométrico negativo deixaram de ser rejeitadas ou negligenciadas, enquanto que no grupo controle, que não passou por intervenção, 66,66% das crianças continuaram no status de rejeitadas.

Tais dados sugerem, então, que embora as crianças com baixo desempenho acadêmico possam apresentar comportamentos concorrentes para a realização e sucesso acadêmico e possuam um repertório deficitário de habilidades sociais, a partir da promoção desses comportamentos por meio do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é possível obter melhoras tanto nos aspectos sociais quanto nos acadêmicos. Vale destacar também, que as respostas inadequadas dos alunos com baixo desempenho acadêmico, apresentadas diante das demandas escolares, será um dos aspectos que influenciará diretamente no tipo de interação estabelecida com seus professores.

O campo teórico e prático do Treinamento de Habilidades Sociais e habilidades sociais educativas

Uma das principais características do ser humano é a capacidade de conseguir manter relações sociais com seus pares. As relações sociais são definidas, de acordo com Baum (1999) pela frequência com que interações ocorrem. Esse número varia de interlocutor para interlocutor, mas quanto mais interações existirem melhor. As interações, segundo esse mesmo autor, são consideradas como episódios sociais e possuem como característica principal o reforço mútuo, entre falante e falante. Dessa forma, pode-se dizer que duas pessoas possuem uma relação quando esses episódios sociais se repetem continuamente.

Existem diferentes referenciais teóricos que buscam compreender as interações interpessoais e que são bem aceitos pela comunidade científica, como afirma Trower (1995). Um exemplo desse tipo de referencial é encontrado no campo teórico-prático do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) (Del Prette, Del Prette, 2001).

Como as teorias e conceitos desses referenciais teóricos possuem uma compreensão a partir de uma perspectiva linear que explica os comportamentos e as interações a partir de relações de causa e efeito, Del Prette e Del Prette (2001) propõem que as interações sociais possam ser compreendidas a partir de um modelo sistêmico. Um sistema pode ser entendido como uma combinação de partes que interagem para produzir um resultado, e essas partes ou subsistemas possuem relativa autonomia, embora não deixem de interagir entre si. Na interação social, a partir desse modelo, o desempenho é considerado como um conjunto de subsistemas integrados ao ambiente que buscam manter o equilíbrio da relação.

A partir da perspectiva do campo Teórico Prático das Habilidades Sociais e do modelo sistêmico é imprescindível a compreensão de três conceitos fundamentais que são os de competência social, habilidades sociais e desempenho social. Del Prette e Del Prette (1999;

2001; 2005a) definem a competência social, como um termo avaliativo definido pela coerência e funcionalidade do desempenho social.

A pessoa competente socialmente consegue articular seus pensamentos, sentimentos e ações em função das demandas do ambiente e em geral, é capaz de maximizar os ganhos e as perdas de uma relação social tanto para si quanto para seus interlocutores. É possível avaliar a competência de um desempenho social a partir de alguns critérios básicos definidos como:

- (a) consecução dos objetivos da interação; (b) manutenção ou melhora da auto-estima; (c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; (d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; (e) respeito e ampliação dos direitos humanos básicos (Del Prette, Del Prette, 2001, p. 34).

Seguindo a concepção sistêmica, Del Prette e Del Prette (2001; 2005a) definem o termo habilidades sociais (HS) como as diversas classes de comportamentos sociais que contribuem para a competência social e favorecem relacionamentos saudáveis e produtivos com outras pessoas, de acordo com as demandas do ambiente. Podem ser consideradas como classes de HS: o autocontrole, a expressividade emocional, a civilidade, a empatia, a assertividade, fazer amizades e a solução de problemas interpessoais. Essas classes auxiliam na descrição do comportamento social do indivíduo e por isso, é considerado que as HS possuem um sentido descritivo, pois identificam os componentes presentes nas relações interpessoais (comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos).

O desempenho social, por sua vez são todos os comportamentos emitidos durante uma interação social. Fatores pessoais, situacionais e culturais irão interferir no desempenho social e a presença ou não desses fatores relacionados com a tríade pensamento, sentimento e comportamento, determinam se este desempenho será competente ou não (Sáiz e Gil, 1995; Del Prette, Del Prette, 2001). Ou seja, qualquer comportamento emitido durante uma interação pode

ser considerado como desempenho social, no entanto, só será avaliado como competente se tiver seguido os critérios de competência social descritos anteriormente.

Os fatores pessoais referem-se aos componentes comportamentais (ex: fazer/responder perguntas; solicitar mudança de comportamento; pedir e fazer feedback; latência e duração; regulação; transtornos da fala; postura e contato visual); cognitivos afetivos (ex: auto-eficácia, autoconhecimento, valores e leitura do ambiente) e fisiológicos (ex: taxa cardíaca, resposta galvânica da pele) do desempenho social. A dimensão situacional está relacionada às características dos interlocutores e das demandas do contexto de interação. E por fim, a dimensão cultural destaca o papel que as normas, regras e valores das diferentes culturas exercem sobre o desempenho social (Del Prette, Del Prette, 1999).

É importante salientar em relação a esses conceitos que o repertório de habilidades sociais é aprendido e as demandas para a sua ocorrência dependem do estágio do desenvolvimento que a pessoa se encontra e de variáveis situacionais-culturais. Aqui demanda entende-se como uma “ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2001, p.46). Esta especificidade situacional-cultural das habilidades sociais significa que uma pessoa pode ser habilidosa em um contexto e não em outro e que um comportamento avaliado como habilidoso em um ambiente pode não ser nos demais. Tais diferenças são definidas principalmente pela cultura, onde cada grupo social define as próprias regras e normas sobre como se comportar e se relacionar (Del Prette, Del Prette, 1999; 2001; 2005a).

Como em qualquer outra habilidade, as pessoas não desenvolvem suas habilidades sociais da mesma maneira e com a mesma proficiência em todas as situações. Indivíduos que se desenvolvem sobre condições ambientais restritivas ou inadequadas à aprendizagem podem apresentar, segundo Gresham (2002) e Del Prette e Del Prette (2005a), déficits relacionados à

frequência, proficiência e fluência das HS. Segundo Del Prette e Del Prette (2005a) podem ser inferidos três tipos de déficits: déficit de aquisição, déficit de desempenho e déficit de fluência.

No déficit de aquisição a habilidade não é emitida diante das demandas porque o ambiente, por algum motivo, não propiciou a aprendizagem daquelas habilidades para o indivíduo. Já no déficit de desempenho a habilidade foi aprendida, mas, ocorre com frequência menor do que o esperado. E por fim o déficit de fluência no qual existe a ocorrência normal das habilidades, no entanto, com proficiência menor do que o que esperado.

Esses déficits, segundo Del Prette e Del Prette (2005a), podem ocorrer por diversos motivos e sua avaliação deve sempre levar em conta a etapa do desenvolvimento que a pessoa se encontra. Alguns dos fatores que podem gerar os déficits são a falta de conhecimento do ambiente ou pouca familiaridade com as normas e padrões socialmente aceitáveis naquele contexto, restrição de oportunidade e modelo, problemas de comportamento, ausência de feedback, falhas de reforçamento, ansiedade interpessoal excessiva e dificuldade de discriminação e processamento. Um aspecto que precisa ser ressaltado é que pelas HS serem aprendidas ao longo da vida, os déficits podem ser superados com a ajuda de especialistas na área que utilizarão técnicas e procedimentos específicos do Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para cada tipo de déficit.

A identificação precoce desses déficits, considerando a importância do estabelecimento de relações interpessoais saudáveis em todos os contextos de vida, é fundamental para que problemas futuros mais graves possam ser prevenidos. De acordo com Trower (1995) pessoas com problemas interpessoais são mais propensas a serem pacientes psiquiátricos, terem problemas com bebidas alcoólicas, desordens psicossomáticas, cometerem o suicídio, terem crenças auto-depreciativas e serem infelizes e pessimistas. Diante desses aspectos ressalta-se a

importância de diferentes métodos de avaliação das habilidades sociais nos diversos contextos acadêmico, profissional e pessoal.

No âmbito profissional a pessoa competente socialmente obtém os melhores resultados da maneira mais adequada e isso não poderia ser exceção para o professor (Argyle, 1974). Argyle (1980) define como habilidades sociais profissionais do professor alguns comportamentos considerados mais efetivos: *afetividade; uso de elogios, aprovação ou outros reforços; uso de críticas; entusiasmo; uso e desenvolvimento das idéias dos alunos; explicações claras; fazer perguntas, pedir explicações, motivos e resolução de problemas; ilustração dos princípios com exemplos; estruturar a tarefa e explicar seus objetivos no início e no final; eficiente organização das lições; ser orientador, organizado, orientado para a realização das tarefas e estimular o crescimento intelectual dos alunos; e flexibilidade, variação no estilo de ensinar, variação dos materiais e das atividades.*

As habilidades sociais citadas por Argyle (1980) são consideradas como habilidades sociais profissionais. Como em cada classe de HS existem subclasses que a compõem, não poderia ser diferente para as habilidades sociais profissionais. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), entre as subclasses das habilidades sociais profissionais estão as habilidades sociais educativas, consideradas como indispensáveis para a competência social e profissional do professor ou de qualquer outro educador.

O conceito de HSE foi tratado pela primeira vez na literatura em 2001 por Del Prette e Del Prette e dificilmente será encontrado na literatura internacional. Desde sua definição, as classes e subclasses que compõem o que chamamos de HSE passaram por diversas alterações, realizadas a partir dos estudos empíricos realizados sobre o assunto (Freitas, Del Prette & Del Prette, 2007; Martini, 2003; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2005; Vila, 2005). Atualmente, para uma melhor compreensão das classes e subclasses de HSE, Del Prette e

Del Prette (2008b) propuseram um sistema de habilidades sociais educativas (SHSE) composto por quatro classes de HSE amplas, que segundo os autores “podem caracterizar episódios ou seqüências interativas, e por isso mais difíceis de serem diretamente observadas” (p.14) e 32 subclasses descritas operacionalmente e fáceis de serem identificadas por um observador ou reconhecida pelo próprio educador. Essas subclasses estão distribuídas de acordo com suas funções nas classes *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*, *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, *Estabelecer Limites e Disciplina* e *Monitorar Positivamente*.

As HSE são definidas por Del Prette e Del Prette (2001) como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do interlocutor, em situação formal ou informal” (p. 95). O caráter intencional é o que distingue tais habilidades de outras emitidas por pais, professores e demais agentes educacionais, pois ao emitir as habilidades sociais educativas o agente educacional possui um objetivo definido e não age por tentativa e erro. Esses objetivos prevêm uma continuidade no tempo dos comportamentos que estão sendo controlados ou ensinados por meio da emissão dessas habilidades. Dessa forma, como afirmam Del Prette e Del Prette (2008b) não basta o professor emitir determinados comportamentos para ele ser considerado competente, é preciso levar em consideração o aspecto funcional da definição de HSE, pois, as habilidades sociais só poderão ser chamadas de educativas de acordo com os efeitos produzidos ou da probabilidade de geração de mudança no repertório dos educandos.

Por exemplo, o professor que pretende fazer com que o aluno com baixo desempenho acadêmico participe mais das aulas, poderá fazer mais perguntas de sondagem ou desafio, dará mais dicas, fornecerá feedbacks positivos sobre os comportamentos adequados desse aluno, arranjará o ambiente de forma que fique mais fácil para esse aluno participar, fornecerá materiais diversificados entre outros comportamentos. No entanto, para que tais comportamentos sejam

funcionais, é fundamental que o professor saiba discriminar os estímulos antecedentes e conseqüentes que controlam o comportamento do aluno e tenha bem desenvolvida habilidades de automonitoria e autocontrole, de forma que seja capaz de avaliar e monitorar os efeitos do próprio comportamento nas respostas dos estudantes, além de fazer uso apropriado dos componentes não verbais e paralingüísticos, mostrando-se coerente entre o seu pensar, sentir e agir.

Um repertório elaborado de HSE, segundo Del Prette e Del Prette (2001), permite que o docente utilize estratégias pedagógicas que facilitem a interação entre os educandos e ele, realize atividades que identifiquem a expressão de emoções e modelos adequados de comportamentos sociais, além de ter a oportunidade de valorizar comportamentos mais adaptativos dos alunos como, tomar iniciativa, cooperar com colegas, dar feedback, lutar pelos próprios direitos, expressar sentimentos, negar pedidos, ter empatia entre outros.

No entanto, muitas vezes o professor até possui em seu repertório tais habilidades, mas não as emite por diversas razões. Entre essas razões estão o desconhecimento da importância de trabalhar aspectos do desenvolvimento socioemocional para facilitar o processo de aprendizagem acadêmica e assim diminuir comportamentos inadequados dos alunos e crenças a respeito do aluno, como não ter mais o que fazer com ele, ou que o aluno não aprende mesmo. Martini e Del Prette (2002) ao investigarem as atribuições de causalidade de professores do Ensino Fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar encontraram que para os alunos com alto e médio desempenho as professores consideraram que esses alunos fizeram uma boa lição e tiraram boas notas devido às suas capacidades, enquanto que para os alunos com baixo desempenho a atribuição foi para o esforço desse aluno em realizar essas atividades.

Dessa forma, os fatores citados acima concorrem para a aquisição e manutenção de um repertório elaborado de HSE do professor, o que faz com que esse docente não consiga cumprir

seu papel de mediador da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e também não aproveite os ambientes formais e informais da escola. Por não conseguirem muitas vezes controlar o comportamento de seus alunos os professores não utilizam o espaço informal da escola como quadra de esportes, recreio, biblioteca para aproveitar os momentos de lazer e criar condições para observar se as crianças estão generalizando a aprendizagem de sala de aula (lidar com números, negociar com colegas, resolver problemas etc).

Outro fator que pode estar associado à não utilização do espaço informal da escola é a complexidade desses comportamentos que envolvem diversas habilidades básicas de observação, discriminação de antecedentes e consequentes e algumas das classes de HSE. A classe *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*, por exemplo, estaria englobada nesse comportamento já que ela é composta por um conjunto de subclasses que favorecem a organização e a identificação de um contexto educativo, assim como todas as outras classes de HSE.

A classe *Estabelecer Limites e Disciplina* é segundo Del Prette e Del Prette (2008b), uma das classes mais valorizadas por pais e professores, apesar de ser a que eles apresentem mais dificuldade em emitir. Essa classe visa estabelecer normas, regras e valores que irão nortear as interações estabelecidas. Tais habilidades poderão auxiliar o educador garantir o cumprimento das regras e ter uma ação disciplinar efetiva quando essas regras forem violadas, já que ao estabelecer limites é possível explicitar ao educando quanto, quando e onde ele pode emitir determinados comportamentos. Essa classe também é muito importante para o aprendizado de uma das práticas educativas considerada por Gomide (2003), que é o Comportamento Moral.

Ao especificar os limites do comportamento da criança e estabelecer regras consistentes o educador está ensinando os valores morais vigentes em nossa sociedade como respeito pelo espaço do outro, senso de justiça, solidariedade e responsabilidade, além da discriminação dos

próprios comportamentos e o desenvolvimento do autocontrole (Gomide, 2003). De acordo com Gomide (2003) quando pais e demais educadores conseguem estabelecer limites e terem posicionamentos claros em relação às regras, a possibilidade de engajamento em comportamentos de risco é reduzida.

Para autores como Del Prette e Del Prette (2008b), a especificação das subclasses de *Estabelecer Limites e Disciplina* permite identificar algumas das dificuldades mais apresentadas pelos pais e professores. Entre essas dificuldades estão: *falta de clareza na especificação de regras, inconsistência ou irregularidade na aplicação de regras, falha em se apresentar como modelo, ausência de consequência recompensadora ao cumprimento da regra e ausência de consequência punitiva diante da violação da regra.*

A classe *Monitorar Positivamente* está muito relacionada com a classe *Estabelecer Limites e disciplina*, pois, pode-se considerar que uma complementa a outra. A monitoria positiva pode ser definida segundo Gomide (2003) como um conjunto de comportamentos que envolvem atenção para a localização dos educandos, para suas atividades e formas de adaptação. A emissão dessas subclasses auxilia pais e professores a não exercerem a chamada supervisão estressante que é caracterizada pela fiscalização excessiva e que além de não serem obedecidas pelos educandos geram uma relação baseada na hostilidade, insegurança e dissimulações.

A classe *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* por sua vez, é composta por subclasses que visam o ensino de habilidades sociais que irão auxiliar no processo de modelação do comportamento social mais competente dos educandos. Com a emissão dessas habilidades o educador pode lançar mão de recursos educativos que o auxiliem a ensinar tais habilidades.

Essa divisão das classes e subclasses é importante, no sentido que facilita a discriminação e observação dos comportamentos considerados como HSE. No entanto, é preciso ressaltar que

por se tratar de um sistema cada uma dessas classes e subclasses são interdependentes e se influenciam mutuamente. Por exemplo, o desenvolvimento da empatia depende de outros comportamentos do professor como oferecer feedback positivo aos comportamentos adequados dos alunos, mediar interações, apresentar modelo, estabelecer relação entre comportamento antecedente e conseqüente entre outros comportamentos que fazem parte das classes de HSE.

Um repertório de HSE tende a desenvolver comportamentos pró-sociais, pois, permite ao educador utilizar estratégias educativas mais adequadas e eficazes. Entretanto, para que os agentes educacionais possam cumprir sua tarefa de promover a aprendizagem e atuarem como mediadores do desenvolvimento socioemocional dos educandos eles precisam contar além dos recursos materiais com recursos pessoais. Por isso, é de fundamental importância que alternativas efetivas de acessoria sejam implementadas, no sentido de promover as habilidades sociais educativas de pais, professores e outros agentes, sendo que para a implementação dessas alternativas, o Sistema de Habilidades Sociais Educativas torna-se um instrumento de valor inestimável para a avaliação dessas habilidades (Del Prette & Del Prette, 2008b). Para Del Prette e Del Prette (2008b) esse sistema por se constituir como um recurso de análise do repertório de habilidades sociais e por ser um sistema aberto ainda pode receber novos ajustes conforme o desenvolvimento de novas pesquisas que o utilizem e também pode ser utilizado como referência para análise de interações educativas em diferentes contextos.

Interação professor-aluno

A interação tanto entre alunos como entre professor e aluno é considerada um dos aspectos fundamentais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. A interação entre os pares, segundo Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998) contribui para o rendimento acadêmico e proporciona a aprendizagem de habilidades sociais e comportamentos como controle de impulsos agressivos, seguimento de regras e valores e tomada de decisões, fundamentais para o sucesso na vida adulta.

De acordo com Coll e Colomina (1996) as relações entre alunos influenciam na realização de determinadas metas educativas e no seu desenvolvimento cognitivo e social, contribuindo para a melhora do rendimento acadêmico. Em contrapartida a interação professor aluno irá influenciar as demais relações estabelecidas no contexto de sala aula e caberá ao professor construir interações voltadas para a facilitação da aprendizagem de todos os alunos, em especial daqueles que apresentam dificuldade em aprender, pois, como afirmam Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) “a natureza e a qualidade dessa relação influem decisivamente sobre as características do processo e dos produtos da escola” (p. 62).

De acordo com Echeita e Martín (1995), não é possível explicar a aprendizagem desconsiderando esse aspecto, sendo, portanto, a interação professor-aluno um fator que pode e deve ser analisado nesse contexto. Coll e Solé (1996) entendem que no processo de interação há três componentes básicos que não podem ser descartados: a ação construtiva dos alunos na aprendizagem escolar; a maneira de entender o papel do professor nessa atividade construtiva; a estrutura comunicativa e o discurso educacional.

A interação professor aluno é construída então a partir do que Coll e Solé (1996) chamam de *marcos pessoais de referência* e *marcos interpessoais de referência*. Os *marcos pessoais de referência* dizem respeito aos conhecimentos, experiências, habilidades, expectativas, valores etc

que professores e alunos trazem para a situação de ensino e aprendizagem. Já os *marcos interpessoais* são aqueles construídos por meio da ação conjunta e da troca de conhecimento realizada entre professor e alunos. Serão esses marcos que determinarão a forma da estrutura social, a estrutura acadêmica e sua evolução ao longo das atividades. Por isso as relações interpessoais podem ser consideradas, segundo Del Prette e Del Prette (2005a) como agentes diretas e indiretas do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Molina e Del Prette (2006), interações sociais são consideradas como educativas quando representam condições para a aquisição de conceitos, habilidades e o processo de aprendizagem. Para Del Prette, Del Prette, Garcia, Silva e Puntel (1998), as interações educativas exigem coordenação de conhecimentos e ações em torno de objetivos comuns como a distribuição equivalente de oportunidades de participação em sala de aula para a superação de contradições, expressão individual e troca de experiências. A utilização destas estratégias exige do docente um controle disciplinar da classe e um conjunto de habilidades interpessoais que permitam ao professor conceber, planejar, participar e coordenar interações educativas entre os estudantes.

Pesquisas enfatizam que o estabelecimento de interações positivas entre professor e aluno é um preditor de sucesso acadêmico (Baker, 2006) e um fator de proteção para crianças com risco no desenvolvimento acadêmico (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008). O estudo de Buyse *et al* (2008) discute também a influência do comportamento dos alunos na interação com o professor e concluem que alunos com problemas de comportamento externalizante tendem a estabelecer um padrão de interação mais conflituoso e que crianças com problemas de comportamento internalizante dificultam o estabelecimento de relação mais próximas do professor. Por outro lado professores que oferecem um suporte emocional aos alunos, aqui entendido como o clima geral da sala de aula ou como o professor pode contribuir

para isso, ao emitir esses comportamentos beneficiam os alunos com dificuldade auxiliando-os a ter um desempenho melhor. Nesse caso o professor conseguiu transformar a interação com seus alunos em um fator de proteção para o desenvolvimento dos mesmos.

Alguns estudos internacionais (Duffy, Warren & Walsh, 2001; Blatchford, 2003; Blatchford, Basset & Brow, 2005; Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan, & French, 2008) que realizaram observações sistemáticas em sala de aula sobre as interações sociais entre professores e alunos enfocam algumas variáveis que podem influenciar nesse processo. Blatchford (2003) e Blatchford, Basset e Brow (2005) consideram que o tamanho da classe pode influenciar no tipo de interação entre professores e alunos, assim como nos comportamentos emitidos pelos docentes em sala de aula. Em geral, segundo essas pesquisas, salas menores permitem ao professor manter um contato mais freqüente e personalizado com seus alunos. Em contrapartida, os alunos de salas maiores apresentam menos comportamentos voltados para a tarefa.

Por outro lado Buyse *et al* consideram que outro fator que pode influenciar no estabelecimento de interações sociais é a formação da turma. Salas de aulas nas quais a maioria dos alunos apresentam algum problema de comportamento dificultam o estabelecimento de interações sociais mais positivas. Por isso esses autores argumentam que a formação das turmas não deve levar apenas em consideração aspectos acadêmicos, mas também aspectos sociais e emocionais dos alunos.

Duffy, Warren e Walsh (2001), por sua vez, investigaram a freqüência e a qualidade das interações professor-aluno, em séries que no Brasil equivalem ao Ensino Médio, levando em consideração o gênero de professores e alunos e características das aulas das disciplinas de matemática e inglês. A pesquisa realizada demonstra que em geral professoras interagem mais com os meninos do que com as meninas e que professores homens, dirigem um número

aproximadamente igual de interações em relação a meninos e meninas. Os autores desse estudo consideram que essa tendência a interagir mais com alunos do sexo masculino do que com alunas do sexo feminino depende do sexo do professor e de características acadêmicas do que está sendo ensinado.

Já o estudo de Patrick et al (2008) indica que a qualidade da interação entre professor e aluno irá influenciar diretamente no padrão de motivação dos alunos para as atividades escolares. Os dados obtidos por esse estudo mostram que as crianças com padrões motivacionais alto reportaram mais suporte por parte dos professores para a aprendizagem e o mínimo de conflito e negatividade enquanto que crianças com perfil negativo indicaram pouco suporte interativo do professor. Os dados encontrados por essa pesquisa sugerem, portanto, que crenças motivacionais positivas associadas a interações saudáveis entre professor e aluno interferem diretamente na aprendizagem.

O que pode-se observar nas pesquisas internacionais sobre interação professor-aluno é que com exceção a de Buyse *et al* (2008), nenhuma das outras levou em consideração aspectos das habilidades sociais dos professores. Em contrapartida no Brasil estudos como os de Hildebrand (2000), Martini (2003) e Vila (2005) investigaram a interação professor-aluno embasadas no campo Teórico Prático das Habilidades Sociais. Tais estudos demonstraram que os professores apresentam diferentes padrões de interação quando se relacionam com alunos com e sem dificuldade de aprendizagem e tais diferenças podem estar relacionadas às características do próprio professor em relação à sua formação, idade e sexo.

Hildebrand (2000) em seu estudo encontrou que a interação professor-aluno com dificuldade de aprendizagem não diferiu quantitativamente da interação com crianças sem dificuldades, porém, houve diferença qualitativa na interação. A autora percebeu que o professor, embora interagisse a mesma quantidade de vezes com os dois grupos, emitia poucos

comportamentos sociais favoráveis à aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades acadêmicas.

Outro aspecto a ser ressaltado na pesquisa de Hildebrand (2000), é que os resultados indicaram que o comportamento do professor é controlado diferentemente por cada grupo de alunos e que os alunos com bom desempenho são mais controlados pela tarefa e que alunos com baixo desempenho acadêmico mais pelo comportamento do professor. Assim os alunos com baixo desempenho acadêmico pedem mais atenção e conseguem mais instruções e ações facilitadoras por parte do professor.

Na pesquisa de Vila (2005), foi avaliado o repertório geral de Habilidades Sociais do professor e algumas classes de habilidades sociais que estavam presentes no contexto de sala de aula, embora seu objetivo principal fosse avaliar a eficácia de treinamento de Habilidades Sociais para professores. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que as professoras em geral atribuíam os motivos dos conflitos em sala de aula aos alunos ou a outros fatores e isentavam a relação professor-aluno para a ocorrência e manutenção desses conflitos.

Martini (2003) em uma das etapas de sua pesquisa caracterizou as ações interativas dos professores com alunos com alto e baixo desempenho acadêmico. Entre as professoras participantes duas foram consideradas como facilitadoras da aprendizagem e duas como dificultadoras e tal classificação foi realizada em etapa anterior da pesquisa. A autora encontrou dois tipos de interação, uma que priorizou a transmissão de conhecimento unicamente e outro que priorizou uma frequência maior de interação individual. Outro resultado desse estudo que vale ser ressaltado é que em relação às professoras facilitadoras observou-se que essas interagem com mais frequência com alunos de baixo desempenho escolar e que professoras dificultadoras interagem com maior frequência com alunos de alto desempenho.

Embora os estudos de Hildebrand (2000), Martini (2003) e Vila (2005) possuam aspectos em comum como a análise da interação professor-aluno baseada nos conceitos do Campo do Treinamento de Habilidades Sociais, essas pesquisas encontraram resultados que diferem entre si, demonstrando que pode haver tipos diferentes de padrões de interação professor-aluno. Esses dados indicam que não há consenso na literatura sobre os tipos de interação que os professores estabelecem com alunos com dificuldade de aprendizagem, o que leva a reflexão da necessidade de elaboração de mais pesquisas que avaliem aspectos qualitativos e quantitativos dessa relação social tão importante para o desenvolvimento acadêmico destas crianças e para a concretização dos objetivos primordiais de ensino.

Tais aspectos demonstram que ao avaliar as interações professor-aluno e assim caracterizar este tipo de interação, é possível que sejam obtidos dados que posteriormente servirão para programas de formação de professores e planejamento de treinamentos na área de Habilidades Sociais. A interação professor-aluno é um assunto que ainda suscita questões que precisam ser investigadas, uma vez que, se configura como um aspecto relevante para o aprendizado e um facilitador para o aumento da motivação do aluno e de outras características fundamentais para processo de ensino-aprendizagem, como auto-estima, senso de auto-eficácia e fatores sociais, cognitivos e afetivos.

Justificativa e problema de pesquisa

A literatura aponta, como foi demonstrado anteriormente, que em geral alunos com baixo desempenho acadêmico são isolados por colegas e professores e que muitas das dificuldades acadêmicas apresentadas por eles podem estar relacionadas, entre outros fatores, a déficits no repertório de Habilidades Sociais.

Um dos aspectos de grande influência nesse processo é a qualidade da interação social estabelecida pelos professores e os alunos que apresentam dificuldades em aprender e nesse sentido algumas premissas precisam ser levadas em consideração, sendo elas: (a) as Habilidades Sociais Educativas são um conjunto de comportamentos que favorecem o processo formal e informal de ensino-aprendizagem e deveriam estar presentes no repertório de todos os educadores; (b) diferenças no repertório de comportamentos sociais do professor e características sociodemográficas podem influenciar na emissão de alguns padrões de comportamento que, dependendo dessas características podem ser comuns ou diferenciados; (c) estudos demonstram que a frequência de interação do professor e alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico, não diferem quantitativamente, porém, a qualidade da interação do professor com estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade para aprender foi avaliada como inferior; (d) estudos brasileiros sobre o assunto, embora bem conduzidos, apresentam alguns limites de generalização, devido ao número reduzido de participantes e (e) em nenhum desses estudos, a interação professor-aluno foi analisada a partir de um Sistema de Habilidades Sociais Educativas.

Estudos detalhados das interações professor-aluno com ênfase na identificação das Habilidades Sociais Educativas do professor podem conduzir a um maior aprofundamento do processo educacional e desvelar alguns aspectos interpessoais envolvidos nas dificuldades de aprendizagem, ampliando a visão dos fenômenos que ocorrem em sala de aula, sendo que, tais

fatos contribuiriam para o planejamento de intervenções junto aos professores, cujo objetivo seria o de ensinar estratégias e comportamentos que melhorassem as interações sociais entre a díade professor e aluno.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivos:

- Verificar, em uma amostra ampliada, com base no Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) (Del Prette & Del Prette, 2008b), quais classes e subclasses os professores apresentam com maior e menor frequência na interação com seus alunos e nas demandas observadas;
- Caracterizar possíveis padrões de comportamentos dos professores na interação com seus alunos e verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões;
- Analisar em uma amostra ampliada, a partir do sistema de Habilidades Sociais Educativas (HSE), a frequência e a qualidade da interação estabelecida entre professores e alunos que apresentam baixo desempenho acadêmico e aqueles que apresentam bom desempenho acadêmico.

MÉTODO

Foi utilizado o método correlacional o qual permite, de acordo com Cozby (2003), examinar por meio de observação e mensuração se as variáveis estão correlacionadas ou variam juntas. Nesse método as variáveis não são manipuladas e por isso não é possível verificar as relações causais existentes entre elas.

1. Participantes

Participaram deste estudo 22 professores do Ensino Fundamental I sendo aqui identificados de P1 a P 22. A média de idade dos participantes foi de 36 anos, com faixa etária variando de 22 a 54 anos. Vinte professores são do sexo feminino e dois do sexo masculino. As escolas em que trabalham foram nomeadas por K, L e M. A distribuição dos participantes nas referidas escolas e a caracterização dos dados sociodemográficos da amostra aparecem na Tabela 1.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos dos Participantes

| Participantes | Escola | Série | Idade | Gênero | Tempo de profissão | Tempo de formados Curso Superior | Nível Socioeconômico | Curso Superior |
|---------------|--------|-------|-------|-----------|--------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------|
| P1 | K | 1ª | 33 | Feminino | 11 a 15 | ---- | B1 | Ed. Artística |
| P2 | K | 1ª | 44 | Feminino | 16 a 20 | 12 | C | História |
| P3 | K | 2ª | 46 | Feminino | 16 a 20 | 6 | C | Pedagogia |
| P4 | K | 3ª | 30 | Feminino | 6 a 10 | 6 | A2 | Pedagogia |
| P5 | K | 4ª | 47 | Feminino | 16 a 20 | 25 | A2 | Pedagogia e S.S. |
| P6 | K | 4ª | 40 | Feminino | 21 ou + | 19 | B1 | Pedagogia e Ed. Art. |
| P7 | L | 1ª | 45 | Feminino | 11 a 15 | 5 | B1 | Pedagogia |
| P8 | L | 1ª | 42 | Feminino | 11 a 15 | 5 | B2 | Pedagogia |
| P9 | L | 1ª | 26 | Feminino | 3 a 5 | 3 | B1 | Pedagogia e Letras |
| P10 | L | 1ª | 23 | Feminino | 3 a 5 | 1 | B2 | Pedagogia e Letras |
| P11 | L | 2ª | 46 | Feminino | 16 a 20 | 24 | C | Psicologia |
| P12 | L | 3ª | 31 | Feminino | 6 a 10 | 11 | B1 | Matemática |
| P13 | L | 3ª | 35 | Feminino | 11 a 15 | 14 | B1 | Matemática |
| P14 | L | 4ª | 23 | Masculino | 3 a 5 | N.P. | B2 | Não possui |
| P15 | L | 4ª | 54 | Masculino | 11 a 15 | 33 | ---- | Pedagogia e Ed. Fis. |
| P16 | M | 1ª | 43 | Feminino | 16 a 20 | 18 | B2 | Letras |
| P17 | M | 1ª | 41 | Feminino | 16 a 20 | 17 | B2 | Matemática |
| P18 | M | 2ª | 50 | Feminino | 21 ou + | 20 | A2 | Pedagogia |
| P19 | M | 2ª | 37 | Feminino | 15 a 20 | 2 | B2 | Pedagogia |
| P20 | M | 2ª | 22 | Feminino | 3 a 5 | 1 | ---- | Pedagogia |
| P21 | M | 3ª | 36 | Feminino | 16 a 20 | 15 | B1 | Letras |
| P22 | M | 3ª | -- | Feminino | 3 a 5 | 5 | ---- | Pedagogia |

Nota: N.P.= não possui; S.S.= serviço social; Ed. Art. = Educação Artística; Ed. Fis.= Educação Física

Seis participantes trabalham na escola K, nove na escola L e sete na escola M. Oito deles são docentes da primeira série, cinco da segunda série, cinco da terceira e quatro da quarta série.

Quanto ao nível socioeconômico, nota-se que nenhum professor foi classificado nas Classes Econômicas A1, D e E. Nas demais classes três (P4, P5, P18) foram classificados na classe A2 (13,63%), sete (P1, P6, P7, P9, P12, P13, P21) professores na classe B1 (31,81%), cinco (P8, P14, P16, P17, P19) na classe B2 (22,72%), três (P2, P3, P11) na classe C (13,63%) e três (P15, P20, P22) não responderam ao Instrumento de Avaliação Socioeconômica (13,63%).

Observa-se na Tabela 1, que oito participantes possuem de 16 a 20 anos de profissão, cinco deles possuem de 11 a 15 anos de profissão, cinco têm de três a cinco anos de profissão, dois possuem de 6 a 10 anos e dois possuem 21 anos ou mais de profissão. A média de tempo de

formado foi de 12 anos e um mês e 36,37% dos participantes são formados em Pedagogia, 13,64% em Matemática, 9,09% Pedagogia e Letras, 9,09% em Letras, 4,55% em Pedagogia e Serviço Social, 4,55% em Pedagogia e Educação Física, 4,55% em Psicologia, 4,55% em História, 4,55% em Pedagogia e Educação Artística, 4,55% em Educação Artística e 4,55% não concluíram o Ensino Superior.

2. Local de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada em salas de aulas, de três Escolas Municipais de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo com aproximadamente 60 mil habitantes. A escola K localiza-se na região Leste do município, em um bairro próximo ao centro da cidade e atende 304 alunos de classe média e classe média baixa. A escola L localiza-se na região norte da cidade, em um bairro periférico e atende 404 alunos de baixa renda. A escola M fica na região central do município e atende 523 estudantes de classe média e classe média baixa. Todas as escolas oferecem às crianças frequência em apenas meio período, com exceção da escola L, que funciona em período integral e tem em seu currículo outras atividades como oficina de dança, Karatê, Judô, Saúde, Qualidade de Vida entre outras.

3. Instrumentos

Foram utilizados para a coleta de dados os seguintes instrumentos

Protocolo de caracterização dos professores. Esse protocolo teve a finalidade de levantar dados como nome do professor, escola na qual trabalha, sexo, idade, tempo de atuação como docente, tempo de formado e curso superior (Anexo A).

Instrumento de avaliação socioeconômica. Elaborado a partir do Critério de Classificação Econômica Brasil- CCEB (IBOPE/ABEP, 2003), que visa estimar o poder de compra das pessoas e famílias classificando o nível econômico. Esse

instrumento visou coletar os dados socioeconômicos dos professores. O sistema de pontuação é baseado na posse de bens de consumo duráveis, instrução do chefe da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos. O CCEB divide a população brasileira em cinco classes de poder aquisitivo. O percentual da população no ano 2000, em cada classe, é o seguinte (da classe de maior poder aquisitivo para a de menor): A1 (1%), A2 (5%), B1 (9%), B2 (14%), C (36%), D (31%) e E (4%) (Feitosa, 2007) (Anexo B).

Protocolo de Avaliação para o Professor. Protocolo elaborado pela pesquisadora com a finalidade de realizar um levantamento dos alunos com baixo desempenho acadêmico e bom desempenho acadêmico. Para que fosse evitado viés por parte do professor no momento de interação, foi solicitado que cada docente indicasse entre todos os seus alunos os seis estudantes com melhor desempenho acadêmico; os seis com piores desempenhos; os seis que apresentavam as melhores notas; os seis que apresentavam as piores notas, os seis mais disciplinados; os seis menos disciplinados; os seis mais queridos pelos colegas e os seis menos queridos. Para compor os grupos de aluno com baixo desempenho acadêmico, eram selecionados os quatro primeiros indicados tanto na categoria piores desempenhos quanto na de piores notas. Já os grupos com bom desempenho acadêmico foram formados pelos quatro alunos indicados nas categorias melhor desempenho e melhores notas (Anexo C).

Ficha de localização do Aluno em sala de aula. Essa ficha destinou-se a localizar os alunos dos grupos observados em relação ao seu posicionamento em sala de aula e permitiu ao pesquisador anotar esse posicionamento e escrever observações

necessárias. Essa ficha serviu para o pesquisador identificar os alunos durante as observações das filmagens e indicá-los para os juízes (Anexo D).

Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE - Del Prette & Del Prette, 2008b). A primeira parte do sistema contém a definição operacional de alguns comportamentos considerados como fundamentais para a compreensão das HSE. A segunda parte é composta por 32 subclasses passíveis de observação, definidas operacionalmente e exemplificadas. As 32 subclasses são agrupadas em quatro classes gerais mais amplas: (a) *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*; (b) *transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais*; (c) *estabelecer limites e disciplina* e (d) *monitorar positivamente*. A terceira parte do sistema é composta por um protocolo de registro das habilidades sociais educativas, subdividido em três partes (Anexo E).

4. Materiais e equipamentos

Foram utilizados câmera filmadora digital, tripé para máquina filmadora, fitas Mini - DVs, computador, disco de DVD, papel sulfite, impressora e o software estatístico *SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences)*.

5. Procedimentos

A pesquisa foi realizada de acordo com oito etapas descritas a seguir. Cada uma dessas etapas procurou abranger todos os aspectos éticos previstos na Resolução CNS 196, de 10 de outubro de 1996. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo F) contemplavam por escrito todos os aspectos éticos seguidos pela pesquisadora e foram assinados pelos 22 professores participantes e pelos pais dos alunos que formaram os grupos de alunos com bom desempenho acadêmico e grupos de alunos com baixo desempenho acadêmico.

Etapa 1 – Autorização da Secretaria Municipal de Ensino e Escolas participantes

Foi entregue na Secretaria Municipal de Ensino uma cópia do termo de aprovação concedido ao projeto pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e um termo de solicitação para realização da pesquisa assinado pela pesquisadora e seu orientador. Nas escolas, a cópia do termo de aprovação e o termo de solicitação para a realização da pesquisa, também foram entregues para as diretoras. Foi solicitado que elas assinassem o Termo de Concessão de Imagens, diante do qual cada uma das diretoras autorizou a utilização das imagens feitas nas salas.

Após todas as autorizações concedidas, foi iniciado o Estudo Piloto. Esse estudo foi realizado na sala de aula de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma das três escolas.

Etapa 2 - Estudo Piloto

O estudo piloto teve como objetivos principais:

- Familiarizar o pesquisador com manejo do equipamento;
- Identificar o melhor posicionamento dos equipamentos, a necessidade de uso de microfones, tempo necessário para adaptação dos participantes à presença da pesquisadora e dos equipamentos, definição de demandas e tempo de filmagem.

Participou do estudo piloto uma professora de 4ª série, com 34 anos, do período vespertino de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I.

O estudo piloto foi realizado em quatro dias, sendo o primeiro destinado a observações livres da sala com o intuito de conhecer a turma e levantar possíveis atividades que pudessem servir de demanda para as filmagens. No segundo dia, verificou-se quanto tempo seria ideal para que problemas com a reatividade dos alunos e da professora em relação à presença da pesquisadora e dos equipamentos em sala de aula pudessem ser minimizados. Por fim, no terceiro

e quarto dia, foram testados os tempo de filmagem, o melhor posicionamento da câmera e qual a melhor estratégia para discriminar os alunos de cada grupo.

Com o estudo piloto optou-se por utilizar demandas de interação comum a todos os professores para garantir que durante as filmagens o professor tivesse que interagir com seus alunos. Essas demandas foram escolhidas após alguns procedimentos: discussão de possíveis atividades com a professora do estudo piloto, observação em sala de aula e indicação de todos os professores participantes da pesquisa ao responder a última parte do *Protocolo de Indicação do Professor*. Dessa forma, foram estabelecidas duas demandas, sendo que foram filmadas atividades em uma aula de português e outra de matemática.

Para que fossem formados os grupos de alunos com baixo desempenho e bom desempenho, a professora respondeu ao *Protocolo de Avaliação para o Professor* e foram utilizados os critérios mencionados na descrição do instrumento. Tanto para a professora do estudo piloto, como para os demais professores, os grupos de alunos foram revelados ao final das filmagens para que possíveis mudanças de comportamento na interação do professor com esses estudantes não ocorressem no momento das filmagens.

A câmera filmadora ficou posicionada de maneira centralizada no fundo da sala. Essa posição foi escolhida porque as filmagens puderam ser focadas no professor e pôde-se obter um bom ângulo dos alunos, embora eles ficassem de costas. Optou-se também pela não utilização de microfones, pois o áudio e a imagem obtidos apenas pela filmadora no estudo piloto ficaram claros e com qualidade. Também ficou estabelecido que o tempo de adaptação fosse de um período antes ou depois do recreio e o tempo de filmagens para cada demanda fosse de 30 minutos cada.

Etapa 3 – Convite para participação na pesquisa

Depois da autorização concedida pelas diretoras, a pesquisadora entrou em contato com os professores em uma reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para falar sobre a pesquisa e convidá-los a participar. Nessa reunião, foi entregue uma folha contendo um resumo sobre o que são Habilidades Sociais (HS), sua importância, o que pode ocasionar déficits em HS, a importância de uma interação saudável entre professor e alunos, os objetivos da pesquisa, os procedimentos e os cuidados éticos a serem seguidos. Tudo que estava escrito no resumo foi explicado detalhadamente pela pesquisadora e os professores puderam tirar suas dúvidas a respeito da pesquisa. Para os professores que concordaram em participar do estudo foi entregue o *Protocolo de Avaliação para o Professor* (Anexo C).

Etapa 4 – Seleção dos alunos

Os grupos de alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico foram formados a partir da indicação do professor ao responder o *Protocolo de Avaliação para o Professor*. Com esse protocolo os professores foram solicitados a indicarem seis alunos com melhor desempenho acadêmico, seis com pior desempenho, seis alunos com as melhores notas e seis com as piores; seis alunos mais disciplinados e seis menos disciplinados; seis mais queridos pelos colegas e os seis menos queridos.

A partir dessa indicação foram escolhidos os quatro primeiros nomes indicados nas categorias melhor desempenho e melhores notas para formar o grupo de alunos com bom desempenho acadêmico e os quatro primeiros indicados nas categorias pior desempenho e piores notas para o grupo com baixo desempenho acadêmico. No entanto, nem todos os pais ou responsáveis autorizaram que seus filhos fossem filmados e como alguns alunos faltaram nos dias das filmagens, obteve-se um total de 157 estudantes. Sendo 77 do grupo com baixo desempenho acadêmico (G1) e 80 do grupo com bom desempenho acadêmico (G2). No G1 24 (31%) eram do

sexo feminino e 53 (69%) do sexo masculino, enquanto que no G2 45 (56, 25%) eram do sexo feminino e 35 (43, 75 %) do sexo masculino.

Etapa 5 – Coleta de Dados

A coleta de dados teve início após o término do estudo piloto e começou a ser realizada nas escolas K e L. Na escola M a coleta foi realizada depois das outras duas. O procedimento realizado em cada sala de aula foi feito em três dias, sendo um período (tempo de aula antes ou depois do intervalo) de adaptação e dois períodos de filmagens de 30 minutos cada. Durante esses períodos alguns cuidados foram tomados como, por exemplo, montar o equipamento antes da entrada dos alunos na sala e desmontá-lo após a saída dos mesmos.

Para que fosse garantido que as atividades apresentadas por todos os professores envolvessem o máximo possível de interação com os alunos, foi solicitado aos participantes que indicassem quais atividades consideravam mais interativas. As atividades mais indicadas pelos professores foram a interpretação oral de textos e a explicação de conteúdos novos de matemática. Com isso foi definido, então, que seriam realizadas uma demanda de português e outra de matemática.

Na demanda de português, a instrução dada ao professor foi a de que eles teriam que realizar uma atividade de leitura de texto seguida de uma interpretação oral ou discussão sobre o tema lido com os alunos. Na de matemática, eles foram instruídos a realizar uma aula na qual explicariam algum conteúdo novo ou passariam alguma atividade que possibilitasse aos alunos interagirem mais entre si e com o professor.

Uma semana antes da coleta em cada sala de aula todas as instruções eram passadas para o professor para que esses pudessem planejar suas aulas de acordo com as demandas estabelecidas. Os participantes também eram informados sobre o tempo de filmagem e o posicionamento das câmeras. No dia de adaptação essas informações eram repassadas e era

pedido ao professor que se comportasse da maneira como faz no dia-a-dia independente da presença da pesquisadora e dos equipamentos. Aos alunos, sempre no início de cada período, também era solicitado que se comportassem normalmente e ignorassem a presença da pesquisadora e dos equipamentos em sala de aula.

Ao final do terceiro dia, era entregue aos professores o instrumento de Avaliação Socioeconômica e o Protocolo de Caracterização do Professor. Esses instrumentos eram preenchidos e entregues posteriormente à pesquisadora.

Etapa 6 – Procedimentos Treino de Juízes

Para garantir a fidedignidade dos dados de observação por meio de filmagens, é indicado que juízes cegos em relação aos objetivos da pesquisa analisem 20% dos vídeos. No entanto, para que isso seja feito é necessário que esses juízes sejam treinados a observar os comportamentos pretendidos. No caso da presente pesquisa o treinamento realizado foi focado nas subclasses de HSE.

Para facilitar o trabalho dos juízes no treinamento e nas análises, as subclasses foram divididas em três grupos de acordo com o nível de dificuldade. Essa divisão foi feita a partir dos dados levantados nas primeiras análises realizadas pelos juízes, nas quais o índice de concordância (IC) não passava de 2% devido à dificuldade dos mesmos em identificar algumas subclasses. Isso pôde ser identificado porque o IC de cada subclasse era calculado e assim era possível saber em quais subclasses os juízes apresentavam mais dificuldades de concordância. Foram elencadas então, todas as subclasses que apresentaram maior discordância entre os observadores e essas foram distribuídas aleatoriamente entre os três grupos, da mesma forma as que não apresentaram tantas discordâncias e as que não apareceram na análise. Por fim, foram formados dois grupos com onze subclasses e um com dez.

O juiz TSM, observou 10 subclasses (*Apresentar Dicas, Arranjar Ambiente Físico, Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis, Elogiar, Estabelecer Relações entre Comportamento, antecedente e conseqüente, Expressar Discordância/Reprovação, Manifestar Atenção a Relato, Parafrasear, Pedir Mudança de Comportamento, Remover Evento Aversivo*); o juiz RFB 11 subclasse (*Apresentar Feedback Positivo, Apresentar Instruções, Apresentar Objetivos, Demonstrar Empatia, Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio, Mediar Interações, Negociar Regras, Organizar Materiais, Promover a Auto-Avaliação, Resumir Comportamentos Emitidos, Utilizar Atividade/Fala em curso para Introduzir um Tema*) e o juiz PAO 11 subclasses (*Alterar Distância/Proximidade, Apresentar Informação, Apresentar Modelo, Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas, Estabelecer Seqüência de Atividade (Premack), Explorar Recurso Lúdico Educativo, Expressar Concordância, Incentivar, Interromper Comportamento, Obter Informações*).

No início do treinamento a pesquisadora discutiu todas as classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) presentes no protocolo com os juízes para verificar a adequação da descrição dos comportamentos e os exemplos usados, assim como se os mesmos eram compreensíveis. Feita essa atividade, o treino propriamente dito foi iniciado. As sessões de treinamento foram sempre realizadas com a presença apenas da pesquisadora e de um dos juízes. Para que as sessões de treinamento e as análises de 20% da amostra pudessem ser realizadas foi necessário que a pesquisadora assistisse anteriormente a todos os vídeos e também registrasse a frequência dos comportamentos no protocolo de registro de frequência, para que assim o índice de concordância com os juízes pudesse ser calculado.

Durante o treinamento, os juízes analisavam um vídeo e registravam cada subclasse apresentada pelo professor da filmagem, anotando no protocolo de registro os minutos em que esses comportamentos ocorriam. Feitas as análises, o índice de concordância (IC) com a

pesquisadora era calculado e todas as concordâncias e discordâncias discutidas. Por fim, os juízes assistiam à filmagem mais uma vez e o IC era calculado novamente. Esse procedimento foi realizado até que o IC chegasse a 85% ou mais. Para que os treinos pudessem ser encerrados o IC maior que 85% deveria ser atingido em três filmagens consecutivas. Alcançado esses critérios os juízes realizaram as análises de 20% da amostra.

Para compor a amostra de análise foi realizado um sorteio das filmagens, sendo que os três juízes analisaram as filmagens da demanda de matemática dos participantes P9, P16 e P18 e demanda de português dos professores P1, P6, P9, P11, P17 e P21. Na Tabela 2 está descrito os índices de fidedignidade obtidos em cada uma das filmagens pelas juízas.

Tabela 2

Descrição do Índice de Fidedignidade Obtido pelas Juízas na Análise das Filmagens

| | Participante | Demanda | Índice de Fidedignidade (IF%) |
|----------|--------------|------------|-------------------------------|
| Juiz TAM | P1 | Matemática | 94,1 |
| | P6 | Português | 91,4 |
| | P9 | Portugues | 90,0 |
| | P9 | Matemática | 90,0 |
| | P11 | Português | 90,9 |
| | P16 | Matemática | 90,4 |
| | P17 | Português | 85,7 |
| | P18 | Matemática | 81,4 |
| | P21 | Português | 91,9 |
| Juiz RFB | P1 | Matemática | 87,1 |
| | P6 | Português | 88,5 |
| | P9 | Portugues | 86,4 |
| | P9 | Matemática | 90,4 |
| | P11 | Português | 69,6 |
| | P16 | Matemática | 85,2 |
| | P17 | Português | 86,6 |
| | P18 | Matemática | 86,4 |
| | P21 | Português | 90,0 |
| Juiz PAO | P1 | Matemática | 81,3 |
| | P6 | Português | 85,7 |
| | P9 | Português | 85,5 |
| | P9 | Matemática | 85,5 |
| | P11 | Português | 85,4 |
| | P16 | Matemática | 85,7 |
| | P17 | Português | 86,9 |
| | P18 | Matemática | 97,6 |
| | P21 | Português | 85,7 |

É possível observar que o juiz TAM obteve índice de concordância abaixo dos 85% apenas para o participante P18 o que indica que para as subclasses analisadas por esse juiz

obteve-se um índice de 88,89% de fidedignidade. O mesmo pode ser dito para o juiz RFB que não alcançou o IC apenas para o participante P11 e o juiz PAO apenas para o participante P1.

Etapa 7 – Análise de Dados

Para que a análise dos dados pudesse ser iniciada, algumas etapas anteriores tiveram que ser realizadas, como a transcrição na íntegra das filmagens e a categorização dos comportamentos dos professores de acordo com o Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE, Del Prette & Del Prette, 2008b) pela pesquisadora.

Em relação às filmagens, foram coletadas 22 horas de gravação totalizando uma hora para cada professor (30 minutos demanda de matemática e 30 minutos demanda de português). Cada filmagem foi analisada duas vezes para se evitar possíveis erros de observação e os minutos em que cada subclasse apareceu foram anotados no Protocolo de Registro de Frequência das Habilidades Sociais Educativas.

Com as frequências registradas nos protocolos esses dados foram colocados em planilhas do software estatístico *SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences)* e foram feitas análises estatísticas pertinentes. Para a análise das classes e subclasses de HSE, foram realizadas análises estatísticas descritivas, por meio de testes de frequência que indicaram as médias (M), desvio padrão (DV) e somatória das frequências. Para analisar as classes e subclasses observadas em cada uma das demandas, além da análise descritiva, foi utilizado também o teste estatístico não paramétrico de Mann-Whitney para verificar a existência de diferenças estatísticas significativas nas duas demandas. Esse teste foi utilizado porque a amostra coletada era pequena e os dados não estavam distribuídos dentro da curva normal.

Para analisar a possível influência das variáveis sociodemográficas foi realizada uma ANOVA Kruskal-Wallis de um fator para todas as variáveis sociodemográficas e uma comparação emparelhada com o teste de Mann-Whitney para identificar onde ocorreram as

diferenças estatísticas. Na análise da interação estabelecida entre professor e os grupos de alunos com baixo desempenho acadêmico e os grupos com bom desempenho, também foram realizadas análises estatísticas descritivas que indicaram a somatória de frequência para cada um dos grupos. Para verificar a existência de diferença estatística significativa entre os grupos de alunos e entre as demandas para cada um dos grupos foi utilizado também o teste de Mann-Whitney.

As análises para verificar se as subclasses poderiam adquirir função antecedente ou consequente foram realizadas a partir da definição operacional presente no Sistema de Habilidades Sociais Educativas e da análise das transcrições das filmagens. Esse procedimento também foi realizado para as inferências de função das subclasses que apresentaram as maiores frequências e diferenças estatísticas significativas nas duas demandas.

RESULTADOS

Os dados aqui apresentados provêm dos protocolos de registro de frequência das filmagens em sala de aula focados na interação professor aluno com baixo desempenho acadêmico e bom desempenho, caracterizando uma amostra do comportamento dos participantes em relação ao repertório de Habilidade Sociais Educativas (HSE). A análise dos produtos dos protocolos sugeriu organizar os dados em figuras e tabelas conforme as classes de HSE e suas respectivas definições.

Optou-se por agrupá-las em dois conjuntos que foram denominados: classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE) e descrição da interação professor-aluno com baixo desempenho acadêmico (G1) e alunos com bom desempenho acadêmico (G2). Cada um desses conjuntos foi subdividido em subitens. O primeiro contém três subitens: frequência total das classes e subclasses de HSE; classes e subclasses de HSE para as demandas de português e matemática e influência das variáveis sociodemográficas no repertório de HSE dos professores participantes. O segundo item por sua vez, é composto por dois subitens: classes de HSE para os grupos de alunos e classes e subclasses de HSE para os grupos de alunos nas demandas de português e matemática.

Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas (HSE)

Para os subitens foram realizadas análises estatísticas descritivas (média, desvio padrão e somatória de frequências) de cada classe e subclasse de habilidades sociais educativas no total e nas demandas, assim como, as análises inferenciais para verificar a possível influência das variáveis sociodemográficas no repertório dos professores participantes.

1. Frequência Total das classes de HSE

A Figura 1 ilustra a frequência absoluta para as quatro classes gerais de HSE, conforme o registro de 22 horas de filmagens dos 22 professores participantes. A somatória das quatro classes equivale a uma frequência total de 5219. A classe de Habilidades Sociais Educativas (HSE) que apresentou maior frequência foi *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, seguida de *Monitorar Positivamente*, *Estabelecer Limites e Disciplina* e *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*.

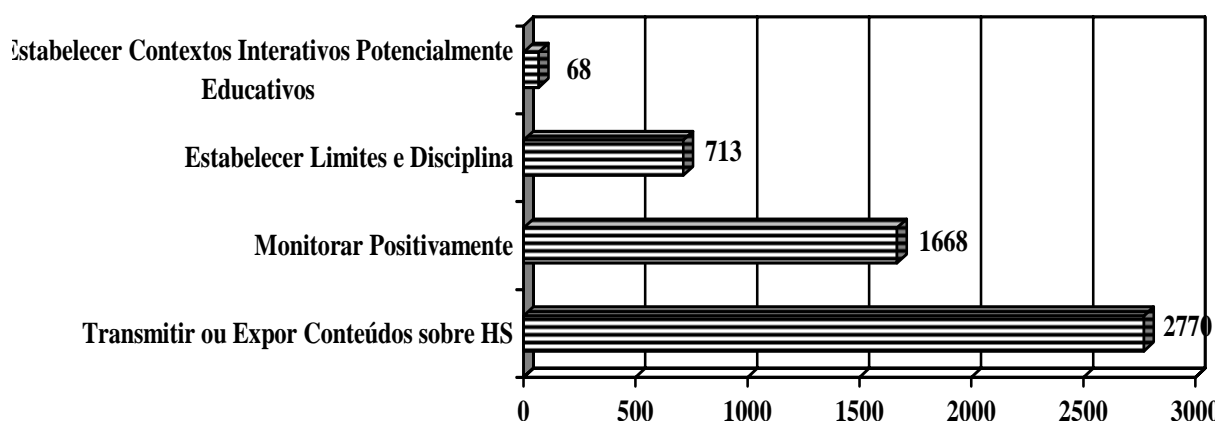


Figura 1. Frequência absoluta para as quatro classes gerais de HSE.

A Figura 2 mostra a frequência das subclasses de *Transmitir ou Expor Conteúdos Sobre Habilidades Sociais*, composta por: *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, *Parafrasear*, *Apresentar Objetivos*, *Estabelecer relação entre comportamento, antecedente e consequente*,

Apresentar Informação, Apresentar Modelo, Resumir Comportamentos Emitidos, Explorar Recurso Lúdico-Educativo, Apresentar Instruções, Apresentar Dicas, Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema.

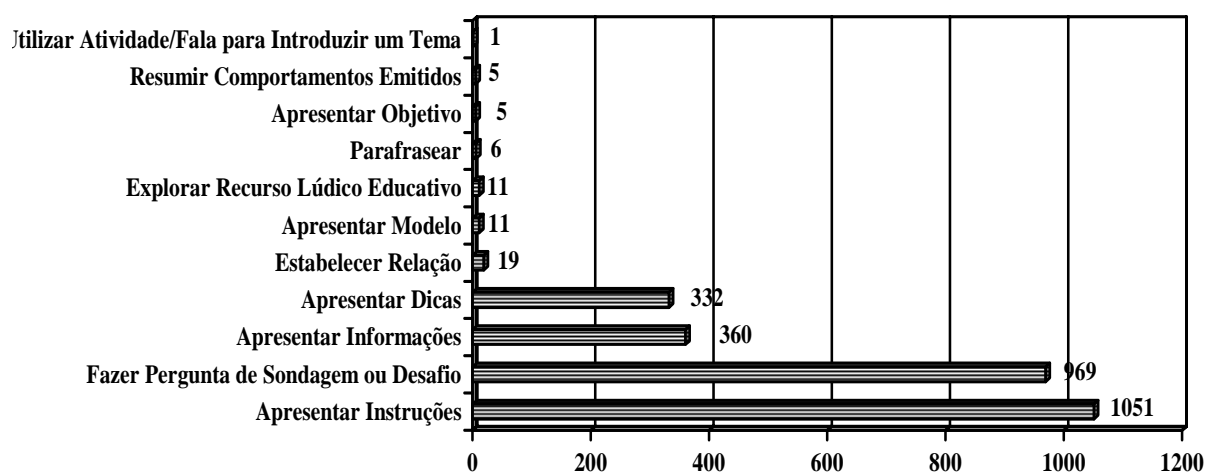


Figura 2. Frequência absoluta das subclasses da classe *Transmitir ou Expor Conteúdos Sobre Habilidades Sociais (HS)*.

A maior frequência ocorreu com a subclasse *Apresentar Instruções* ($M= 47,77$; $DP= 19,93$), seguida de *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio* ($M= 44,04$; $DP= 22,03$), *Apresentar Informação* ($M= 16,36$; $DP= 10,33$), *Apresentar Dicas* ($M= 15,09$; $DP= 10,38$), *Estabelecer Relação Entre Comportamento, Antecedente e Consequente* ($M= 0,86$; $DP= 0,99$), *Apresentar Modelo* ($M= 0,50$; $DP= 1,10$) e *Explorar Recurso Lúdico-Educativo* ($M= 0,50$; $DP= 0,67$), *Parafrasear* ($M= 0,27$; $DP= 0,70$), *Apresentar Objetivo* ($M= 0,22$; $DP= 0,61$), *Resumir Comportamentos Emitidos* ($M= 0,22$; $DP= 0,52$) e *Utilizar Atividade/fala Para Introduzir um Tema* ($M= 0,04$; $DP= 0,21$).

Em relação à distribuição das frequências dos desempenhos dos professores nessas subclasses, é possível notar a partir da média (M) e desvio padrão (DP), que *Apresentar Instruções*, *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, *Estabelecer Relação entre*

Comportamento, Antecedente e Consequente, Apresentar Informação, Explorar Recurso Lúdico-Educativo, Apresentar Dicas, Utilizar Atividade/Fala para Introduzir um Tema foram as que apresentaram uma dispersão menor em relação à média obtida e, portanto, são homogêneas. Para as demais subclasses a distribuição foi heterogênea representando uma possível discrepância para os valores das frequências apresentadas individualmente por cada participante.

A homogeneidade da distribuição das frequências indica que para essas subclasses, os participantes apresentaram um desempenho muito semelhante e a heterogeneidade indica uma discrepância nos valores das frequências apresentadas por cada um dos professores. Essa heterogeneidade pode indicar que a frequência dessas subclasses ficou concentrada em apenas alguns participantes e não distribuída homogeneamente entre todos. Esses dados indicam que os professores apresentaram desempenho muito semelhante para 72,73% das subclasses e que, portanto, apresentam um padrão de comportamento comum para a maioria das subclasses dessa classe.

A maior frequência para a classe *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* ocorreu devido à concentração da somatória de frequências para as subclasses *Apresentar Instruções* e *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*. A somatória dessas subclasses representa 73,22% da frequência total para essa classe, enquanto que a soma de *Apresentar Informações* e *Apresentar Dicas* representa 25,09%, restando pouco mais de 1% para as demais subclasses.

Em relação à funcionalidade, as subclasses *Apresentar Instruções, Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio, Apresentar Objetivos, Explorar Recurso lúdico Educativo* são comportamentos que ocorrem como antecedentes das respostas dos alunos em determinadas atividades. Entretanto, *Apresentar Instruções* e *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, em alguns momentos, podem adquirir função consequente para a resposta do aluno, orientando comportamentos futuros. Essas subclasses também poderiam adquirir função de reforçadores

positivos ao aumentar a frequência das respostas de participação em sala de aula e envolvimento nas atividades.

As subclasses *Apresentar Informações* e *Estabelecer Relação entre Comportamento, Antecedente e Conseqüente* também são comportamentos que podem adquirir função tanto de antecedentes do comportamento dos alunos como de consequentes. Essa última subclasse poderia ser usada também em procedimentos de reforçamento diferencial para os comportamentos incompatíveis com a situação vivenciada. As subclasses *Apresentar Dicas, Apresentar Modelo, Parafrasear, Resumir Comportamentos Emitidos e Utilizar Atividade Fala para Introduzir um Tema* são, por outro lado, consequentes e dependem da emissão de uma resposta do aluno para que sejam emitidas. Nessa classe observa-se que as subclasses com frequências mais altas, são aquelas consideradas estímulo antecedente e estão associadas à transmissão de conhecimento acadêmico.

A Figura 3 representa a frequência absoluta das subclasses da quarta classe, *Monitorar Positivamente*, formada por: *Manifestar Atenção a Relato, Obter Informações, Expressar Concordância, Apresentar Feedback Positivo, Elogiar, Incentivar, Demonstrar Empatia, Remover Evento Aversivo, Estabelecer Sequência de Atividade (Premack), Expressar Discordância/Reprovação, Promover a Auto-Avaliação*.

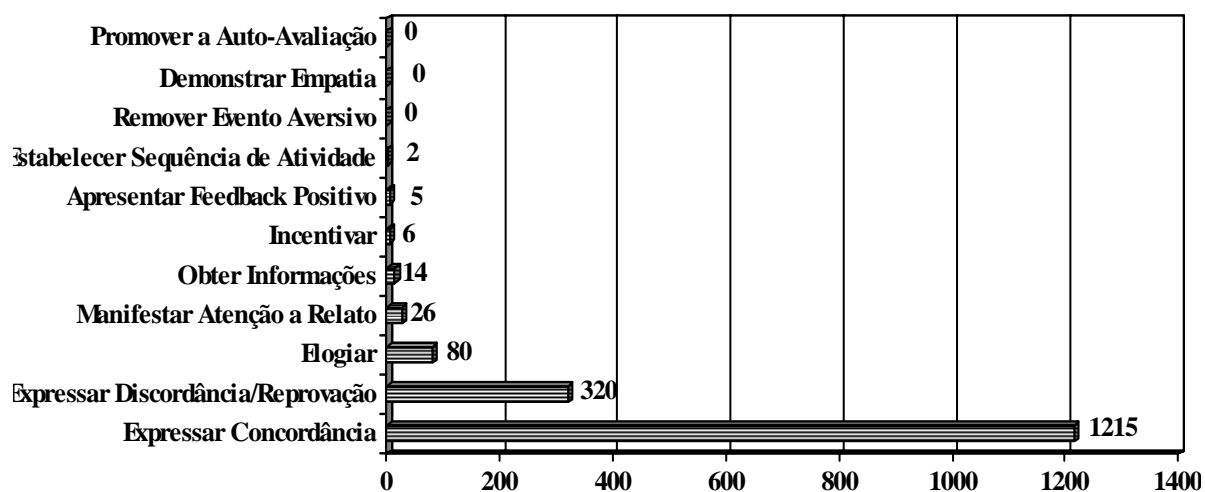


Figura 3. Frequência absoluta das subclasses da classe *Monitorar Positivamente*.

Nota-se que não houve registro de frequência para as subclasses *Demonstrar Empatia*, *Remover Evento Aversivo* e *Promover a auto-avaliação*, o que significa que tais Habilidades Sociais Educativas (HSE) não apareceram durante o período de filmagem. Nas demais subclasses a que apresentou maior frequência foi *Expressar Concordância* ($M= 55,22$; $DP=28,50$), seguida de *Expressar Discordância/Reprovação* ($M= 14,54$; $DP= 8,72$), *Elogiar* ($M= 3,63$; $DP= 3,20$), *Manifestar Atenção a Relato* ($M= 1,18$; $DP= 2,66$), *Obter Informações* ($M= 0,63$; $DP= 1,36$), *Incentivar* ($M= 0,27$; $DP= 0,55$), *Apresentar Feedback Positivo* ($M= 0,22$; $DP= 0,42$) e *Estabelecer Sequência de Atividade (Premack)* ($M= 0,09$, $DP= 0,29$). A subclasse *Expressar Concordância* destacou-se por apresentar frequência e média muito mais alta quando comparada às demais subclasses. O valor da frequência dessa subclasse corresponde a 72,85% do total, enquanto que a somatória das outras dez subclasses equivale a 27,15%, sendo que *Apresentar Feedback Positivo* e *Estabelecer Sequência de Atividade (Premack)* que apresentaram menor frequência equivalem, respectivamente, a 0,12% e 0,29% do total.

A análise da distribuição da frequência do desempenho dos professores em cada uma dessas subclasses demonstrou distribuição homogênea para as subclasses *Expressar Concordância*, *Expressar Discordância/Reprovação*, *Incentivar*, *Apresentar Feedback Positivo*, *Estabelecer Sequência de Atividade (Premack)*, não havendo portanto, uma dispersão muito grande em relação à média. Já nas subclasses *Elogiar*, *Manifestar Atenção a Relato* e *Obter Informações* a distribuição foi heterogênea, havendo maior dispersão das frequências em relação à média. Nessa classe de HSE observa-se também que o comportamento dos participantes foi semelhante na maioria das subclasses observadas.

Em relação à funcionalidade, apenas *Estabelecer Sequência de Atividade (Premack)* pode ser considerada como comportamento antecedente. Entre as outras subclasses que apresentaram frequência, todas são comportamentos consequentes para o aluno, com exceção de *Incentivar* que ao adquirir a função de reforço positivo pode ser considerada como estímulo antecedente ou consequente.

A classe *Estabelecer Limites e Disciplina*, é composta por seis subclasses, como pode se observado na Figura 4. As subclasses que compõem essa classe são: *Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis*, *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis*, *Negociar Regras*, *Chamar atenção para Normas Pré-Estabelecidas*, *Pedir Mudança de Comportamento* e *Interromper Comportamento*.

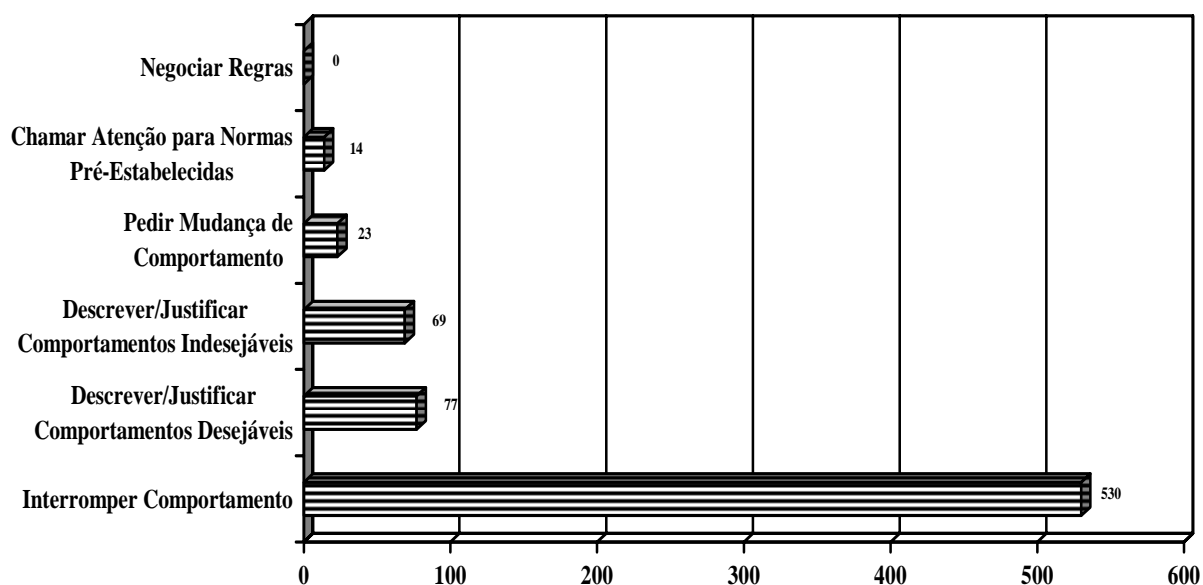


Figura 4. Frequência absoluta das subclasses da classe *Estabelecer Limite e Disciplina*.

Entre essas subclasses a que apresentou frequência mais alta foi *Interromper Comportamento* ($M = 24,09$; $DP = 13,96$), seguida de *Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis* ($M = 3,50$; $DP = 2,26$), *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* ($M = 3,13$; $DP = 2,21$), *Pedir Mudança de Comportamento* ($M = 1,04$; $DP = 1,25$) e *Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas* ($M = 0,63$; $DP = 0,90$). A subclasse *Negociar Regras* não foi emitida por nenhum dos professores.

A distribuição da frequência do desempenho de cada professor nas subclasses foi homogênea, pois, de acordo com o desvio padrão de cada uma delas não houve dispersão em relação à média obtida. Isso indica que os participantes tiveram desempenho bastante semelhante nessa classe. No entanto, ao se avaliar a frequência das subclasses, nota-se que houve uma concentração maior para a subclasse *Interromper Comportamento*, que apresenta o valor muito superior às demais. Esse valor representa 74,34% da frequência total da classe *Estabelecer Limites e Disciplina*, restando apenas 25,66% para as outras cinco subclasses, sendo que, as

subclasses *Pedir Mudança de Comportamento* e *Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas* nas quais observou-se menor frequência, representam respectivamente 1,97% e 3,23%.

Quanto à funcionalidade nota-se que a subclasse mais frequente (*Interromper Comportamento*) pode ser considerada como um comportamento consequente da classe *Estabelecer Limites e Disciplina*, da mesma forma que *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* e *Pedir Mudança de Comportamento*. Por outro lado *Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis* e *Negociar Regras* são estímulos antecedentes e *Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas* pode tanto adquirir função antecedente como consequente para as respostas dos alunos.

A Figura 5 indica a frequência total das subclasses de *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*. Essa classe é composta por quatro subclasses, sendo elas: *Arranjar Ambiente Físico*, *Organizar Materiais*, *Alterar Distância/Proximidade* e *Mediar Interações*.

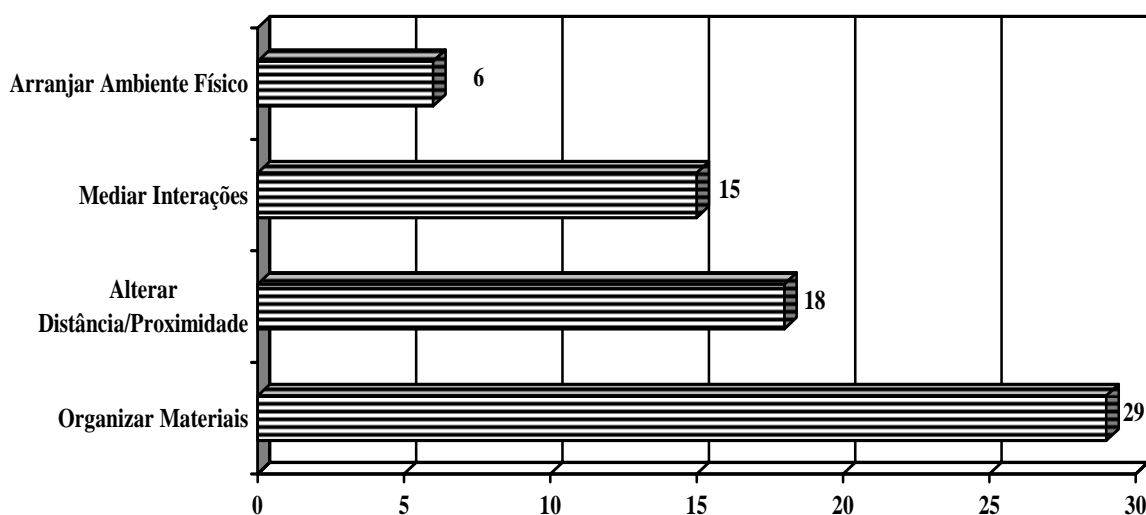


Figura 5. Frequência absoluta das subclasses da classe *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*.

Nessa classe de HSE a subclasse que apresentou maior frequência foi *Organizar Materiais* ($M= 1,31$; $DP = 0,99$), seguida de *Alterar Distância/ Proximidade* ($M= 0,81$; $DP = 1,68$), *Mediar Interações* ($M= 0,68$; $DP = 1,78$) e *Arranjar Ambiente Físico* ($M= 0,27$; $DP = 0,55$).

Observa-se a partir da média e do desvio padrão que nas subclasses *Organizar Materiais* e *Arranjar Ambiente Físico*, a distribuição da frequência foi homogênea, não havendo grande dispersão em relação à média. Nas subclasses *Alterar Distância/Proximidade* e *Mediar Interações*, no entanto, as frequências tiveram uma distribuição mais heterogênea, ou seja, os participantes apresentaram uma dispersão maior em relação às médias obtidas. É possível notar que houve uma concentração de frequências para a subclasse *Organizar Materiais*, pois, o valor apresentado corresponde à 42,65% da frequência total.

Em relação à funcionalidade dos comportamentos, todas as subclasses da classe *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos* podem adquirir função de antecedentes para a resposta dos alunos.

Observa-se, portanto, que nessas classes a porcentagem da somatória das frequências mais concentradas variou de 42% a 74%, um número percentual relativamente alto para representar uma ou duas subclasses, pois, esperava-se que o valor das frequências para todas as subclasses de HSE fosse mais equilibrado. Outro aspecto a ser ressaltado, diz respeito à distribuição das frequências do desempenho do professores, pois, a partir dessa distribuição foi possível observar um padrão de comportamento. Pode-se considerar que naquelas subclasses em que a distribuição foi mais homogênea, existe um padrão comum de comportamento, já que o desempenho dos professores nessas subclasses foi semelhante.

Dessa forma, os professores apresentam um padrão comum de comportamento para as subclasses *Organizar Materiais*, *Arranjar Ambiente Físico*, *Interromper Comportamento*,

Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis, Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis, Pedir Mudança de Comportamento, Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas, Apresentar Instruções, Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio, Estabelecer Relação entre Comportamento, antecedente e Consequente, Apresentar Informação, Explorar Recurso Lúdico-Educativo, Apresentar Dicas, Utilizar Atividade/Fala para Introduzir um Tema, Expressar Concordância, Expressar Discordância/Reprovação, Incentivar, Apresentar Feedback Positivo, Estabelecer Sequencia de Atividade (Premack).

2. Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas nas demandas de português e matemática.

Para esse subitem, foram realizadas análises descritivas a partir da somatória de frequência das HSE e as análises inferenciais por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney, para verificar o nível de significância estatística entre os comportamentos emitidos pelos participantes nas duas demandas. Também foi feita uma análise funcional por inferência dos comportamentos emitidos pelos professores para as subclasses de maior frequência e aquelas que apresentaram diferença estatística significativa entre as duas demandas. A Figura 6 ilustra as frequências absolutas observadas para cada classe de HSE nas demandas de português e matemática.

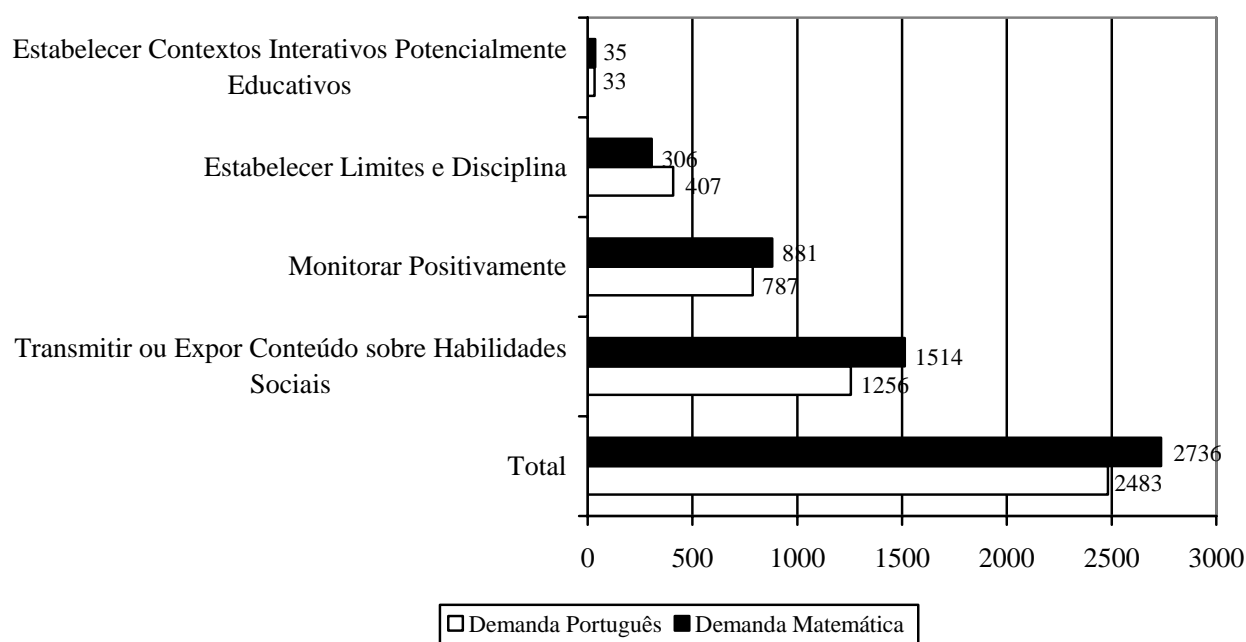


Figura 6. Frequência absoluta das classes de HSE para a demanda de português e matemática.

A partir da Figura 6, observa-se que nas classes *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, *Monitorar Positivamente* e *Estabelecer Contextos Interativos*

Potencialmente Educativos, os participantes emitiram mais comportamentos na demanda de matemática, enquanto que as subclasses de *Estabelecer Limites e Disciplina* tiveram uma frequência maior na demanda de português. Entretanto, não verificou-se diferença estatística significativa entre as classes nas duas demandas. Nota-se, que na demanda de matemática a classe *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* corresponde a 54,47% da frequência total dessa classe, *Monitorar Positivamente* a 52,81% e *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos* a 51,47%. Já na demanda de português, a classe que teve frequência maior (*Estabelecer Limites e Disciplina*) corresponde a 57,08% da frequência total dessa classe.

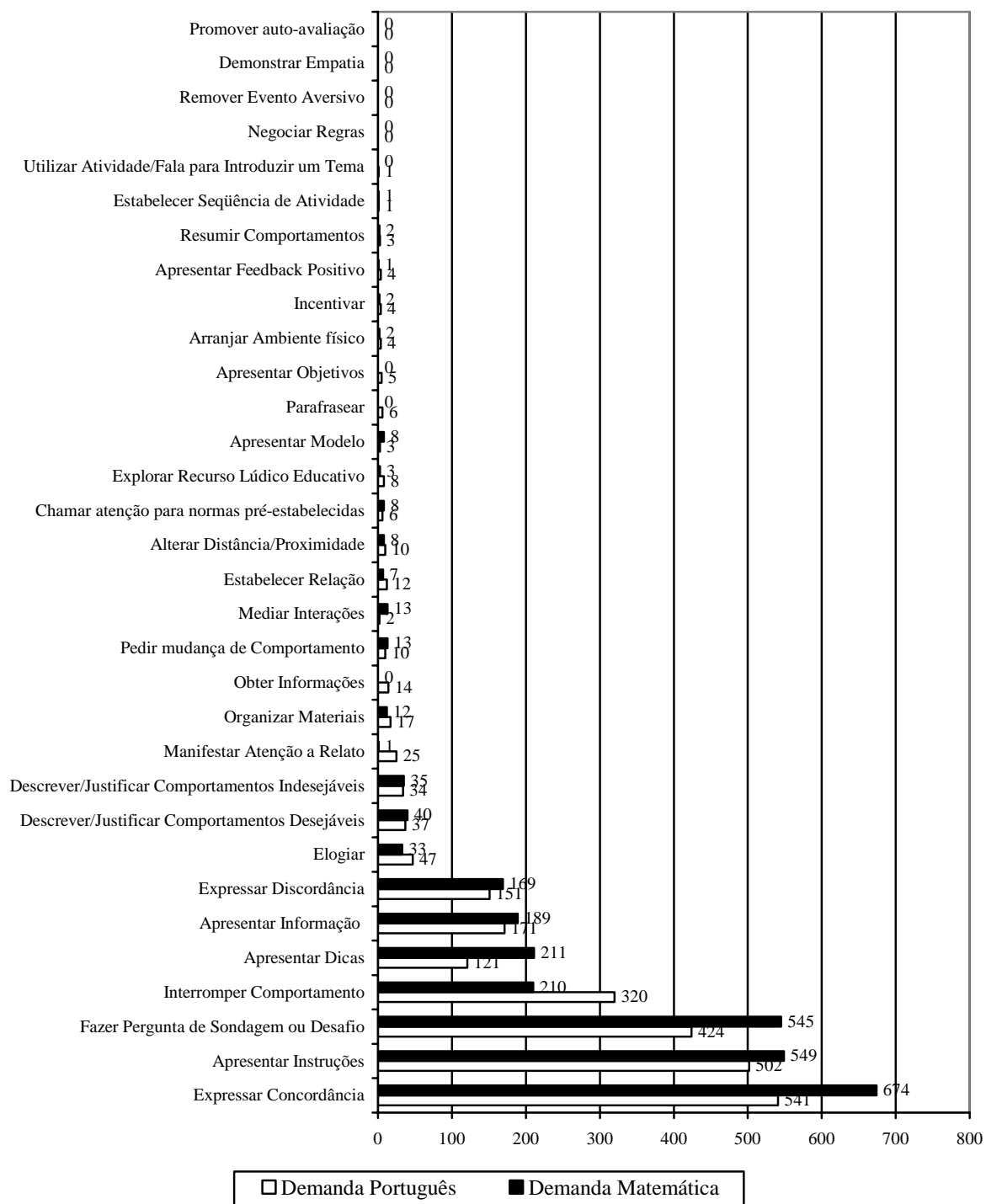


Figura 7. Frequência das subclasses de HSE para as demandas de português e matemática.

A Figura 7 ilustra da maior para a menor frequência de cada subclasse de HSE nas duas demandas. Nota-se que as maiores frequências, com exceção de *Interromper Comportamento*, foram observadas na demanda de matemática, como pode ser visto nas subclasses *Expressar Concordância*, *Apresentar Instruções*, *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, *Apresentar Dicas*, *Expressar Discordância Reprovação* e *Apresentar Informação*. Embora não tenha sido observada diferença estatística significativa para essas subclasses.

Na classe *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*, observou-se que nas subclasses *Organizar Materiais*, *Alterar Distância/Proximidade* e *Arranjar Ambiente Físico* a maior frequência foi para a demanda de português, enquanto que para a subclasse *Mediar Interações* a frequência mais alta foi observada na demanda de matemática. Ressalta-se aqui que a frequência da subclasse *Organizar Materiais* na demanda de português corresponde a 58,63% do total para esse comportamento, *Alterar Distância/Proximidade* à 55,55% e *Arranjar Ambiente Físico* à 66,67%. Já na demanda de matemática a subclasse *Mediar Interação* corresponde a 86,67%.

Para essa classe não verificou-se diferença estatística significativa para nenhuma das subclasses e *Organizar Materiais* apresentou frequência maior nas duas demandas. Nessa subclasse, as atividades organizadas anteriormente pelos professores para a demanda de português, relacionavam-se a textos extras em forma de história, conto ou reportagem, folhas de exercícios, história em quadrinho, leitura de livro e músicas. Para a demanda de matemática o mais comum foi uso do material dourado, folha de atividades, atividade com papel colorido para fazer joguinho de frações, leitura de livro “Alice no País da Matemática” e montagem de quadrado de um metro para explicar conceito de metro quadrado.

Na classe *Estabelecer Limites e Disciplina* observou-se que a frequência das subclasses foi bastante semelhante para as duas demandas, embora em quase todas elas a frequência tenha

sido superior para a demanda de matemática, com exceção da subclasse *Interromper Comportamento*. A frequência da subclasse *Interromper Comportamento* na demanda de português corresponde a 60,38%. Por outro lado, as demais subclasses correspondem a uma porcentagem maior na demanda de matemática, pois *Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas* equivale a 57,15% do total, *Pedir Mudança de Comportamento* a 56,53%, *Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis* a 51,94% e *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* a 50,73%. Nota-se que com exceção de *Interromper Comportamento* que foi apresentado por praticamente todos os participantes, as demais subclasses apresentaram uma frequência baixa nas duas demandas. A partir da análise inferencial foi possível constatar que o comportamento dos professores não diferiu quantitativamente, pois, foi encontrada diferença estatística significativa entre as demandas.

Na subclasse *Interromper Comportamento* observou-se que os professores emitiam esse comportamento, principalmente para que o aluno voltasse a prestar atenção no que o professor estava fazendo, para esperasse a sua vez enquanto o professor conversava com outro colega ou estava fazendo outra atividade, para manter a disciplina e organização da sala, para encerrar uma atividade e iniciar outra, para conseguir terminar uma explicação sem ser interrompido, para pedir silêncio e orientar para comportamentos mais adequados. De uma maneira geral, todos os participantes mantiveram um padrão de comportamento semelhante para as duas demandas. Alguns exemplos desses comportamentos são descritos na Tabela 3 de acordo com a função e do evento ocorrido.

Tabela 3.

Exemplos da Subclasse Interromper Comportamento de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.

| Função | Evento |
|---|--|
| Prestar Atenção | Professora está explicando como é para fazer o exercício e alguns alunos não estão prestando atenção. Professora diz: Então como que vai ficar? Presta atenção. Ó eu vou fazer só essa vez. Ó (bate com a placa na lousa). |
| | Professora está ajudando aluno a resolver o exercício e uma colega está conversando e professora a chama pelo nome. |
| | Professora está explicando porque se usa m antes de p e b e diante da conversa dos alunos diz: A lettrinha m, olha, presta atenção. |
| | Aluna está fazendo outra atividade e professora diz: M. agora não é hora disso. Tem que chamar atenção? |
| Esperar a vez | Aluna chama professora no momento em que esta está ajudando outro aluno: Professora vem aqui fazendo um favor. |
| | Professora faz sinal com a mão para aluna esperar. |
| | Professora está terminando de passar atividade na lousa e aluna chama: Oh professora. Professora responde: Perai que ta terminando. |
| Manter a disciplina e organização | Aluno está mexendo com outro colega e professora diz: Oh pára, pára hein eu vou anotar o seu nome. |
| | Alunos estão distraídos com as filmadoras e começam a dizer: Ta filmando, oh ta me filmando. |
| | Professora diz: Ah que gracinha hein. Psiu. |
| Encerrar uma atividade e iniciar outra | Alunos estão cantando e professora diz: Pá, pá, pára. Ta bom, depois a gente canta. |
| | Professora está explicando como faz o exercício e tem alunos que ao invés de acompanhar no livro estão escrevendo. Professora diz: Pára de escrever. É pra ler agora. |
| Terminar explicação sem ser interrompido | Professor diz: Vamos corrigir esses exercícios pra gente retornar aí. E aluno pergunta: Todos os exercícios? Professor faz sinal de pare com as mãos para o aluno e continua: Vamos fazer esses exercícios com mais exemplos aqui. |
| Pedir silêncio | Alunos estão conversando e professora está corrigindo alguns exercícios e professora diz: Shiu. |
| | Alunos estão conversando durante a correção do cabeçalho e professora diz: Shiu, shiu (faz sinal de silêncio com os dedos). |
| | Professora está entregando a correção das provas e diz: Silêncio. |
| Orientar para comportamentos mais adequados | Professora vai iniciar atividade e diz para aluna que estava pintando: K. esquece o lápis de cor que não vai usar. |
| | Aluna está mexendo na mochila de uma colega e professora diz: Pára de mexer nas coisas dos outros. |

Na classe *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* observa-se que as subclasses *Apresentar Instruções*, *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, *Apresentar Dicas*, *Apresentar Informação* e *Apresentar Modelo* foram mais frequentes na demanda de matemática, enquanto que as demais subclasses tiveram maior frequência na demanda de português. A partir da análise inferencial, foi possível observar diferença estatística significativa entre as duas demandas apenas para a subclasse *Apresentar Dicas* ($U=144,5$, $Z=-2,108$, $p= 0,035$).

Entre as subclasses que apresentaram maior frequência na demanda de matemática, *Apresentar Instruções* corresponde a 52,24% da frequência total dessa subclasse, *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio* a 56,25%, *Apresentar Dicas* a 63,56%, *Apresentar Informação* a 52,5% e *Apresentar Modelo* a 72,73% da frequência total. Já na demanda de português a subclasse *Estabelecer Relação entre Comportamento, Antecedente e Consequente* corresponde a 63,15%, *Explorar Recurso Lúdico-Educativo* a 72,73%, *Resumir Comportamentos Emitidos* a 60%, *Parafrasear*, *Apresentar Objetivos* e *Utilizar Atividade/Fala para Introduzir um Tema* a 100% da frequência total dessas subclasses.

Na subclasse *Apresentar Instruções* pode-se inferir duas funções para esse comportamento: instruir quais comportamentos o aluno deve ter para a realização das atividades e dar ordens. Não houve diferença das funções em relação às duas demandas e pode-se observar que a maioria dos comportamentos dessa subclasse estão relacionados às atividades acadêmicas e nenhum a comportamentos pró-sociais, como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4.

Exemplos da Subclasse Apresentar Instruções de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.

| Função | Evento |
|---------------------------------------|--|
| Instruir aluno sobre o que deve fazer | Professora inicia a aula e diz: Então quem trouxe os recortes das palavrinhas com m antes de p pode passar a colinha e trazer aqui pra gente colar. |
| | Professora está com cartaz para colar as palavrinhas e indica com o dedo onde aluno deve colar sua palavra. |
| | Professora pede para aluno: Lê ali L., vê se você tava certo do jeito que você contou a história. |
| | Professora está corrigindo ditado e diz: Tem que ter um certinho se você acertou, se não acertou passa o tracinho embaixo. |
| | Professora termina correção de ditado e diz para os alunos: Ouçam rapidinho. Agora vocês trocam o caderno e vai contar os pontos do colega. Troca. |
| | Professora inicia atividade e diz para aluna: M. leia o primeiro quadrinho, então. |
| | Professora começa a passar exercício na lousa e diz: Ó, vocês vão copiar a conta e vão deixar quatro linhas. |
| Dar ordens | Aluna não trouxe nenhuma palavrinha e professora pergunta: C. não tem nenhuma ai C.? Aluna diz: Não. |
| | Professora então dá ordem para ela pegar uma revista: Então vem pegar. |
| | Aluna está contando uma história e levanta-se da carteira e professora diz: Senta, sentada. |
| | Professora está escrevendo uma carta com a classe e diz: O que mais a gente pode por? Fala L. |
| | Professora diz para aluna antes de iniciar a aula: Então vamos A. P., o caderno aberto aonde eu quero. |
| | Alunos estão conversando e professora faz sinal para falarem mais baixo. |
| | Aluno avisa a professora que seu caderno acabou. Ela vai buscar outro e diz: Pula a primeira página pra fazer a abertura e ó você só vai copiar assim: T., 03 de outubro de 2007, aqui ó, se não você vai ficar atrasado |
| | Professora está explicando como faz contas com decimais e diz para os alunos: Larga o lápis e presta atenção. |

Já na subclasse *Apresentar Dicas* observa-se que os professores emitiram esse comportamento com a intenção de indicar qual a resposta correta que aluno deveria dar. Essas indicações eram feitas normalmente, com os professores mostrando com o dedo a resposta correta, mostrando materiais ou iniciando as frases para as crianças completarem. Para essa subclasse não observou-se diferença na função do comportamento nas demandas de português e matemática como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5.

Exemplos da Subclasse Apresentar Dicas de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.

| Função | Evento |
|-------------------------------------|---|
| Indicar que resposta aluno deve dar | Professora pergunta para aluno quantas estrelas ele vê na primeira linha da tabela e diante da resposta errada do aluno ela diz: Na primeira linha (e mostra qual é a primeira linha na lousa) |
| | Alunos estão colocando em um cartaz figuras geométricas que encontraram e sobre um deles professora pergunta: Dentro do círculo tem um? (aponta para o retângulo que está dentro do círculo) |
| | Professora está trabalhando com frações representadas em papéis e pergunta: Então somar as quatro partes pequenininhas (junta as quatro partes e mostra aos alunos), dá quanto? |
| | Professora pergunta quanto que é oito vezes seis e diante de resposta errada do aluno ela diz: Trinta e? Classe: Trinta e oito. |
| | Professora pergunta o que mais que o livro mostrou e aluno responde: O que deu. Professora: O que deu. O que deu para? (faz sinal de dinheiro com as mãos). Alunos: Para pagar. |
| | Professora quer saber o que se faz para receber o troco em dinheiro e pergunta: O que que você tem que fazer? É uma conta que você tem que fazer, mas como? Alunos tentam responder mas não acertam Professora: Mas sem falar mais, menos, vezes e dividir. O que que você tem que fazer? |
| | Professora está falando da importância de se estudar poesia e pergunta: Como que a gente conhece o autor, a autora de uma poesia? Lendo as poesias, que através das poesias que a gente pode ver o que? O que eles estavam o que gente? Classe: Dizendo. Professora: Sentindo, dizendo. |

Na classe *Monitorar Positivamente* observa-se frequência maior na demanda de português nas subclasses *Elogiar*, *Manifestar Atenção a Relato*, *Obter Informações*, *Incentivar* e *Apresentar Feedback Positivo*, enquanto que nas subclasses *Expressar Concordância* e *Expressar Discordância/Reprovação* a frequência foi maior na demanda de matemática. Quando comparadas à frequência total dessas subclasses, nota-se que na demanda de português a subclasse *Elogiar* corresponde a 58,75% do total, *Manifestar Atenção a Relato* a 96,16%, *Obter Informações* a 100%, *Incentivar* a 66,60% e *Apresentar Feedback Positivo* a 80%. Na demanda de matemática as duas subclasses de maior frequência, *Expressar Concordância* e *Expressar Discordância/Reprovação* correspondem respectivamente, a 44,53% do total e 47,19%.

Esses dados indicam, portanto, que os comportamentos da classe *Monitorar Positivamente* foram mais emitidos durante a demanda de português, embora tenha sido possível observar diferença estatística significativa entre as demandas, apenas na subclasse *Obter Informações* ($U=178,5$; $Z= - 2,291$; $p=0,022$). É possível notar também que as subclasses *Elogiar*, *Obter Informações*, *Incentivar*, *Apresentar Feedback Positivo* e *Estabelecer Sequência de Atividade* apresentaram nas duas demandas uma frequência muito baixa.

Na subclasse *Expressar Concordância*, que apresentou maior frequência nas duas demandas, observa-se que os professores emitiam esse comportamento com as funções de indicar que a atividade que o aluno havia feito estava correta, reforçar o aluno por ter realizado tarefa de casa, esclarecer dúvidas dos alunos, indicar que a resposta que o aluno deu a uma pergunta da professora estava correta e por fim, para autorizar aluno a fazer alguma coisa. Nota-se que embora essa subclasse tenha sido apresentada com funções diversas, os professores a emitem mais para os comportamentos acadêmicos e expressam pouca concordância aos comportamentos sociais dos alunos. Outro aspecto a ser ressaltado é que a maior parte das emissões desse

comportamento foi com função de indicar a resposta correta do aluno depois de uma pergunta de sondagem ou desafio do professor.

Tabela 6.

Exemplos da Subclasse Expressar Concordância de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.

| Função | Evento |
|--|---|
| Indicar que atividade que aluno fez está correta | Alunos estão recortando palavrinhas que tenham m antes de p e aluna vai mostrar palavrinha que achou para professora e essa diz: Esse é. |
| | Aluno vai mostrar atividade para professora e ela diz: Ta certo. |
| | Professora está ajudando aluno a fazer uma conta: O nove pra chegar no sete não dava. Então vai lá. Corta. Aluno faz e professora diz: Isso. |
| | Aluno vai mostrar atividade para professora e ela olha e balança a cabeça afirmativamente. |
| | Aluna pergunta para professora: Oh professora deu 27 né professora? Professora responde: É. |
| Reforçar aluno por fazer atividade | Professora pergunta quem mais trouxe as palavrinhas com m antes de p de casa e diante da manifestação dos alunos ela diz: Isso, olha que beleza. |
| Indicar que resposta de aluno está correta | Professora está ensinando como se escreve uma carta e pergunta: Como que a gente começa a carta? Um dos alunos responde: Escrevendo a cidade. E professora diz: Escrevendo a cidade. |
| | Professora lê uma versão modificada da fábula a Cigarra e a Formiga e pergunta aos alunos: A formiguinha ela aceitou a cigarra, vocês acham que ela foi o que? Ela foi boazinha, ela foi malvada, o que que ela foi? Alunos respondem: Boazinha Professora diz: Ela foi boazinha. |
| | Professora está trabalhando conceito de unidade, dezena, centena e milhar a partir do material dourado e diz: Oh, nós temos placas (vai mostrando na folha), nós temos placas, nós temos barrinhas e nós temos o que? Classe: Cubinho. Professora: Unidade (balança a cabeça afirmativamente), ta. Que são os cubinhos. |
| Autorizar aluno a fazer alguma coisa | Aluna pergunta: Professora quem sabe pode ir fazendo? Professora: Pode, quem sabe pode ir fazendo. |
| | Aluno havia saído da sala e ao retornar pára na porta e diz: Da licença professora? Professora: Pode entrar. |

Na subclasse *Obter Informações* foi possível observar que os professores emitiam essas habilidades para conhecerem um pouco mais da realidade dos alunos, depois que esses contavam

algum episódio de interação ou para que alunos dessem exemplos de acontecimentos que eram semelhantes ao que os textos trabalhados traziam. Interessante notar, que na demanda de matemática, esse comportamento não ocorreu e na demanda de português a emissão era normalmente em consequência à discussão dos textos.

Tabela 7.

Exemplos da Subclasse Obter Informações de Acordo Com Função do Comportamento e o Evento Ocorrido.

| Função | Evento |
|--|---|
| Ter conhecimento sobre história de vida dos alunos | Aluno está contando que o tio que mora em Pernambuco mandou uma carta para a família e professora pergunta: Você leu a carta ou teu pai leu pra você? |
| | Professor está trabalhando um texto que fala sobre a relação pai e filho, no qual o filho tem um episódio de teimosia e professor pergunta: Agora pergunto. Alguém tem algum relato, uma história, acontecimento, algum relato de teimosia parecido com esse aí? |
| | Aluna fala que na casa dele tem um pitbul e professora pergunta: Você mora com quem? A., você mora com seu irmão? |
| | Professora está trabalhando com um texto em que dois amigos estão em uma floresta e quando aparece um urso um dos amigos abandona o outro. Professora pergunta para os alunos: Alguém já teve um situação que precisou muito do melhor amigo e o melhor amigo oh deu no pé? |
| | Aluno pergunta para professora: Professora é verdade que é mais fácil ladrão ir pro céu do que quem não rouba? Professora pergunta: Quem falou isso para você? |

A partir da análise descritiva e inferencial das demandas, foi possível verificar um padrão de comportamento semelhante dos participantes nas duas demandas, o que indica que a disciplina ou conteúdo trabalhado não controla o comportamento do professor, já que não observou-se diferença estatística significativa para a maioria das subclasses.

3. Influência das variáveis sociodemográficas no repertório de HSE dos professores

Como a amostra é pequena e os dados não estavam distribuídos normalmente, foi realizada uma ANOVA Kruskal-Wallis de um fator em todas as variáveis sociodemográficas (idade, tempo de profissão, tempo de formado, curso de formação, nível socioeconômico e série) e uma comparação emparelhada com o Teste Mann-Whitney para verificar onde se encontram as diferenças estatísticas significantes.

Para que as análises estatísticas pudessem ser realizadas, as idades dos participantes foram agrupadas em seis grupos (Grupo 1= 20 a 25 anos; Grupo 2= 26 a 30 anos, Grupo 3= 31 a 35 anos; Grupo 4= 36 a 40 anos; Grupo 5= 41 a 45 anos e Grupo 6= 46 ou mais). A partir do teste de Mann-Whitney, ao se comparar os grupos etários que foram formados, observou-se diferença estatística significativa entre os grupos um e cinco (20 a 25 anos e 41 a 45 anos) para a classe de habilidades sociais educativas *Monitorar Positivamente* ($U=0,000$, $Z= -2,121$; $p=0,034$), sendo que a somatória de frequência para o grupo cinco foi maior (360) do que para o grupo um(180).

Diferenças estatísticas significativas também foram encontradas entre os grupos dois e seis (26 a 30 anos e 46 anos ou mais) na subclasse *Arranjar Ambiente Físico* ($U=2,500$; $Z= -2,196$; $p= 0,028$), entre os grupos quatro e cinco (36 a 40 anos e 41 a 45 anos) para *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* ($U=0,050$; $Z= -1,980$; $p= 0,048$) e entre os grupos cinco e seis (41 a 45 anos e 46 anos ou mais) para *Arranjar Ambiente Físico* ($U=2,000$; $Z=-2,000$; $p= 0,046$) e *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* ($U= 1,000$; $Z= -2,084$; $p=0,037$). Observou-se que na subclasse *Arranjar Ambiente Físico* a frequência foi sempre superior para o grupo 6, enquanto que na subclasse *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* a frequência superior foi para o grupo 5. Tais dados demonstram, portanto, que os professores com idades entre 41 e 45 anos foram os que mais diferiram no repertório de

habilidades sociais educativas, apresentando a somatória de frequências superior para quase todas as classes e subclasses nas quais observou-se diferença estatística significativa.

Em relação ao curso superior, a partir da ANOVA Kruskal- Wallis foi encontrada diferença estatística significativa em *Utilizar Atividade/ Fala em Curso para Introduzir um tema* ($X^2 = 16,000$; $p = 0,014$). Essa diferença pode ser encontrada entre os professores que tenham como curso superior Pedagogia e aqueles que têm Pedagogia e Serviço Social ($U=0,000$, $Z=-2,828$; $p=0,005$). Para esses dois cursos de formação também foi encontrada diferença estatística significativa para as subclasses *Arranjar Ambiente Físico* ($U=0,000$; $Z= - 2,121$; $p=0,034$), *Mediar Interação* ($U=0,000$; $Z= - 2,121$; $p=0,034$), *Apresentar Modelo* ($U=0,000$; $Z= Z= - 2,121$; $p=0,034$), *Resumir Comportamentos emitidos* ($U=0,000$; $Z= Z= - 2,121$; $p=0,034$) e *Parafrasear* ($U=0,000$, $Z=-2,828$; $p=0,005$). Observou-se que entre as subclasses nas quais foi encontrada diferença estatística significativa a frequência superior foi sempre para o professor formado em Pedagogia e Serviço Social.

Já para os professores com curso superior de pedagogia e aqueles com pedagogia e educação física foi encontrada diferença estatística significativa para *Parafrasear* ($U=0,000$; $Z= - 2,646$; $p=0,008$) com somatória de frequência maior para o professor formado em pedagogia e educação física. Quando comparados os professores com curso superior de pedagogia e os formados em matemática observou-se diferença significativa para a subclasse *Apresentar Instruções* ($U=1,000$; $Z=-2,250$; $p=0,024$) sendo que os professores formados em pedagogia apresentaram somatória de frequência superior para essa subclasse. Para os participantes formados em pedagogia e aqueles formados em psicologia a diferença estatística significativa encontrada foi para *Mediar Interações* ($U=0,000$; $Z= -2,121$; $p=0,034$), sendo que o professor formado em psicologia emitiu em uma frequência maior esse comportamento. Para os professores formados em pedagogia e aqueles formados em história foi observada diferença estatística

significativa para a subclasse *Incentivar* ($U=0,000$; $Z=-2,121$; $p=0,034$) com frequência superior para o professor formado em história. Para os demais cursos quando comparados uns com os outros não foi observada diferença estatística significativa. Nota-se que a maioria das diferenças encontradas era quando se comparava os professores formados em pedagogia com qualquer outro curso.

Para a análise do tempo de profissão foram formados dois grupos. O grupo um corresponde aos professores com tempo de profissão de três a 15 anos e o grupo dois de 16 a 21 anos ou mais. As análises estatísticas feitas por meio do teste de Mann Whitney indicaram diferença estatística significativa apenas para a subclasse *Explorar Recurso Lúdico-Educativo* ($U = 20,500$; $Z = -2,824$; $p = 0,005$) com somatória de frequência superior para os professores com tempo de profissão superior à 16 anos. Nas demais classes e subclasses não foram observadas diferenças estatísticas significativas.

Para a variável tempo de formado, os professores formados entre um ano e 10 anos formaram o grupo um e os participantes formados há 11 ou mais formaram o grupo dois. Para essa variável foi encontrada diferença estatística significativa apenas para a subclasse *Explorar Recurso Lúdico-Educativo* ($U=29,000$; $Z=-2,077$; $p=0,038$), sendo que o grupo de professores formados há mais de 11 anos apresentou somatória de frequência superior para essa subclasse. Na variável nível socioeconômico não verificou-se significância estatística para nenhuma das classes e subclasses de HSE.

Entre as séries escolares, segundo o ANOVA Kruskal-Wallis, verificou-se diferença estatística significativa apenas para a subclasse *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* ($X^2 = 11,326$; $p = 0,010$). Essa diferença pode ser encontrada entre a primeira e segunda série ($U=6,500$; $Z= -1,995$; $p=0,046$) e entre primeira e quarta série ($U=1,000$; $Z= -2,575$; $p= 0,010$). Para essa subclasse os professores de primeira série apresentaram a somatória das

frequências superior aos da segunda e quarta séries. Também foram observadas diferenças significantes entre a primeira e quarta série nas subclasses *Arranjar Ambiente Físico* (U=8,000; Z= -2,089; p=0,037), *Apresentar Objetivo* (U= 8,000; Z= -2,089; p= 0,037), *Resumir Comportamentos Emitidos* (U= 8,000; Z= -2,089; p= 0,037), *Apresentar Instruções* (U= 4,500; Z= -1,950; p= 0,05), *Apresentar Dicas* (U= 1,000; Z= -2,566; p= 0,010) e *Obter Informação* (U= 8,000; Z= -2,089; p= 0,037). Observou-se para os professores de primeira série frequência superior para as subclasses *Apresentar Instruções*, *Apresentar Dicas* e *Obter Informações*. Nas demais subclasses a frequência maior foi para os professores de quarta série.

Outras diferenças estatísticas significativas foram encontradas entre a segunda e quarta séries para a classe de habilidades sociais educativas *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* (U= 2,000; Z= - 1,960; p= 0,050), na qual a frequência superior foi para os professores de segunda série. A diferença nessa classe também foi observada para a terceira e quarta série (U= 0,000; Z= - 2,460; p= 0,014) e nota-se que para essas duas séries também verificou-se diferença para as subclasses *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio* (U= 1,000; Z= - 2,205; p= 0,027) e *Apresentar Instruções* (U= 1,000; Z=-2,205; p= 0,027). Para a classe de HSE e para as duas subclasses a frequência maior foi observada nos professores da terceira série. Não foi encontrada nenhuma diferença estatística significativa entre os comportamentos dos professores de segunda e terceira séries.

Interação professor e alunos com baixo desempenho acadêmico (G1) e bom desempenho acadêmico (G2).

Nesse item, serão analisadas as frequências apresentadas pelos professores em cada classe e subclasses de habilidades sociais educativas em relação aos grupos de alunos com bom desempenho acadêmico (G2) e alunos com baixo desempenho acadêmico (G1), assim como as frequências de HSE apresentadas pelos participantes nas demandas de português e matemática. Também serão descritas as análises inferenciais realizadas entre os dois grupos de estudantes, feitas por meio do teste estatístico não-paramétrico de Mann-Whitney.

1. Classes de HSE para os grupos de alunos.

A Figura 8 representa a frequência absoluta total das quatro classes de Habilidades Sociais Educativas (HSE) para os dois grupos de alunos.

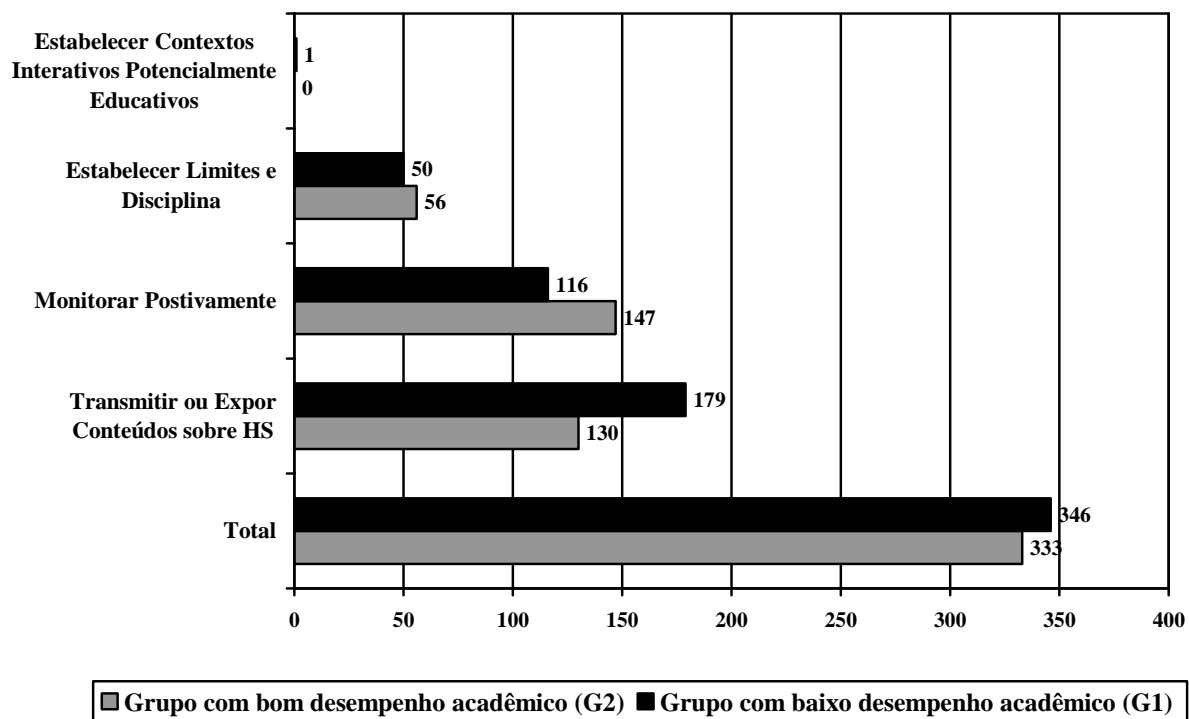


Figura 8. Frequência absoluta total e das quatro classes gerais de HSE para os grupos G1 e G2.

Observou-se que para o grupo com baixo desempenho acadêmico os participantes apresentaram uma frequência total de 346, enquanto que para o grupo com bom desempenho acadêmico essa frequência foi de 333. Portanto, para o grupo com baixo desempenho acadêmico a frequência foi um pouco superior, embora, não tenha sido observada diferença estatística significativa entre os grupos. As classes *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais e Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos* foram superiores para o G1, enquanto que *Monitorar Positivamente e Estabelecer Limites e Disciplina* a frequência mais alta foi para o G2.

Na classe *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos* observou-se frequência apenas para o grupo com baixo desempenho acadêmico na subclasse *Alterar Distância/Proximidade*, na qual um professor emitiu uma vez essa subclasse. Já para o grupo com bom desempenho acadêmico em nenhum momento das filmagens foi observada frequência para nenhuma das subclasses de *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos*.

A frequência absoluta para as subclasses da classe *Estabelecer Limites e Disciplina* para cada um dos dois grupos, pode ser observada na Figura 9.

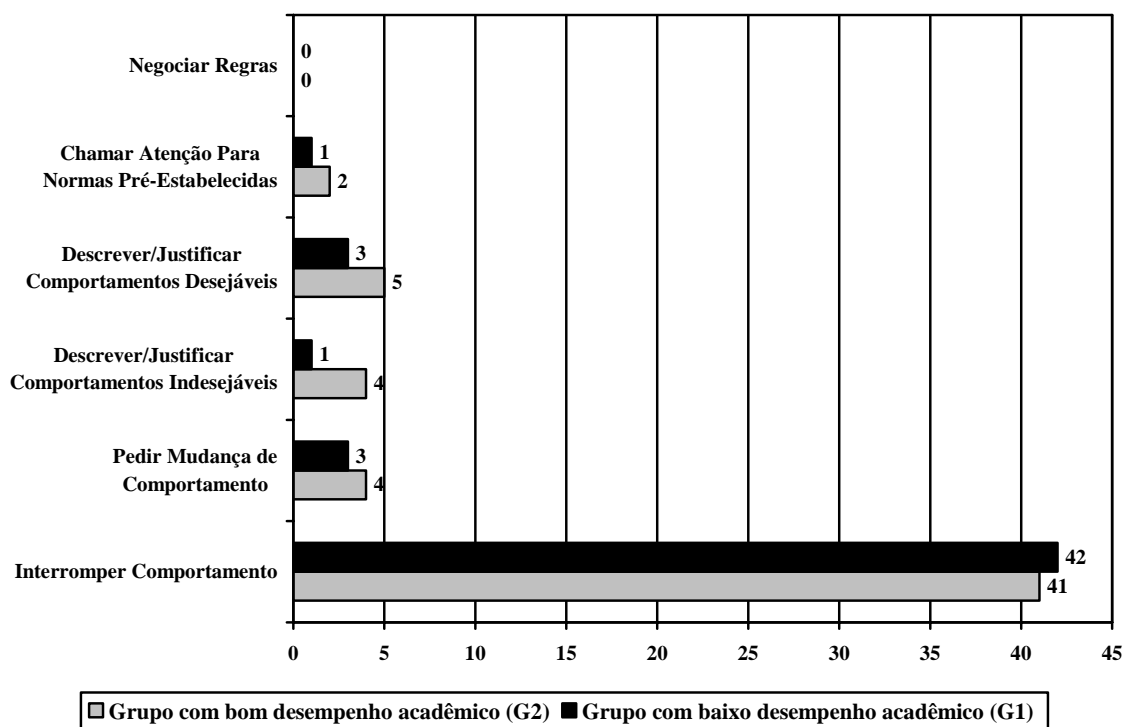


Figura 9. Frequência absoluta das subclasses da classe *Estabelecer Limites e Disciplina* para o G1 e G2.

Observa-se que nessa classe o grupo com bom desempenho acadêmico teve frequência inferior somente na subclasse *Interromper Comportamento*. Houve diferença estatística significativa entre os dois grupos apenas para *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* ($U = 554,000$; $Z = -4,413$; $p = 0,000$). Tais dados sugerem que ao emitir os comportamentos da classe *Estabelecer Limites e Disciplina* os professores apresentam um desempenho muito semelhante em relação ao G1 e ao G2, não diferindo quantitativamente. Por outro lado, um aspecto interessante a ser ressaltado diante desses dados é que entre essas subclasses, com exceção de *Negociar Regras* e *Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis*, todas as outras podem adquirir função consequente diante da resposta do aluno.

A próxima figura representa a frequência absoluta das subclasses de *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* para os grupos de alunos com bom desempenho acadêmico e alunos com baixo desempenho acadêmico.

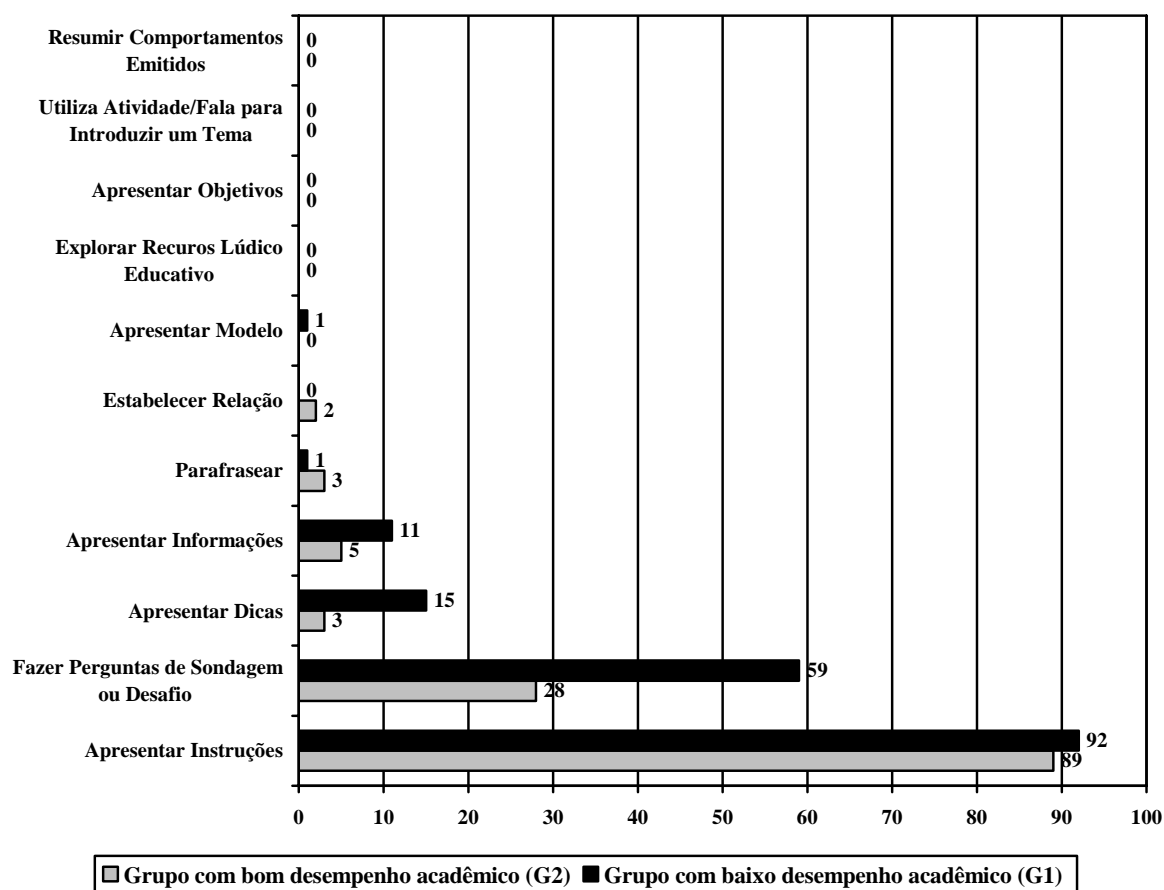


Figura 10. Frequência absoluta das subclasses de *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* para o G1 e o G2.

Nessa classe de Habilidades Sociais Educativas (HSE) não houve registro de frequência das subclasses *Apresentar Objetivos*, *Resumir Comportamentos Emitidos*, *Explorar Recurso Lúdico-Educativo* e *Utilizar Atividade/Fala para introduzir um tema* para nenhum dos dois grupos de estudantes. Nas demais subclasses os professores apresentaram frequência maior para o grupo de alunos com baixo desempenho acadêmico nas subclasses *Apresentar Instruções*, *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, *Apresentar Dicas*, *Apresentar Informações* e *Apresentar*

Modelo. Só houve frequência superior para o grupo com bom desempenho acadêmico nas subclasses *Parafrasear* e *Estabelecer Relações entre Comportamento, Antecedente e Conseqüente*. Apesar da frequência maior para o grupo com baixo desempenho não foi observada diferença estatística significativa entre eles. Diante desses dados, vale ressaltar que as subclasses mais direcionadas para o grupo com baixo rendimento acadêmico na maioria das situações podem adquirir função antecedente para as respostas dos alunos.

Na Figura 11, observa-se as frequências absolutas para os dois grupos de alunos na classe *Monitorar Positivamente*.

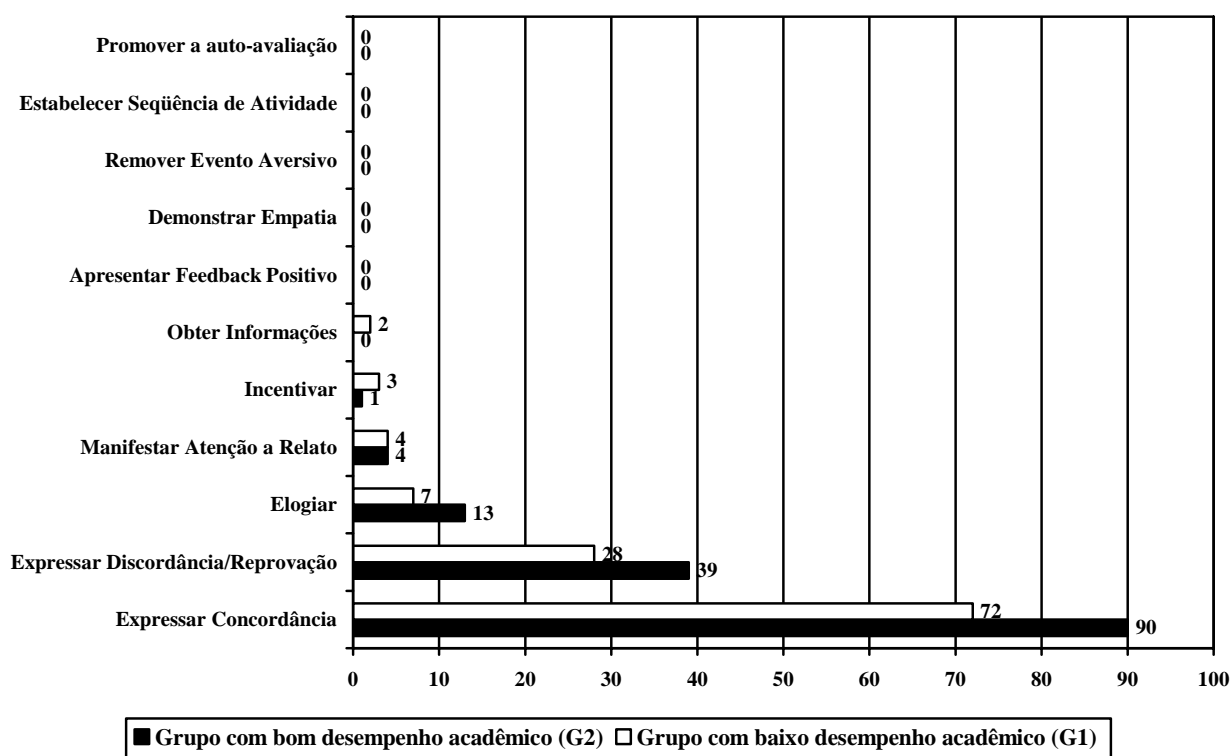


Figura 11. Frequência absoluta das subclasses da classe *Monitorar Positivamente* para o G1 e G2.

As subclasses *Apresentar Feedback Positivo*, *Demonstrar Empatia*, *Remover Evento Aversivo*, *Estabelecer Sequência de Atividade (Premack)* e *Promover a Auto-Avaliação* não foram observadas para nenhum dos dois grupos de alunos. Nas subclasses *Expressar*

Concordância, *Expressar Discordância/Reprovação* e *Elogiar* a frequência mais alta apresentada pelos professores foi para o grupo de alunos com bom desempenho acadêmico. Na subclasse *Manifestar Atenção a Relato* a frequência foi igual para os dois grupos e nas subclasses *Incentivar* e *Obter Informações* a frequência foi maior para o grupo de alunos com baixo desempenho. Essas subclasses também não apresentaram diferença estatística significativa. Nota-se que os comportamentos de maior frequência emitidos pelos professores ao grupo com bom desempenho acadêmico são consequências às respostas dos alunos.

Os dados apresentados sobre a interação dos professores com os dois grupos de alunos indicam que o padrão de interação estabelecido com alunos com baixo desempenho acadêmico (G1) e alunos com bom desempenho acadêmico (G2) não diferiu quantitativamente, no entanto, as habilidades sociais educativas emitidas para cada um dos grupos diferiram em relação à funcionalidade de cada uma delas, pois, as subclasses que podem adquirir função consequente às respostas comportamentais dos alunos foram mais emitidas em relação ao grupo com bom desempenho acadêmico, enquanto que as subclasses que podem adquirir função antecedente para as respostas comportamentais das crianças foram mais emitidas em relação ao grupo com baixo desempenho.

2. Classes e subclasses de HSE para os grupos de alunos nas demandas de português e matemática

Nesse subitem serão analisadas as frequências das classes e subclasses de HSE apresentadas em relação aos alunos com baixo desempenho acadêmico e bom desempenho acadêmico nas demandas de português e matemática. Serão apresentados os dados apenas das subclasses que apresentaram frequência, assim como a análise inferencial que comparou cada grupo de alunos nas duas demandas, por meio do teste estatístico não paramétrico de Mann-Whitney.

Para o grupo com bom desempenho acadêmico foi possível observar diferença estatística significativa entre as duas demandas, apenas para a classe *Estabelecer Limites e Disciplina* ($U=140,000$, $Z=-2,246$, $p=0,025$) e para a subclasse *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* ($U=82,000$, $Z= - 4,061$, $p= 0,000$). Já para o grupo com baixo desempenho acadêmico foi observada diferença estatística significativa para a classe *Monitorar positivamente* ($U= 113,000$, $Z= -2,899$, $p= 0,004$) e para a subclasse *Obter Informações* ($U=178,500$, $Z= - 2.293$, $p= 0,022$).

Na demanda de português foi possível observar que as subclasses *Descrever/Justificar Comportamentos Desejáveis*, *Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas*, *Estabelecer Relação entre Comportamento, Antecedente e Consequente* e *Apresentar Dicas* não foram registradas para o grupo com baixo rendimento acadêmico e a subclasse *Obter Informações* não foi registrada para o grupo com bom desempenho acadêmico. Nota-se também, a partir da Figura 12, que as subclasses que apresentaram frequência superior nessa demanda foram mais emitidas em relação aos alunos com baixo desempenho acadêmico com exceção de *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio* e *Expressar Discordância/Reprovação*.

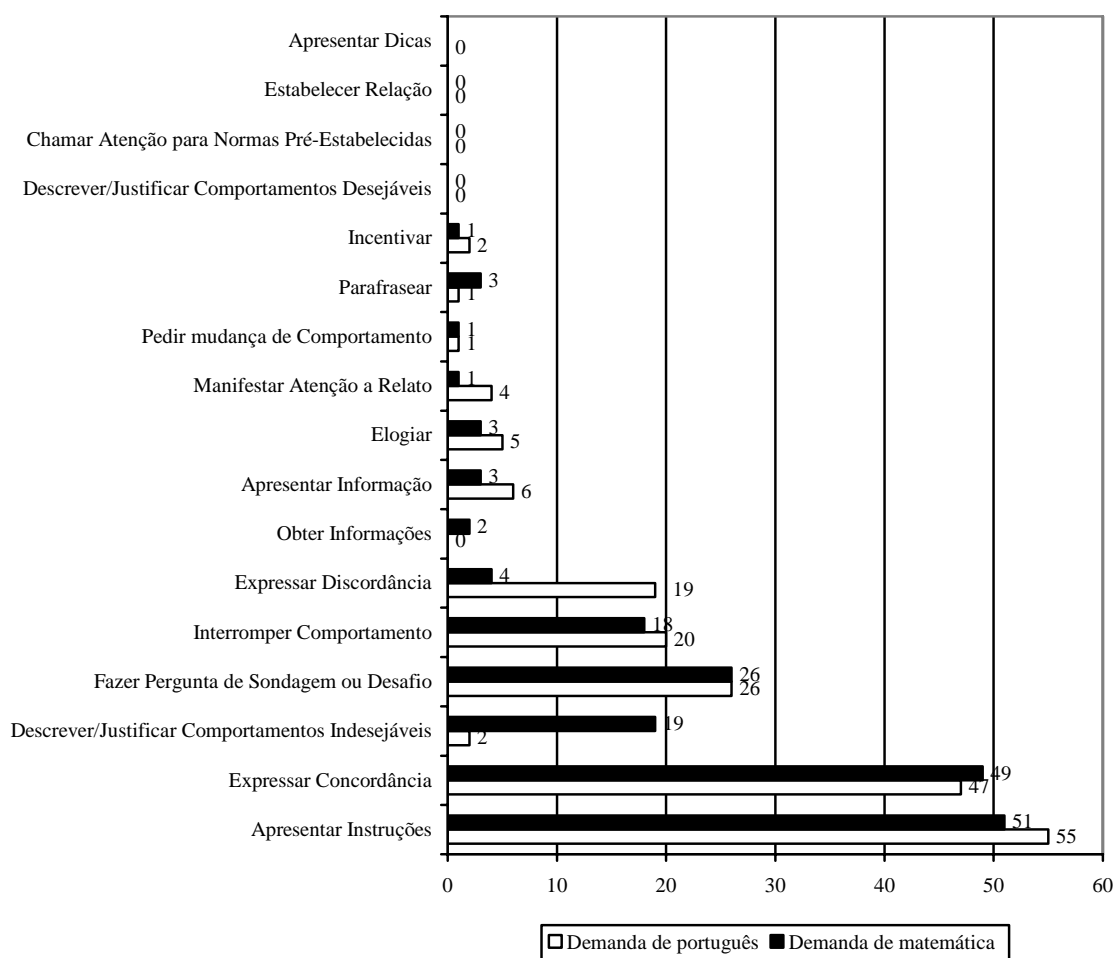


Figura 12. Frequência das subclasses apresentadas na demanda de português e matemática para o grupo com baixo desempenho acadêmico.

Na demanda de matemática, por sua vez, não houve registro de frequência para o grupo com baixo rendimento acadêmico nas subclasses *Alterar Distância/Proximidade*, *Apresentar Modelo* e *Incentivar*. Já para o grupo com bom desempenho acadêmico, não foi registrado frequência para as subclasses *Descrever/Justificar Comportamentos Indesejáveis* e *Estabelecer Relação entre Comportamento, Antecedente e Consequente*. Nessa demanda também observou-se que as subclasses de maior frequência foram emitidas para o grupo com baixo rendimento acadêmico, com exceção de *Fazer pergunta de Sondagem ou Desafio*.

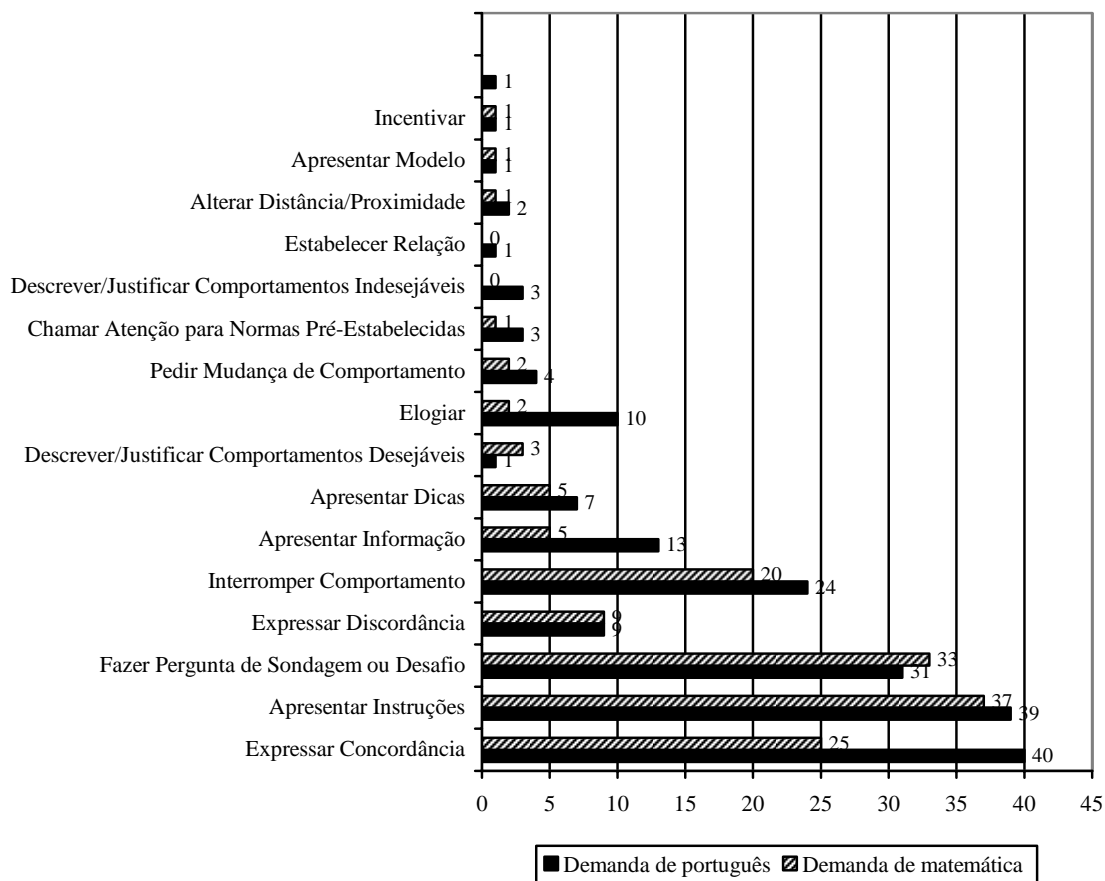


Figura 13. Frequência das subclasses apresentadas nas demandas de português e matemática para o grupo com bom desempenho acadêmico.

Observa-se a partir desses dados que em relação aos grupos de alunos, os professores comportam-se de maneira diferente em cada uma das demandas e embora não tenha sido observada diferença estatística significativa em quase nenhuma das classes e subclasses de HSE, nota-se um registro de frequência superior para o grupo com baixo desempenho acadêmico.

DISCUSSÃO

Interações positivas entre professor e aluno são caracterizadas por altos níveis de entusiasmo, confiança e baixa negatividade. Tais interações fornecem à criança a segurança emocional necessária para o engajamento em atividades acadêmicas e influencia positivamente no desenvolvimento de competências sociais, comportamentais e de autocontrole, fundamentais para o ambiente escolar (Baker, Grant & Morlock, 2008). Um dos aspectos que facilitam o estabelecimento de interações positivas entre professor e aluno é o repertório de habilidades sociais educativas que esse professor apresenta. A aquisição desse repertório torna-se importante principalmente para as crianças que apresentam desempenho acadêmico deficitário, pois, interações baseadas nas habilidades sociais educativas possibilitam a essas crianças desenvolverem crenças mais positivas sobre si mesmas e sobre os outros e desenvolverem competências comportamentais e socioemocionais fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados obtidos pela presente pesquisa serão discutidos de acordo com os conceitos teórico-práticos da área do Treinamento de Habilidades Sociais que é considerado um campo multifacetado com enfoque para as teorias comportamentais e cognitivo-comportamentais. A estrutura da discussão seguirá a mesma da apresentação dos resultados e, portanto, será subdividida em dois eixos principais. No primeiro eixo, classes e subclasses de habilidades sociais educativas (HSE), serão discutidos os dados obtidos das análises descritivas e inferenciais das HSE no geral, nas demandas de português e matemática e a influência das variáveis sociodemográficas no repertório de HSE dos professores. No segundo eixo, denominado de Interação professor e alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico, serão discutidos também as análises descritivas e inferenciais das classes e subclasses de HSE para cada um dos grupos de alunos.

Classes e Subclasses de Habilidades Sociais Educativas

Os resultados encontrados indicam que os professores apresentaram pouca variabilidade comportamental em seus repertórios. A partir da observação das subclasses com alta frequência, é possível inferir que os professores emitiam essas habilidades como parte de uma ritualização das atividades e procedimentos realizados em sala de aula.

Essa ritualização observada não se refere à rotina que precisa ser adotada pelo professor de primeira a quarta série, como seguir a mesma sequência de atividades para não confundir o aluno, programar atividades que devem ser realizadas todos os dias ou todas as semanas, mas sim, à forma como esse professor conduz todas as aulas da mesma maneira, ignorando os estímulos imediatos do ambiente. Tal ritualização pode ser confirmada pela altíssima frequência de subclasses como *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio*, *Apresentar Informações*, *Apresentar Instruções*, *Apresentar Dicas*, *Expressar Concordância*, *Expressar Discordância/Reprovação e Interromper Comportamentos* e baixa frequência de outras como, por exemplo, *Negociar Regras*, *Chamar Atenção para Normas Pré-Estabelecidas*, *Parafrasear*, *Apresentar Objetivo*, *Resumir Comportamentos Emitidos*, *Demonstrar Empatia* e *Promover a Auto-Avaliação*, que podem ser consideradas como habilidades que complementam as demais e deveriam nortear todo o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso principalmente de *Demonstrar Empatia*.

Vale destacar que, apesar de as subclasses que apresentaram frequência mais alta serem habilidades muito valorizadas pelos cursos de formação e pelos professores para o sucesso da transmissão de conteúdo, é preciso levar em consideração que a maior parte das habilidades sociais educativas não fazem parte do currículo de formação do professor, o que ajuda a explicar porque muitas vezes o professor não consegue exercer com sucesso seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem. É por meio de um repertório elaborado de HSE que o docente terá a oportunidade de superar efetivamente a noção de transmissão de conhecimento que

supunha um aluno passivo, para uma visão mais dinâmica, na qual a relação professor-aluno é aspecto central e propulsor do processo de ensino e aprendizagem. É por meio do desenvolvimento das HSE então, que o professor poderá assumir essa visão de ensino que envolve a orientação, a promoção e o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e socio-emocionais que irão permear a aprendizagem de novos conteúdos curriculares e o desenvolvimento geral desse estudante, como afirmam Del Prette, Paiva e Del Prette (2005).

Essa perspectiva de ensino mais dinâmica tem sido muito valorizada no meio educacional e acadêmico e a partir da década de 1990 principalmente, como destaca Nunes (2001), as pesquisas começaram enfatizar a importância de se pensar em uma formação para o professor que trabalhe com aspectos pessoais, profissionais e organizacionais que vão além dos conteúdos acadêmicos. No entanto, a realidade encontrada nas salas de aula reflete ainda uma formação que prioriza a transmissão de conhecimento e que não aborda aspectos como observação do comportamento e habilidades sociais educativas. Esses dados podem ser confirmados por estudos internacionais como o de Duffy, Warren e Walsh (2001) os quais observaram que 89% das interações estabelecidas entre professor e aluno são intelectuais, 11% são baseados em comportamentos e 2% são outros tipos de interação.

Esses dados podem ser confirmados ao analisar, por exemplo, a classe de HSE *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, que apresentou somatória de frequência superior. Essa alta frequência foi devido à concentração nas subclasses *Apresentar Instruções* e *Fazer Pergunta de Sondagem ou Desafio* que foram emitidas com objetivos acadêmicos. Foram poucas as perguntas de sondagem e as instruções passadas pelos professores que envolviam basicamente comportamentos pró-sociais. A baixa frequência nas demais subclasses indica, também, que embora os professores valorizem a aquisição de habilidades interpessoais, eles apresentam dificuldades em promovê-las em sua prática pedagógica e que o repertório interpessoal desses

docentes tem sido pouco explorado no estabelecimento de condições interativas de ensino-aprendizagem, como afirmam Del Prette e Del Prette (1997).

Vale destacar que ao emitir os comportamentos classificados como *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, o educador poderia ter mais facilidade para modelar os comportamentos sociais dos alunos, além de ensinar por meio deles as regras e valores vigentes na comunidade verbal na qual a criança está inserida. Esse tipo de comportamento possibilitaria ao aluno um aprendizado que iria além dos conteúdos acadêmicos. Seria o aprendizado de comportamentos sociais adequados e esperados para o contexto de sala de aula que englobam todas as classes de habilidades sociais na infância, que Del Prette e Del Prette (2005a) destacam como fundamentais, como civilidade, resolução de problemas, fazer amizades, assertividade, autocontrole e expressividade emocional, empatia e habilidades sociais acadêmicas.

Na classe *Monitorar Positivamente*, a alta frequência também pode ser atribuída à concentração da subclasse *Expressar Concordância*, sendo que o desempenho dos professores nessa subclasse também esteve bastante relacionado com os conteúdos acadêmicos. Essa foi a classe com maior número de subclasses que não foram observadas durante o período de filmagem e isso pode indicar um possível déficit no repertório de HSE dos professores. A análise dos déficits em habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2005a), precisa ser realizada com base na frequência, proficiência e importância dessas habilidades e pode-se inferir três tipos de déficit: déficit de aquisição, de desempenho e de fluência.

No caso dos dados obtidos pela presente pesquisa, somente por meio da avaliação realizada, não é possível inferir se os déficits apresentados pelos professores são de aquisição, desempenho ou fluência, por isso, pode-se supor duas hipóteses: a primeira hipótese sugere que, devido à dinâmica do processo de aprendizagem e da sala de aula, outros comportamentos podem competir com a emissão de outros mais adaptativos como *Demonstrar Empatia*, *Remover Evento*

Aversivo e Promover a Auto-Avaliação; a segunda hipótese por sua vez, sugere que por terem recebido uma formação mais academicista e seus comportamentos estarem sob controle da transmissão de conteúdo, os professores não aprenderam como emitir comportamentos tão complexos como esses.

Essas três subclasses, assim como outras que apresentaram uma frequência baixa, dependem do domínio de outras habilidades que Del Prette e Del Prette (1999) chamam de “habilidades de processo”. Por exemplo, *Demonstrar Empatia* depende do desenvolvimento de habilidades como observar e descrever comportamentos, fazer e responder perguntas, desenvolver e expressar sentimentos positivos em relação aos outros etc. Segundo esses autores, muitas pessoas tendem a se auto-avaliar positivamente nessas habilidades em instrumentos de auto-relato, entretanto, ao observar seus comportamentos torna-se mais fácil identificar as reais dificuldades que esses indivíduos apresentam.

No caso dessas três subclasses específicas, pode-se supor também, que a não emissão desses comportamentos esteja relacionada à baixa valorização do contexto escolar para tais comportamentos. Alguns professores podem ter desenvolvido a crença de que demonstrar compreensão ou aceitação da situação e das emoções do educando, retirar algum evento aversivo contingente a um desempenho desejável da criança ou solicitar a avaliação de desempenhos anteriores aos próprios alunos podem diminuir sua autoridade diante dos estudantes ou então uma maneira de ceder diante dos comportamentos inadequados dos alunos.

A superação dos déficits observados na classe *Monitorar Positivamente* é fundamental já que ao emitir tais comportamentos os professores podem desenvolver em seus alunos habilidades de falar sobre si mesmo, de expor seus sentimentos, além de ser uma oportunidade do professor conhecer melhor seus estudantes e identificar quais são seus principais motivadores, como se sentem e se estão passando por algum problema. Essa classe está intrinsecamente ligada à classe

Estabelecer Limites, pois, de acordo com Gomide (2003) a monitoria positiva envolve a criança falar espontaneamente sobre si mesma e sobre os acontecimentos, os educadores obterem informações sobre seus alunos por meio de solicitações e por fim, a imposição de regras e restrições sobre as atividades dos alunos para que as crianças possam desenvolver sua liberdade de maneira supervisionada, aprendendo as regras e valores da comunidade e da cultura que estão inseridas.

Ao exercer a monitoria positiva e estabelecer limites e disciplina é mais provável que o professor consiga estabelecer uma comunicação saudável com seus alunos, além de discriminar os sinais emitidos pela criança nas diversas situações vivenciadas em sala de aula e assim fornecer respostas imediatas contingentes ao comportamento do aluno. Segundo Gomide (2003) essas estratégias educativas permitem ao professor desenvolver a afetividade na relação com o aluno podendo obter como consequência uma interação positiva e saudável que é uma das variáveis mais importantes para o aluno ter um ótimo desenvolvimento socioemocional e acadêmico.

Como essas duas classes, *Monitorar Positivamente* e *Estabelecer Limites e Disciplina*, se complementam em suas funções, a baixa frequência de *Monitorar Positivamente* pode estar relacionada também à encontrada em *Estabelecer Limites e Disciplina*. A partir dos resultados obtidos é possível verificar uma frequência muito baixa para as subclasses com exceção de *Interromper Comportamento*. Aqui mais uma vez pode-se inferir dificuldades dos professores nas habilidades de processo, principalmente nas de observar e discriminar os comportamentos dos educandos.

O estabelecimento de limites e disciplina é na literatura, segundo Del Prette e Del Prette (2008a), umas das habilidades mais valorizadas, embora, seja a que pais e professores apresentem maiores dificuldades em emitir. É por meio desses comportamentos que o professor poderá

estabelecer regras de interação com seus alunos que sinalizarão quais comportamentos terão maior probabilidade de serem recompensados, além de explicitar aos estudantes até quanto, onde e quando determinados comportamentos são permitidos.

A classe *Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos* foi a que apresentou frequência mais baixa, embora essa seja composta por subclasses que permitem ao educador identificar os acontecimentos e/ou um ambiente como educativo e assim utilizá-los para construir uma relação melhor com os estudantes. A identificação desses contextos também proporciona ao professor organizar o ambiente de aprendizagem de modo que as interações que são estabelecidas nesse contexto possam ser facilitadas, além de motivar o educando para desempenhos sociais e acadêmicos mais produtivos. Mais uma vez aqui, a emissão desses comportamentos depende do aprendizado de outros mais básicos que dificilmente foram ensinados aos professores por meio dos cursos de formação.

Pode se considerar que a organização do ambiente educativo serve de base para o aprendizado de habilidades sociais. No caso de crianças com alguma dificuldade para aprender, toda essa mobilização do professor em promover um ambiente mais estimulante e motivador pode ajudá-las a superar os déficits acadêmicos e sociais. A literatura aponta que crianças com baixo rendimento acadêmico que passaram por treinamento de habilidades sociais obtiveram melhoras tanto nos aspectos socioemocionais quanto nos acadêmicos (Molina & Del Prette, 2006), entretanto, se elas convivem em um ambiente que não estimula e não facilita a emissão das habilidades sociais que aprenderam durante o treinamento, a manutenção desses comportamentos aprendidos pode não acontecer ao longo do tempo. E nesse sentido, o professor pode ter um papel primordial de ensinar e manter as habilidades sociais aprendidas.

Entretanto, os resultados demonstraram que tais habilidades não estão presentes no repertório dos professores ou porque eles não aprenderam a como fazer isso ou então o custo da

resposta para conseguir organizar um ambiente educativo mais ativo, que permita uma maior exploração do ambiente ou dos ambientes por parte dos educandos é muito alta.

Vale destacar que algumas subclasses que adquirem função consequente podem ter propriedade de reforço positivo quando o comportamento do professor produzir determinadas respostas dos alunos, reforço negativo quando esse mesmo comportamento remover respostas provavelmente aversivas para o aluno ou punição quando o professor apresenta um estímulo aversivo ou retira um reforçador positivo (Meyer, 2003). Por exemplo, *Mediar Interações* e *Alterar Distância/Proximidade*, podem ter a função de reforço positivo, quando o professor ao exercer seu papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem consegue organizar o posicionamento dos educandos de forma que facilite a aprendizagem por observação ou intervir de forma que alunos com mais dificuldade possam ser ajudados pelos colegas o que pode ter por consequência um aumento de frequência em comportamentos como cooperação, pedido de ajuda, fazer amizades entre outros comportamentos sociais que são fundamentais para o aluno desenvolver padrões de comportamento pró-sociais e obter sucesso no processo de ensino aprendizagem formal.

A propriedade que o comportamento do professor irá adquirir, dependerá dos efeitos produzidos ou da probabilidade de mudança nas respostas dos alunos e muitas vezes vários comportamentos dos educandos considerados inadequados podem estar sendo mantidos devido à consequências inapropriadas.

Tais dados demonstram a necessidade de implementação de alternativas de assessoria para os professores. Esse tipo de assessoria os ensinaria a lidar com os comportamentos sociais de seus alunos e a estabelecer interações sociais mais produtivas, pois, diante da complexidade e da diversidade de fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, é

preciso capacitar o professor para que ele possa cumprir de maneira mais efetiva seu papel de promotor da aprendizagem e desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Autores da área do Treinamento de Habilidades Sociais como Del Prette e Del Prette (2008a) defendem um modelo triádico de intervenção com pais e professores, no qual um especialista atua de maneira indireta com o educando, mas diretamente com pais, professores e outros agentes educativos, de forma que esse especialista conduziria o processo de capacitação. O planejamento desse processo levaria em conta as reservas comportamentais e os possíveis déficits apresentados por esses agentes e teria como objetivo primordial de estabelecer interações sociais que seriam pautadas no equilíbrio das trocas comportamentais positivas e negativas. Diante dos achados desse estudo o planejamento e execução de intervenções como as descritas acima são fundamentais, visto que, com um repertório deficitário de habilidades sociais educativas e de habilidades de processo não é possível ao professor promover o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos de forma intencionalmente explícita, como requerem as HSE.

Entretanto, para que esses modelos de intervenções possam ser implementados no sistema escolar é preciso que parcerias entre profissionais da psicologia e da educação sejam firmadas, já que são esses os profissionais mais habilitados para trabalharem questões relacionadas ao comportamento humano. Porém, é sabido que essa parceria torna-se difícil, visto que, o acesso do psicólogo às escolas públicas é limitado, já que pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) esse profissional não pode ser contratado pela educação.

Classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas nas demandas de português e matemática.

A partir da análise das classes e subclasses de HSE em cada uma das demandas filmadas observou-se uma frequência um pouco superior da frequência total na demanda de matemática, embora, não tenha sido encontrada diferença estatística significativa. Os dados encontrados permitem inferir um padrão de comportamento semelhante entre os participantes, que provavelmente está mais sob controle do tipo de interação que estabeleceram com seus alunos do que com possíveis especificidades dos conteúdos abordados em cada uma das demandas. De uma forma geral, o que esses achados sugerem é que os professores se comportam em relação às HSE de forma muito semelhante independente do tipo de atividade que está sendo realizada e isso pode estar associado à pouca variabilidade comportamental observada em seus repertórios.

Em relação ao tipo de interação estabelecido com os alunos nas duas demandas o que se pôde observar foi que os comportamentos emitidos durante essas interações estavam na maioria das vezes associados aos conteúdos acadêmicos das atividades que estavam sendo realizadas, principalmente na demanda de matemática. Tais dados confirmam os achados de Duffy, Warren e Walsh (2001), os quais encontraram que as aulas de matemática estão associadas a uma alta proporção de interações intelectuais (93%), sendo que, nas aulas de Inglês esse percentual corresponde a 81%. Já interações pautadas pelos comportamentos os autores observaram que as aulas de inglês tiveram uma porcentagem maior (17%) quando comparadas às aulas de matemática (7%). Nesse caso, as aulas de inglês podem corresponder às aulas de português do currículo das escolas brasileiras.

Nesse sentido, apesar de não ter sido observado diferença estatística significativa para a maioria das subclasses, o fato de as subclasses terem sido observadas com maior frequência na demanda de matemática pode estar ligado com a tendência dos professores pautarem suas

interações com os alunos na transmissão de conteúdo e na classe *Monitorar Positivamente* apesar da frequência maior ter sido observada na demanda de português os comportamentos dos professores nessa classe também tiveram mais relacionados com a transmissão de conteúdos acadêmicos. Esses dados contradizem, portanto, os resultados obtidos no estudo de Duffy, Warren e Walsh (2001) os quais indicaram que nas aulas de Língua Inglesa as interações eram mais pautadas pelo comportamento dos alunos.

Influência das variáveis sociodemográficas no repertório de HSE dos professores.

Alguns estudos como o de Martini (2003) demonstram que variáveis como idade, sexo, formação, tempo de formado dos professores podem influenciar na qualidade da interação estabelecida com os alunos. No presente estudo as variáveis que mais influenciaram o comportamento dos professores foram curso superior, série escolar e idade.

A subclasse que diferiu mais em relação a essas variáveis sociodemográficas foi *Arranjar Ambiente Físico*. Essa diferença provavelmente está ligada às diferentes contingências que são estabelecidas nas diversas séries escolares, às características dos cursos de formação e se o comportamento do professor de alterar o posicionamento das carteiras ou levar os alunos para outros ambientes fora da sala de aula foram reforçados positivamente ao longo dos anos de trabalho.

Tais dados são confirmados pelo estudo de Blatchford, Basset e Brown (2005) que encontraram que os professores trabalham menos em grupo e realizam menos alterações espaciais das carteiras nas aulas de matemática e inglês. Os autores levantam duas hipóteses que também podem justificar essa diferenciação da subclasse *Arranjar Ambiente Físico*. A primeira hipótese, é a de que a abordagem pedagógica utilizada pelos professores nessas disciplinas não reconhece o valor do trabalho em grupo e a segunda, é de que o currículo dessas matérias se restringe aos conteúdos que precisam ser transmitidos e isso é realizado mais para a sala toda do que para trabalhos em grupo.

Em relação ao curso de formação dos professores os resultados indicaram que os professores formados em pedagogia foram os que mais diferiram estatisticamente dos demais. Isso pode ter ocorrido pelo fato que a formação em pedagogia capacita o docente a trabalhar em diversas áreas da educação e não se restringe ao aprimoramento de uma área específica. Diferente dos outros cursos como letras, matemática, psicologia, educação física ou educação artística que

apesar de abordarem os aspectos pedagógicos pertinentes ao ensino, focalizam-se mais em especificidades de cada uma dessas profissões, sendo que as pessoas graduadas nesses cursos não necessariamente precisam dar aulas.

Em relação às séries escolares, observou-se que o desempenho dos professores de quarta série diferiu de todas as outras em nove subclasses. Esses resultados permitem fazer inferência sobre várias hipóteses, entretanto, a que parece mais plausível é de que essa diferença foi decorrente da fase de desenvolvimento que as crianças de quarta série se encontram, já que a emissão dos comportamentos considerados HSE está sob controle do comportamento dos alunos que nessa idade já estão encerrando a fase do desenvolvimento chamada de meninice.

Na quarta série é esperado que os alunos já tenham passado por todas as mudanças qualitativas, cognitivas e psicossociais comuns à essa fase da meninice (Marturano & Elias, 2006). Nessa série, as crianças já estão quase prontas para entrar na fase da puberdade e por isso, os alunos já deveriam ter desenvolvido autorregulação emocional, senso de iniciativa, empatia, além do ajustamento escolar. Dessa forma, espera-se que esses alunos apresentem mais iniciativas para começar a interação com o professor, que sejam mais ativos nas atividades, sejam mais autônomos e já tenham aderido a todas as regras da sociedade para comportamento moral e pró-social, o que com certeza, controla o comportamento diferenciado desses professores já que nas outras séries os alunos ainda não concluíram a fase de transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental.

Interação professor e aluno com baixo desempenho acadêmico (G1) e bom desempenho acadêmico (G2).

Dentro do contexto escolar ouve-se muito que existe uma tendência do professor em isolar o aluno com baixo rendimento acadêmico. Entretanto, estudos como o de Hidelbrand (2000) e Martini (2003) apontam que os professores em geral interagem na mesma frequência com alunos com bom desempenho e alunos com baixo desempenho, no entanto, há uma diferença qualitativa. Em geral esses comportamentos são controlados pela diferente maneira com a qual cada um dos grupos de alunos lida com as atividades acadêmicas e pelo repertório apresentado pelo professor. Alunos com bom desempenho acadêmico são mais controlados pela realização da tarefa do que pelo professor e alunos com dificuldade de aprendizagem são mais controlados pelo comportamento do professor (Hidelbrand, 2000).

Tais dados de literatura foram confirmados pelo presente estudo, já que não houve diferença estatística significativa para a frequência de comportamentos emitidos para cada um dos grupos, porém, foi observada uma diferença na qualidade da interação. Para o grupo de alunos com baixo desempenho acadêmico a maioria dos comportamentos direcionados a eles podem adquirir função antecedente para a resposta desses estudantes e para os alunos com bom desempenho a maior parte dos comportamentos do professor direcionados a esse grupo podem adquirir função consequente para as respostas do aluno emitidas anteriormente.

Esses resultados sugerem que durante a interação com o grupo com bom desempenho acadêmico o professor reforça mais o comportamento desses estudantes do que dos alunos com baixo rendimento. Isso ocorre devido às contingências que se estabelecem na dinâmica de sala de aula, a qual pode induzir o professor a consequenciar positivamente os alunos com bom desempenho.

Na classe *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais*, nota-se que as subclasses em que o comportamento dos professores foi mais direcionado aos alunos com baixo desempenho acadêmico, embora não tenha sido observada diferença estatística significativa. Em geral as crianças com baixo desempenho acadêmico, de acordo com Marturano e Elias (2006) apresentam dificuldades de enfrentamento das tarefas escolares, manifestam autorregulação pobre, dificuldades nas relações interpessoais e menos recursos familiares. Tais características, segundo os estudos de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000), D'Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005), Klassen e Lynch (2007) e Cia e Barham (2008), podem ter como consequência falta de confiança quanto ao seu desempenho, pouco engajamento nas atividades, pouco esforço para concretizar seus trabalhos escolares, autoconceito e senso de autoeficácia negativos, pouca organização e atenção para melhorarem seus trabalhos.

Tudo isso poderá ter influenciado o padrão de interação estabelecido entre os professores participantes e seus alunos com baixo desempenho acadêmico. Por outro lado esses padrões de interação também podem estar relacionados aos marcos referenciais propostos por Coll e Sollé (1996), pois, é a partir dos conhecimentos, crenças e expectativas que professores e alunos possuem, que as interações sociais educativas irão se construir. A relação estabelecida com o aluno irá depender em grande parte daquilo que o professor acredita que o aluno seja capaz de fazer e também da maneira como esse docente consegue explorar e utilizar seu repertório de habilidades sociais profissionais na sala de aula.

Estudos como o de Martini e Del Prette (2002) demonstram que em geral, os professores consideram que o sucesso do aluno com bom desempenho acadêmico em alguma atividade deve-se à capacidade desse estudante e que o sucesso do aluno com baixo desempenho acadêmico, deve-se ao esforço que esse educando despendeu para a realização da atividade em questão, independente da possível influência do professor para o processo de ensino-aprendizagem. Outro

aspecto a ser ressaltado do estudo de Martini e Del Prette (2002) e que pode ilustrar um pouco mais o quanto a crença dos professores sobre a capacidade dos alunos influencia na qualidade da interação, é que os professores acreditam que alunos com baixo desempenho não conseguem fazer bem uma lição ou tirar boas notas pela falta de capacidade desses estudantes.

Isso se reflete nos resultados quando se observa que na classe *Transmitir ou Expor Conteúdos sobre Habilidades Sociais* os comportamentos emitidos com maior frequência para o grupo com baixo desempenho acadêmico, estão mais relacionados com a transmissão de conteúdos acadêmicos e podem refletir uma tentativa do professor em fazer com que esses alunos participem mais das atividades e foquem mais a atenção no que está sendo feito. Embora esses comportamentos indiquem uma preocupação do professor com os alunos com mais dificuldade, eles podem reforçar negativamente ou até punir ou extinguir respostas mais adequadas como tomar a iniciativa, fazer as atividades sozinho, organizar-se melhor e prestar mais atenção na atividade que está sendo desenvolvida etc.

Já nas classes *Monitorar Positivamente e Estabelecer Limites e Disciplina* o que se observou foi uma frequência maior para o grupo com bom desempenho acadêmico. Tais dados indicam uma tendência dos professores em emitir mais reforços positivos para as respostas sociais e acadêmicas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que os alunos com baixo desempenho principalmente nos comportamentos da classe *Monitorar Positivamente*. Na classe *Estabelecer Limites e Disciplina* a diferença de frequência variou entre um ou três comportamentos, o que indica que para essa classe o desempenho dos professores em relação aos grupos foi bastante semelhante e mais direcionado para a sala toda.

Dessa forma, apesar de não haver diferença estatística significativa entre os grupos existe uma diferença qualitativa, na qual percebe-se que os professores consequenciam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico. Isso pode ocorrer

devido a pouca discriminação do professor sobre o próprio comportamento e à falta de conhecimento sobre como manejar as respostas inadequadas dos alunos com baixo desempenho acadêmico e como consequenciar de forma contingente as respostas adequadas.

Tudo isso também pode estar relacionado, como discutem Marturano e Elias (2006), a uma falha da instituição escolar e do sistema de ensino brasileiro, que não capacitam seus agentes educacionais para lidar com as demandas trazidas por esses alunos e não fornecem às crianças com baixo desempenho recursos suficientes para cumprir a etapa do desenvolvimento na qual se encontram. Cabe ressaltar que essas falhas são um reflexo de um sistema educacional que sofre por não receber o apoio e o incentivo necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa a partir de uma amostra ampliada e de um Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) obteve alguns dados semelhantes aos existentes em pesquisas anteriores sobre a interação professor aluno com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico, contudo, obteve também outros dados como a caracterização do repertório de habilidades sociais educativas dos professores. A caracterização do repertório a partir do Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) permitiu destacar a importância de um repertório elaborado de habilidades sociais educativas para professores, já que tais comportamentos possibilitam o arranjo de condições interativas que contribuem tanto para o desempenho acadêmico dos alunos quanto para o ajustamento social e psicológico dos mesmos. Os dados obtidos pela presente pesquisa poderão então, servir de subsídio para o planejamento de avaliações e intervenções, já que a partir de uma amostra ampliada os resultados encontrados poderão ser generalizados pelo menos para os professores de Ensino Fundamental de escolas públicas.

Além de destacar a importância de um repertório elaborado de habilidades sociais educativas, os resultados obtidos também destacam a importância da realização de intervenções baseadas no modelo triádico de intervenção, com o auxílio do psicólogo enquanto especialista. Tais intervenções no contexto escolar tornam-se mais urgentes a cada dia, pois, o baixo desempenho escolar tem sido um dos principais motivos de procura por atendimento psicológico para crianças (Marturano, Toller & Elias, 2005) e pode ser considerado como um dos principais problemas de saúde mental na infância.

Pesquisadores como Elliot e Gresham (2008) a partir do “Social Skills Improvement Guide”, propõem um programa de intervenção destinado à todos os alunos que apresentam déficits em habilidades sociais e no desempenho acadêmico, no qual o professor é capacitado

para realizar essas intervenções, sendo acompanhado por um consultor que no caso seria um psicólogo escolar. Dessa forma, a identificação dos déficits que os professores apresentam em seus repertórios torna-se fundamental, já que poderão nortear o processo de capacitação desses docentes.

A metodologia utilizada e os instrumentos como o Sistema de Habilidades Sociais, proposto por Del Prette e Del Prette (2008b), permitiram responder a todos os objetivos propostos, pois foi possível: (a) identificar quais classes e subclasses foram mais emitidas pelos professores na interação com seus alunos e em cada uma das demandas observadas; (b) indicar a existência de um padrão de comportamento comum à maioria dos professores e a influência de variáveis como idade, curso superior e série escolar na emissão desses padrões comportamentais e (c) identificar que não houve diferença na frequência de HSE emitidas para os dois grupos de alunos, mas houve uma diferença qualitativa.

Muitos aspectos desse estudo ainda precisam ser aprimorados, mas esse mostrou-se muito útil para uma visão mais detalhada dos fenômenos ocorridos em sala de aula e também levantou aspectos importantes da interação professor-aluno que precisam ser melhor estudados por pesquisadores e educadores para que o conhecimento produzido sobre essa interação possa avançar e servir de base para o planejamento e atuação dos professores em sala de aula.

Pesquisas futuras e limitações do estudo

Os dados obtidos na presente pesquisa foram somente em relação à interação professor aluno com baixo desempenho acadêmico e bom desempenho acadêmico, no entanto, diante da diversidade que pode ser observada na escola, também seria importante a caracterização de interações do professor com alunos com problema de comportamento ou com algum tipo de deficiência física, cognitiva ou sensorial, visto que esses alunos também constituem grupos de

risco para o desenvolvimento global e escolar. Além do que essas crianças, normalmente apresentam também déficits no repertório de habilidades sociais.

Outro aspecto a ser ressaltado é que por ser um estudo correlacional, a partir dos resultados obtidos, é possível fazer apenas inferências sobre os fenômenos observados em sala de aula e não encontrar as relações causais existentes na interação professor aluno. Nesse sentido a realização de uma análise funcional dessa interação permitiria uma visão mais detalhada desse aspecto tão importante para aprendizagem e poderia indicar que variáveis controlam o comportamento dos professores na interação com seus alunos.

Essa análise funcional deveria seguir os passos sugeridos por Matos (1999): (1) identificar o comportamento ou comportamentos de interesse; (2) identificar e descrever o efeito comportamental (frequência, duração e intensidade) e (3) descrever a situação antecedente e a situação conseqüente ao comportamento de interesse e analisar as conseqüências. No caso os comportamentos de interesse poderiam ser as habilidades sociais educativas dos professores e as habilidades sociais acadêmicas dos alunos. Pesquisas desse tipo indicariam, portanto, quais comportamentos dos alunos os professores estão reforçando adequadamente, se existem comportamentos esperados que estejam sendo punidos ou extintos, quais respostas dos alunos reforçam os comportamentos adequados ou não dos professores etc.

Os resultados obtidos nesse estudo também indicam a necessidade premente de mais estudos que avaliem programas de intervenção que tenham como objetivos principais capacitar o docente para explorar mais seu repertório de habilidades sociais educativas e a utilizar estratégias mais efetivas com os alunos com dificuldade em aprender, para que esses consigam desenvolver autonomia, autoconfiança e habilidades sociais acadêmicas tão importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Esses programas de intervenções podem seguir o modelo tradicional do Treinamento de Habilidades Sociais, o modelo proposto por Elliot e Gresham (2008) ou ainda

utilizar outros recursos para o desenvolvimento das habilidades sociais em professores e alunos, como por exemplo, ensinar o professor a utilizar o Recurso Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005b) como instrumento de intervenção para seus alunos. É preciso destacar que em qualquer um desses tipos de intervenção é fundamental que o professor desenvolva um repertório elaborado de habilidades sociais, em especial das habilidades sociais educativas.

REFERÊNCIAS

- ABEP (2003). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Disponível em http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf. Acessado no dia 18 de abril de 2007.
- Argyle, M. (1974). *Comunicação e dinâmica de grupo: bases psicológicas* (Traduzido por A. Minicucci & J. Reis. São Paulo: IBRASA.
- Argyle, M. (1980). The development of applied social psychology. In R. Gilmour e S. Duck. *The Development of Social Psychology*. London: Academic Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school Psychology, 44*, 211-229.
- Baker, J.A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15.
- Bartholomeu, D., Sisto, F.F., Rueda & F. J.M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo, 11*(1), 139 – 146.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo. Ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Blachford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupil behavior in large and small classes. *Learning and Instruction, 13*, 569-595.
- Blachford, P., Basset, P.& Brown, P (2005). Teacher' and Pupil' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology, 97* (3), 454-467.

- Brasil, Ministério da Educação (1996). *LDB-9394/96- Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ministério da Educação*. Governo Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acessado em 16/10/2006.
- 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.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Caprara, G.B., Barbaranelli, C. Pastoreli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306.
- Cia, F.& Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico, 39*(1), 21-27.
- Coll, C. & Colomina, R. (1996). Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (orgs). *Desenvolvimento psicológico: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C. & Sollé, I. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (orgs). *Desenvolvimento psicológico: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica, 2*(XXII), 369-376.
- Cozby, P.C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

- D'Avila-Bacarji, K.M.G., Marturano, E.M. & Elias, L.C.S. (2005). Suporte Parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 10(1), 107-115.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (2001) *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em equipe*. 4ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette A. & Del Prette, Z.A.P. (2008a). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In M.A. Almeida; E.G. Mendes & M.C.P.I. Hayashi (Orgs), *Temas em Educação Especial: Tendências e perspectivas*. Londrina: Editora UEL, no prelo.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1997). Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. *CD-Rom "Melhores Trabalhos"*. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em psicologia*, 6(3), 205-215.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F. A., Silva, A.T.B. & Puntel, L.P. (1998). Habilidades Sociais do professor em sala da aula: um estudo de caso. *Psicologia, reflexão e crítica*, 11(3).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades Sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- 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 (orgs). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção*. Campinas: Editora Alínea.
- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del Prette & Del Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette Z.A.P. & Del Prette, A. (2008b). *Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas*.
- Del Prette, Z. A. P., Paiva, M. L. M. F. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações*, X(20), 57-72.
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M (2001). Classroom interactions: gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex Roles*, 45 (9-10), 579-593.
- Echeita, G. & Martín, E. (1995). Interação social e aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elliot, S. N. & Gresham, F.M. (2008). *Intervention Guide: SSIS- Social Improvement System*. Pearson: Minneapolis.
- Feitosa, F. B. (2007). *Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: processos cognitivos e comportamentais como possíveis variáveis moderadoras e mediadoras*. Tese de doutorado apresentada como requisito parcial. Universidade Federal de São Carlos.
- 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, 33-45.
- Freitas, M.G., Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2007). Melhorando habilidades sociais de crianças com deficiência visual: um programa de intervenção para mães. *Revista Benjamin Constant*, 13(37), 17-27.

- Furini, A. S. (2006). Processo de inclusão da escola regular: panorama de percepções. Cadernos, 26. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a12.htm>. Acessado em 14 de junho de 2007.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (orgs), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, Alínea (pp. 21-60).
- Gresham, F.M. (2002). Social skills assesment and instruction for students with emotional and behavioral disorders. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T.E.O'Shaughnessy (orgs), *Children with or at risk for emotional disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.
- Hildebrand, F. C. (2000). *Dificuldades de aprendizagem: habilidades sociais presentes nas interações*. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de São Carlos.
- Klassen, R.M. & Lynch, S.L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6), 494-507.
- Malecki, C.K. & Elliot, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Matos, M.A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 16(3), 8-18.
- Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo- Ribeirão Preto.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z.A.P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.

- Marturano, E.M. & Elias, L.C.S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In E.F.M. Silveiras (org). *Atendimento psicológico em clínicas escolas*. Campinas: Editora Alínea.
- Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades de aprendizagem escolar. *Medicina*, 26, 171-175.
- Marturano, E.M., Toller, G.P. & Elias, L.C.S. (2005). Gênero, adversidade, e problemas emocionais associados a queixas escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22(4), 371 – 380.
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327-336.
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Meyer, S. (2003). Análise funcional do comportamento. In C.E. Costa, J.C. Luzia & H.H.N. Sant'Anna (orgs). *Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição*. 1ª Edição. Santo André: ESETec Editores Associados.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, A. (2008). Mudança no status sociométrico negativo de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 299-310.
- Molina, R. C. M. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico USF*, 11(1), 53-63

- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia, reflexão e crítica*, 18 (2).
- National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18–20.
- Nunes, C.M.F. (2001). Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 74, 27-42.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A. & French, B.F. (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Pinheiro, M.I.S., Haase, V. G., Del Prette, A., Amarante, C.L.D. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 407-414.
- Ray, C. E. & Elliot, S. N. (2006). Social Adjustment and Academic Achievement: A Predictive Model for Students with Diverse Academic and Behavior Competencies. *School Psychology Review*, 35 (3), 493-501.
- Rodrigues, D. (2006). Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Sáiz, M. G. & Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. In F. G. Rodriguez, J. M. L. Rubio & L. J. Expósito (orgs). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Santos, L.C. & Marturano, E.M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.
- Silva, S. C. & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 373-394.
- Singh, D. K. (2006). *Preparing general education teachers for inclusion*. Paper presented at the 29th Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children and the second annual Technology and Media Division joint Conference, San Diego, CA.
- Trower, P. (1995). Adult Social Skills: State of the art and future directions. In W. O'Donohue & L. Krasner (orgs). *Handbook of psychological skills training: Clinical techniques and applications* (pp.54-80). New York: Allyn and Bacon.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades e aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos.
- Vitaliano, C.R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de curso de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399-414.
- Zanotto, M.L.B. (2004). Subsídios da Análise do comportamento para a formação de professores. In M. M. C. Hübner, M. Marinotti (orgs) *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições Recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados.

ANEXOS

ANEXO A. Protocolo de caracterização de professores

PROTOCOLO DE CARACTERIZAÇÃO DE PROFESSORES

| |
|---|
| Nome: |
| Idade: |
| Data de Nascimento: / / |
| Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino |
| Instituição em que trabalha: |
| Formação: |
| <input type="checkbox"/> magistério <input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> pós-graduação |
| Se possui graduação, qual o curso? |
| Se possui pós-graduação, qual o curso? |
| Tempo de Formado: |
| Tempo de trabalho na área: |

ANEXO B. Instrumento de Avaliação Socioeconômica



Critério de Classificação Econômica Brasil

O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. A divisão de mercado definida abaixo é, exclusivamente de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

| | Quantidade de Itens | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|--------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Televisão em cores | 0 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Rádio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Banheiro | 0 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| Automóvel | 0 | 2 | 4 | 5 | 5 |
| Empregada mensalista | 0 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Aspirador de pó | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Máquina de lavar | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Videocassete e/ou DVD | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geladeira | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex) | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Grau de Instrução do chefe de família

| | |
|---|---|
| Analfabeto / Primário incompleto | 0 |
| Primário completo / Ginásial incompleto | 1 |
| Ginásial completo / Colegial incompleto | 2 |
| Colegial completo / Superior incompleto | 3 |
| Superior completo | 5 |

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

| Classe | PONTOS | TOTAL BRASIL (%) |
|--------|--------|------------------|
| A1 | 30-34 | 1 |
| A2 | 25-29 | 5 |
| B1 | 21-24 | 9 |
| B2 | 17-20 | 14 |
| C | 11-16 | 36 |
| D | 6-10 | 31 |
| E | 0-5 | 4 |

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenha(m) sido adquirido(s) pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisor. Rádios tipo walkman, conjunto 3 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lazer e profissional) não devem ser considerados.

Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Aspirador de Pó

Considerar mesmo que seja portátil e também máquina de limpar a vapor (Vaporetto).

Máquina de Lavar

Perguntar sobre máquina de lavar roupa, mas quando mencionado espontaneamente o tanquinho deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação entretanto, não é totalmente independente, pois uma geladeira duplex (de duas portas), vale tantos pontos quanto uma geladeira simples (uma porta) mais um freezer.

As possibilidades são:

| | |
|--|-------|
| Não possui geladeira nem freezer | 0 pt |
| Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer | 2 pts |
| Possui geladeira de duas portas e não possui freezer | 3 pts |
| Possui geladeira de duas portas e freezer | 3 pts |
| Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável) | 1 pt |

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação.

Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações freqüentes do tipo “... *conheço um sujeito que é obviamente*

classe D, mas pelo critério é classe B...” não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO METROPOLITANA

| CLASSE | Total BRASIL | Gde. FORT | Gde. REC | Gde. SALV | Gde. BH | Gde. RJ | Gde. SP | Gde. CUR | Gde. POA | DF |
|--------|-----------------|--------------|-------------|--------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|----|
| A1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| A2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 6 | 5 | 5 | 9 |
| B1 | 9 | 5 | 5 | 6 | 8 | 9 | 10 | 10 | 7 | 9 |
| B2 | 14 | 7 | 8 | 11 | 13 | 14 | 16 | 16 | 17 | 12 |
| C | 36 | 21 | 27 | 29 | 38 | 39 | 38 | 36 | 38 | 34 |
| D | 31 | 45 | 42 | 38 | 32 | 31 | 26 | 28 | 28 | 28 |
| E | 4 | 17 | 14 | 10 | 4 | 3 | 2 | 5 | 5 | 4 |

RENDA FAMILIAR POR CLASSES

| Classe | Pontos | Rend. |
|--------|---------|-------|
| A1 | 30 a 34 | 7.793 |
| A2 | 25 a 29 | 4.648 |
| B1 | 21 a 24 | 2.804 |
| B2 | 17 a 20 | 1.669 |
| C | 11 a 16 | 927 |
| D | 6 a 10 | 424 |
| E | 0 a 5 | 207 |

ANEXO C. Protocolo de Avaliação para o professor

Protocolo de Avaliação para o professor

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 pode ser indicado em mais de uma característica:

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:

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Indique as atividades que você costuma realizar e que considera que promovam maior interação com seus alunos:

| |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |

ANEXO D. Ficha de Localização do Aluno em Sala de Aula

Ficha de Localização do Aluno em Sala de Aula

Professor:

série:

Escola:

Data da filmagem:

| Grupo 1 | Localização em sala de aula |
|----------------|------------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Grupo 2 | Localização em sala de aula |
| | |
| | |
| | |
| | |

Observações:

ANEXO E. Sistema de Habilidades Sociais Educativas

SISTEMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS (HSE)

DEFINIÇÃO PARA AS CLASSES

O conjunto das definições das Habilidades Sociais Educativas (HSE), que se segue privilegia as ações dos educadores voltadas para a promoção de habilidades sociais do educando, não obstante possam ser também aplicadas ou sobrepostas à promoção de outras habilidades e competências, inclusive acadêmicas.

- **Comportamento não verbal:** Entende-se por comportamento não verbal os gestos, as expressões faciais e corporais e/ou a forma da fala, que acompanham, complementam ou alteram o significado do comportamento verbal ou motor. Uma categoria somente será considerada educativa se for acompanhada por comportamentos não verbais coerentes, complementares, apoiadores ou reguladores dos comportamentos verbais ou físicos do educador. A emissão de comportamentos não-verbais que sugere oposição ao conteúdo da fala não deve ser registrado como habilidade social educativa.
- **Comportamento social desejável:** é entendido como qualquer comportamento social que aumenta a probabilidade de obter conseqüências reforçadoras nas interações sociais, ou seja, são comportamentos que mantêm ou melhoram a qualidade das interações sociais. O julgamento será baseado no conteúdo (o que faz), forma (como faz) e na ocasião (circunstância em que se faz).
- **Comportamento social indesejável:** é entendido como qualquer comportamento incompatível, seja pelo conteúdo, pela forma ou ocasião, com a emissão das HS, que dificulta ou reduz a qualidade das interações e relacionamentos sociais, minimizando ganhos ou aumentando a probabilidade de conseqüências negativas para os envolvidos no episódio.
- **Unidade de análise:** Conjunto de comportamentos de uma mesma classe que, mesmo quando interrompido (máximo de dois turnos de fala, um de cada interlocutor), retoma imediatamente a mesma classe com os mesmos interlocutores anteriores. No caso de alguns itens, assinalados com (*) a unidade de análise deverá incluir uma descrição sobre os tópicos da fala do educador e o tempo da unidade de fala.
- **Ação Educativa:** ação de professores, pais/mães, agentes comunitários e pares com probabilidade de ampliar comportamentos sociais desejáveis e reduzir os indesejáveis.
- **Interação social:** trocas comportamentais observáveis entre as pessoas, que podem ou não caracterizar uma relação entre elas.
- **Relacionamento Interpessoal:** Conjunto de interações que se prolongam no tempo, caracterizando um processo que é afetado por fatores cognitivos-afetivos (percepção, expectativas, objetivos, emoções, valores pessoais) e variáveis contextuais diversas (papéis, situação, normas sociais/culturais etc) que conferem propriedades particulares a tais

interações, cuja interrupção pode trazer sentimentos de perda para uma ou ambas as partes envolvidas.

- **Motivação extrínseca:** desempenho do educando controlado por recompensas externas, arbitrárias, como, por exemplo, usar o computador após a tarefa acadêmica; ganhar ingressos para o circo pode ter ajudado a lavar o carro.
- **Motivação intrínseca:** Desempenho do educando controlado pelo próprio processo (tipo de tarefa ou de desempenho envolvido etc) e/ou pelo próprio produto natural desse processo. Ex: resolver um problema, vencer um desafio, realizar atividades prazerosas, fazer carrinho para brincar com o colega em seguida.
- **Disciplina/indisciplina:** Estão sendo definidas como comportamentos sociais, mesmo que sejam associados a conteúdos acadêmicos/lúdicos: **Disciplina** – comportamentos sociais direcionados aos objetivos da atividade em curso. **Indisciplina** – comportamentos sociais que competem ou impedem os comportamentos esperados na atividade em curso.
- **Gerar reciprocidade positiva:** Comportamento verbal do educador que enfatiza a necessidade de apresentação de comportamentos positivos como trocas visando fortalecer relacionamentos.
- **Incentivar retribuições:** Comportamento verbal do educador que indica comportamentos de outrem que devem merecer retribuição. Ex: O Sr. Antonio nosso vizinho lhe deu essas frutas do pomar, como você poderia retribuir a gentileza?; Sua avó se lembrou do seu aniversário, como você pretende agradecer-la?; Ontem seu amigo levou lanche para você, hoje você leva para ele.
- **Falar sobre gratidão:** Comportamento verbal do educador enfatizando a importância da gratidão. Ex: Todas as pessoas são capazes de serem gratas...; Não se deve esperar muito tempo para agradecer por algo recebido.

SISTEMA DE CLASSES E SUBCLASSES A SEREM REGISTRADAS (Del Prette, Del Prette, 2008)

As habilidades sociais educativas constituem comportamentos que podem ser diretamente observáveis com base nas categorias abaixo, agrupadas em quatro classes mais amplas (essas não são diretamente observáveis senão por meio dessas categorias).

A. ESTABELEECER CONTEXTOS INTERATIVOS POTENCIALMENTE EDUCATIVOS

Comportamento verbal ou não verbal do educador que organiza material, contexto físico ou social para favorecer interação educativa.

1. **Arranjar ambiente físico:** O educador altera a disposição espacial das carteiras/cadeiras ou leva os educandos para outro ambiente. *Ex: Coloquei as duas cadeiras próximas para vocês se conhecerem mais; Vamos agora usar a outra sala...*
2. **Organizar materiais:** O educador introduz, na interação com os educandos, materiais diversos tais como música, textos, audiovisuais, jogos, material pedagógico etc preparados anteriormente. *Ex: Eu trouxe uma lista provérbios; Distribui cartões para os alunos identificarem o cartão complementar.*
3. **Alterar distância/ proximidade:** O educador altera a distância/proximidade entre os educandos ou entre o educador e o educando para desempenho específico. *Ex: Dispões os educandos em duplas, trios ou pequenos grupos, como forma de conduzir uma atividade interativa; Vamos fazer uma fila dupla; Estenda o braço indicando a distância que o colega deve ficar; Quem não possui o cartão complementar tem que procurar o colega que o possui; Vamos agora ver o que estão fazendo lá naquela brincadeira? Senta junto ao seu colega para fazer a atividade.*
4. **Mediar interações:** Comportamento verbal ou não verbal do educador que estabelece antecedentes para interação verbal ou não verbal do educando com pares ou outros significativos do ambiente.

Chama a atenção para comportamento do colega enquanto antecedente de reação desejável. *Ex: Ele está fazendo uma pergunta para você...; Você gostou do que ele fez? Então, o que você diria para ele?; (O Pedro já terminou a tarefa dele, ele pode lhe ajudar...).*

Indica o comportamento a ser emitido em relação ao colega (elogiar, expressar concordância/discordância, perguntar, dar informação, expressar carinho). *Ex: Diga a sua colega o que você está sentindo; Aponta o colega e gesticula um abraço.*

B. TRANSMITIR OU EXPOR CONTEÚDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

Comportamento verbal ou não verbal do educador, mediados (ou não) por recursos visuais e auditivos que apresentam conteúdos de habilidades sociais (informações, conceitos, histórias, dados, filmes, etc)

5. **Fazer perguntas de sondagem ou desafio.** Verbalização do educador que questiona, avalia ou desafia o educando em temas ou conteúdos de relacionamento interpessoal e/ou acadêmico contingente ao assunto exposto. Ex: *Você entendeu como funciona esse jogo?; O que podemos fazer para mudar o final dessa história? O que vocês acham que devemos fazer nessa situação? Quem faria diferente? Vamos ver quem descobre o porquê a Aline foi elogiada pela professora? Que foi que ela fez que vocês acharam bom?; Se agindo assim tem levado a resultados negativos, então o que você poderia fazer?*
6. **Parafrasear.** Verbalização do educador que explica parte ou todo o conteúdo da verbalização do educando. Ex: *Você concluiu que as pessoas devem ser chamadas pelo nome; Parte do que você disse é que os pais precisam compreender os filhos; Você está querendo me dizer que fica chateado quando o chama pelo apelido; Então você achou que a história ensina que devemos chamar os amigos pelo nome.*
7. **Apresentar objetivos.** Verbalização do educador que anuncia o objetivo da atividade em termos do desempenho social esperado do educando. Ex: *Hoje vamos fazer essa atividade todos juntos, cada um ajudando o outro; Esse jogo é muito importante para melhorar o nosso vocabulário.*
8. **Estabelecer relações entre comportamentos, antecedente e consequência.** Verbalização do educador que explicita relações ocorridas ou possíveis entre comportamentos específicos (usando termos que representem ações), seus antecedentes e conseqüentes. Ex: *Na discussão com colegas, cada um precisa ao menos ouvir e ponderar a opinião do outro, senão não sai do lugar.*
9. **Apresentar informação.** Verbalização do educador que expõe conteúdos informativos sobre assuntos discutidos, dúvidas apresentadas pelo educando ou sobre funcionamento de objeto ou brinquedo. Ex: *Voltando ao que conversamos ontem, hoje no jornal tem uma reportagem que esclarece esse assunto; Antes de ligar o aparelho, é preciso verificar a voltagem; Para achar o perímetro do quadrado, somamos as medidas de todos os lados.*
10. **Apresentar modelo.** Comportamentos verbais ou não verbais do educador que ilustram ou chamam a atenção do educando para comportamentos sociais desejáveis, emitidos por outro colega ou pelo próprio educador. Ex: *As crianças que fizeram a atividade cooperando na gincana ganharam o prêmio; Veja como a Marta fez, ela olhou para o Paulo; Olhe bem como eu vou fazer, depois você faz igual; O educador demonstra (com brincadeiras de faz de conta) como solicitar um favor, um pedido a outros ou como entrar numa brincadeira de amigo; Olha só o Paulo teve dúvidas sobre como se escrevia a palavra e foi procurar no dicionário; Vejam, a Letícia e a Laura não ficaram conversando e já terminaram a atividade.*

11. **Resumir comportamentos emitidos.** Verbalização do educador que organiza (resume, relaciona, ordena, hierarquiza) comportamentos (verbais ou não verbais) previamente emitidos pelo educando ou pelo educador na ou em situações precedentes. Ex: *Vocês falaram sobre fazer gestos, conversar assuntos do interesse do outro, olhar para a pessoa; Em resumo, eu quis dizer que é importante falar olhando para as pessoas.*
12. **Explorar recurso lúdico-educativo.** Verbalizações do educador ao utilizar o conteúdo de histórias romances, poesia, filmes em atividades educativas ou indicar o uso desses recursos em outros contextos. Ex: *Lê um trecho do livro Menina Bonita do Laço de Fita; Agora vamos assistir Crianças Invisíveis e vamos discutir depois; Ao lerem essa história, prestem atenção no jeito da amiguinha de Harry Potter.*
13. **Apresentar instruções.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que indica o comportamento a ser emitido ou apresenta os passos a serem seguidos na emissão do comportamento. Ex: *Quando for agradecer alguém, primeiro se aproxime, chame pelo nome e diga obrigada pelo...; Algumas coisas tem que ser vistas com a diretora; Quando alguém faz um crítica, você deve ouvir, refletir e depois resolver se vai aceitar ou rejeitar; O educador indica com as mãos que a criança eleve o tom de voz; Chame as pessoas pelo nome, elas gostam, se sentem respeitadas; Otávio, fale.*
14. **Apresentar dicas.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que dá pistas sobre a solução de uma questão do educando e/ou uma alternativa aproximada do comportamento esperado. Ex: *Precisa melhorar só um pouco...bem no jeito de falar...; Prestem atenção, é uma coisa que ele disse logo no começo.*
15. **Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema.** Comportamentos verbais e não verbais do educador propondo discussões e reflexões sobre um tema: (a) interrompendo a ocorrência de uma atividade; (b) após a ocorrência de um evento, envolvendo-se ou não os educandos. Ex: *Vocês viram o que a televisão apresentou? Vamos pensar um pouco...; Vocês estão seguindo as regras, vamos pensar um pouco sobre isso; O que está acontecendo nesse jogo? Vamos conversar sobre as regras?* **NOTA 1:** Exceto os conteúdos referentes à categoria Estabelecer limites e disciplina. **NOTA 2:** Esta categoria em geral contém algumas de apresentar informações e se define pela explicitação do tema que está sendo introduzido.

C. ESTABELEECER LIMITES E DISCIPLINA

Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que estabelece (justifica, explicita, solicita, indica, sugere) regras ou normas ou valores.

1. **Descrever/justificar comportamentos desejáveis.** Verbalização do educador que descreve os comportamentos esperados do educando. Ex: *Quem quiser falar, levante a mão e todos terão oportunidade de dar opinião; Nessa tarefa vocês devem construir a*

resposta juntos, aproveitando as idéias dos dois; Quando alguém estiver falando, os demais devem esperar a vez; Quando o colega estiver com dificuldades, vamos ajuda-lo; Se o desenho não for feito pelos dois, não será considerado; se vocês tiverem dúvidas podem consultar o dicionário ou perguntar para o colega.

2. **Descrever/justificar comportamentos indesejáveis.** Verbalização do educador que descreve os comportamentos reprováveis do educando Ex: *Se vocês falarem ao mesmo tempo, não atenderei a ninguém; Se todos falarem ao mesmo tempo, ninguém vai ouvir ninguém; Não é para empurrar o colega, a regra é somente tocar no outro.*
3. **Negociar regras.** Verbalização do educador que estabelece ocasião para uma discussão sobre regras para as interações (necessidade, concordância/discordância, mudança, etc). Ex: *Em dupla, vocês vão dizer qual a regra que deve ser alterada; Essa mudança que você propõe precisa da concordância de todos; Se alguma coisa da regra não está sendo boa para todos, é possível alterá-la; Como é que nós vamos funcionar aqui para evitar problemas?; Vocês acham que podemos combinar assim?; Tem mais alguma coisa que precisamos acertar entre nós?; Eu acho que essa regra deveria ser mantida.*
4. **Chamar a atenção para regras pré- estabelecidas.** Comportamentos verbais e/ou não verbais do educador indicando que certas ações das crianças não estão sob controle de regras previamente estabelecidas. Ex: *Aponta o cartaz na parede com um desenho solicitando silêncio; Responda-me se isso está dentro do que foi combinado; Para assistir o filme, como combinamos de agir?*
5. **Pedir mudança de comportamento.** Verbalização do educador que descreve o comportamento a ser modificado e especifica um ou mais comportamentos a serem emitidos. Ex: *Gritar com o amigo não resolve o problema, fale baixo e diga exatamente o que você quer que ele faça; Você não precisa responder ao Felipe dessa forma, peça-lhe desculpas e o ajude a terminar a tarefa.*
6. **Interromper comportamento.** Comportamentos verbais ou não verbais do educador que interrompe o comportamento em curso do educando. Ex: *Chega, não diga mais nada; Espere, vamos interromper; Faz um sinal de pare com as mãos para o educando; Aluno está conversando e professor diz o nome dele.*

D. MONITORAR POSITIVAMENTE

Comportamento verbal e/ou não verbal do educador envolvidos em administrar contingências sobre o comportamento diretamente observável ou sobre comportamento relatado pelo educando. Na primeira condição envolve apresentar conseqüências reforçadoras para comportamentos sociais desejáveis imediatamente observáveis. Na segunda envolve estabelecer condições de maior acesso a

comportamentos do educando (passados ou futuros) reunindo informações e/ou consequenciando relatos.

1. **Manifestar atenção a relato.** Comportamento verbal e/ou não verbal do educador que demonstra ao educando interesse por seu relato sobre interações sociais. Ex: *Que mais aconteceu?; Aluno conta sobre um castigo que o pai lhe deu e professor diz: Mas porque seu pai disse isso?.*
2. **Obter informações.** Verbalização do educador que solicita ao educando informações sobre atividades e comportamentos sociais passados ou previstos. Ex: *Com quem você vai?; Onde vocês vão?; Quem vai busca-los?; E quando ele te agrediu, o que você fez?.*
3. **Expressar concordância.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa concordância com o conteúdo relatado pelo educando. Ex: *Você tem razão sobre os comportamentos do Danilo; Concordo com sua sugestão; Isso mesmo; Professor repete o que o aluno disse balançando a cabeça afirmativamente.*
4. **Apresentar feedback positivo.** Comportamento verbal do educador que descreve, usando termos que representem ações, os comportamentos sociais emitidos pelo educando. Ex: *Você disse Bom Dia e fez perguntas; Você falou olhando para ela e usou as mãos para ilustrar o que você queria dizer.*
5. **Elogiar.** Comportamento verbal do educador que expressa aprovação do comportamento. Ex: *Muito bem!, Gostei!, Ótimo!; Que bom que você me ajudou a descobrir o enigma, a sua ajuda facilitou muito a descoberta.*
6. **Incentivar.** Comportamento verbal do educador que chama a atenção para desempenho (total ou parcial) do educando como evidência de seus recursos e possibilidades futuras. Ex: *Viu como você conseguiu pedir um favor, agora vai ser mais fácil; Vamos lá, tenho certeza de que você vai conseguir.*
7. **Demonstrar empatia.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que demonstra compreensão/aceitação da situação e das condições emocionais do educando. Ex: *Eu também ficaria chateada se algum amigo não me convidasse; Imagino como você está se sentindo; Imagino como você está feliz com o comentário legal que a professora de música fez sobre seus comportamentos; Estou entendendo porque você está agindo assim com as pessoas.*
8. **Remover evento aversivo.** Comportamento verbal ou não verbal do educador que anuncia a retirada de evento aversivo contingente a desempenho desejável. Ex: *Gostei muito da forma como você ajudou o seu colega. Como você ajudou o colega, pode ir ao cinema.*
9. **Estabelecer seqüência de atividade (Premack).** Comportamento verbal do educador que indica a ordem de atividades, iniciando-se por aquelas de menor atratividade ou maior custo

a serem seguidas de menor custo e maior atratividade. Ex: *Primeiro você faz os exercícios de matemática, depois vamos desenhar; Vocês vão redigir o texto e depois vocês sair mais cedo para o recreio..*

10. Expressar discordância/reprovação. Comportamento verbal ou não verbal do educador que expressa discordância do conteúdo relatado pelo educando ou de comportamento por ele emitido. Ex: *Eu não acho que essa foi a melhor alternativa de vocês; Eu penso de uma outra maneira sobre esse assunto de namoro; Você achou legal, mas [eu discordo] veja que ele também acabou explorando o outro; Educador balança a cabeça em sinal negativo sobre o que o educando está relatando; Você falou gritando, não vou atender seu pedido; Não foi isso que eu quis dizer; Diante de pedido de aluno para ir ao banheiro professor diz que não..*

11. Promover a auto avaliação. Comportamento verbal ou não verbal do educador que solicita a avaliação do educando sobre seus próprios desempenhos anteriores. Ex. *Como você avalia essa sua resposta? O que você achou de ter agido assim? Como acha que o coleguinha viu essa sua reação?*

**Protocolo para Registro de Frequência das Habilidades Sociais Educativas durante as
Filmagens de Interação Professor-Aluno-
GRUPO DE CATEGORIAS 01**

Nome do (a) Professor(a):

Observadora:

Série:

Escola:

Data da Filmagem: ___/___/2007

Data da observação: ___/___/2008

| Subclasses | Grupo 1 | Grupo 2 | Interação Sala | Cálculo de concordância entre observadores | | | |
|--|---------|---------|----------------|--|---|---|------------------------|
| | | | | C | D | T | I F (%)) |
| Apresentar dicas | | | | | | | |
| Arranjar ambiente físico | | | | | | | |
| Descrever/justificar comportamentos desejáveis | | | | | | | |
| Elogiar | | | | | | | |
| Estabelecer relações entre comportamentos, antecedente e consequente | | | | | | | |
| Expressar discordância/reprovação | | | | | | | |
| Manifestar atenção a relato | | | | | | | |
| Parafrasear | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| Pedir mudança de comportamento | | | | | | | |
| Remover evento aversivo | | | | | | | |

C = Concordância
porcentagem

D= discordância

T = Total

IF = Índice de Fidedignidade em

**Protocolo para Registro de Frequência das Habilidades Sociais Educativas durante as
Filmagens de Interação Professor-Aluno-
GRUPO DE CATEGORIAS 03**

Nome do (a) Professor(a):

Observadora:

Série: Escola:

Data da Filmagem: ___/___/2007

Data da observação: ___/___/2008

| Subclasses | Grupo 1 | Grupo 2 | Interação Sala | Cálculo de concordância entre observadores | | | |
|---|---------|---------|----------------|--|---|---|--------|
| | | | | C | D | T | IF (%) |
| Apresentar feedback positivo | | | | | | | |
| Apresentar instruções | | | | | | | |
| Apresentar objetivos | | | | | | | |
| Demonstrar empatia | | | | | | | |
| Fazer perguntas de sondagem ou desafio | | | | | | | |
| Mediar interações | | | | | | | |
| Negociar regras | | | | | | | |
| Organizar materiais | | | | | | | |
| Promover a auto avaliação | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| Resumir comportamentos emitidos | | | | | | | |
| Utilizar atividade/fala em curso para introduzir um tema | | | | | | | |

C = Concordância
porcentagem

D= discordância

T = Total

IF = Índice de Fidedignidade em

**Protocolo para Registro de Frequência das Habilidades Sociais Educativas durante as
Filmagens de Interação Professor-Aluno-
GRUPO DE CATEGORIAS 02**

Nome do (a) Professor(a):

Observadora:

Série: Escola:

Data da Filmagem: ___/___/2007

Data da observação: ___/___/2008

| Subclasses | Grupo 1 | Grupo 2 | Interação Sala | Cálculo de concordância entre observadores | | | |
|--|---------|---------|----------------|--|---|---|------------------------|
| | | | | C | D | T | I F (%)) |
| Alterar distância/ proximidade | | | | | | | |
| Apresentar informação | | | | | | | |
| Apresentar modelo | | | | | | | |
| Chamar a atenção para normas pré- estabelecidas | | | | | | | |
| Descrever/justificar comportamentos indesejáveis | | | | | | | |
| Estabelecer sequência de atividade (Premack). | | | | | | | |
| Explorar recurso lúdico-educativo | | | | | | | |
| Expressar concordância | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Incentivar | | | | | | | |
| Interromper comportamento | | | | | | | |
| Obter informações | | | | | | | |

C = Concordância
porcentagem

D= discordância

T = Total

IF = Índice de Fidedignidade em

ANEXO E. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e professores)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(versão para os pais ou responsáveis pelo participante)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Análise das Habilidades Sociais Educativas na Interação Professor-Aluno*”, sob responsabilidade, da psicóloga Carina Luiza Manolio (mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos) e orientação do professor Dr. Almir Del Prette.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as Habilidades Sociais Educativas do professor (aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento ou aprendizagem do interlocutor). A participação do seu(sua) 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.

Diante do exposto acima, 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 “*Análise das Habilidades Sociais Educativas na Interação Professor-Aluno*”. Estando ciente dos objetivos da pesquisa e no que consistirá a participação de meu (minha) filho (a) na mesma.

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 observações, ele(a) receberá a cabível orientação psicológica da pesquisadora.

Estou ciente de que receberei uma cópia desse termo e que posso entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora para solicitar informações adicionais relativas ao estudo, pelo telefone (16) 9607-8301. 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.

Taquaritinga, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do Pai ou responsável

Carina Luiza Manolio
CRP 06/82183

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(versão para o professor)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Análise das Habilidades Sociais Educativas na Interação Professor-Aluno*”, sob responsabilidade, da psicóloga Carina Luiza Manolio (mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos) e orientação do professor Dr. Almir Del Prette.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as Habilidades Sociais Educativas do professor (aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento ou aprendizagem do interlocutor). Sua participação 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 você e seus alunos; 2º) responder a um protocolo que será completado com dados sobre sua formação e 3º) responder a um questionário de avaliação socioeconômica.

Diante do exposto acima, eu _____

(nome completo), portador do RG nº _____, professor da _____ série do Ensino Fundamental I, dou meu consentimento livre e esclarecido para que os dados que fornecerei sejam utilizados na pesquisa intitulada “*Análise das Habilidades Sociais Educativas na Interação Professor-Aluno*”.

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 das pesquisadoras em virtude de nossa participação. Poderemos, a qualquer momento, solicitar esclarecimentos adicionais às pesquisadoras 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. 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 receberei uma cópia deste termo e que posso entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora para solicitar informações adicionais relativas ao estudo, pelo telefone (16) 9607 -8301. 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.

Taquaritinga, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do Professor

Carina Luiza Manolio
CRP 06/82183

ANEXO G. Parecer Comitê de Ética com Seres Humanos

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 - www.proPQ.ufscar.br

CAAE 0047.0.135.000-07

Título do Projeto: Análise das Habilidades Sociais Educativas na Interação Professor-Aluno **Classificação:** Grupo III
Pesquisadores (as): Carina Luiza ManoHo. Prof. Dr. Almir Del Prette (orientador)

Parecer N°. 149/2007

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 V.4). 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 / / ____ 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 DEUBEROU: As pendências apontadas no Parecer nO 139[2007, de 28/06/2007, foram satisfatoriamente resolvidas.

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

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 10 de julho de 2007.


Prof. Dra. Cristina Raiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar