

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

JULIANA PINTO DOS SANTOS

**Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática
de professoras da educação infantil**

São Carlos
2019

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

JULIANA PINTO DOS SANTOS

**Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática
de professoras da educação infantil**

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

São Carlos

2019



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliana Pinto dos Santos

São Carlos, 28/02/2019

Prof.^a Dr.^a Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Orientadora e Presidente)

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes

Universidade de São Paulo/ USP

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

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 09h00 no dia
28/02/2019.

Comissão Julgadora:

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

Prof.^a Dr.^a Daniele Carolina Lopes

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

Homologada pela CPG-PPGpsi na

____^a.Reunião no dia ____/____/____

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

Dedico este trabalho a todas as crianças que alimentam minha esperança em um mundo melhor e a todos os agentes educativos que se empenham em promover as habilidades e competência social de nossos pequenos.

Aos meus amados: Brian Lucas, Manuela, Mateus e Guilherme.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente e especialmente aos meus pais, Valdeli e Cirilo, que jamais mediram esforços e sacrifícios para me proporcionar tudo que precisei para chegar até aqui. Gratidão por acreditarem em mim, sonharem comigo e tornarem possíveis as realizações.

À minha querida irmã, Ana Julia, tios Marcelo e Márcia e toda a família e amigos (as) por sempre torcerem por mim e vibrarem comigo em minhas conquistas (vocês são parte delas). Fred, obrigada por ser tão presente e compartilhar comigo as dores e as muitas delícias da vida. Obrigada por enxergar em mim potenciais e qualidades que me fazem voar mais alto. Gratidão por você existir em minha vida, irmão.

Agradeço à Psicologia por sua existência, pela ciência linda e humana que é, e aos meus professores da graduação (Raquel, Paola, Maria Celina, Selma, Adriana, Felipe, Talita, Alexandre, Janaína, Ana Carla, Aila e todos que passaram pela minha formação), que com muita competência e dedicação, me fizeram encantar por essa profissão e querer fazer a diferença na vida das pessoas. Obrigada pelas condições de ensino reforçadoras que vocês me proporcionaram.

Por falar em graduação, agradeço especialmente Talita e Raquel, que foram minhas principais incentivadoras para prestar o mestrado. Talita, obrigada por identificar em mim um “olhar de pesquisadora”, por acreditar no meu potencial e acompanhar os meus passos, sempre contribuindo para o meu crescimento. Obrigada pela co-orientação cuidadosa e enriquecedora. Obrigada, “mãe acadêmica”, você é meu principal modelo de Competência Social.

Agradeço à professora Zilda, pela orientação, carinho e oportunidades de aprendizado que me proporcionou. Também ao Almir e todo o grupo RIHS pela acolhida, trocas e amizade. Em especial às amigas que já ultrapassam o ambiente acadêmico e permanecerão para além da pós-graduação. Obrigada Tati, pelas infinitas horas juntas no laboratório e fora dele, pela cumplicidade, pelas memórias lindas que construímos. Gratidão, vizinhas de LIS (especialmente Gabi, Glorimar e Miriam), vocês tornaram meus dias mais iluminados.

Agradeço todas as pessoas que tornaram a realização da minha pesquisa possível. Ivana, que me ajudou a encontrar um local para a coleta e contribuiu com seu Programa, a escola que me recebeu, as professoras participantes, as crianças. Gratidão às pessoas que foram fundamentais no meu início de mestrado, quando ainda estava completamente perdida: Má, Shirley Simeão, Camila Sanchez e Cristiane, vocês foram meus anjos da guarda.

Obrigada Beatriz e Thalita pelo tempo dedicado ao meu trabalho, pelas contribuições valiosíssimas em minha etapa de análise de filmagens. Obrigada a todos os juízes especialistas

que contribuíram para aprimoramento das minhas análises. Agradeço também ao PPGPsi, em especial a Marineia, por sempre atender às nossas demandas com competência e carinho.

Graziela e Maria Eduarda, obrigada pelo espaço e momentos compartilhados. Duda, minha família são-carlense, obrigada por todos os momentos, pela partilha, pelo apoio, pela escuta, pela amizade. Obrigada pela convivência de respeito e cuidado. Você é um presente para mim.

Obrigada professoras Daniele e Stella, pelo aceite e disponibilidade em participar de minhas bancas (qualificação e defesa) e pelas contribuições valiosas. Vocês foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

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

Gratidão.

Sumário

Lista de Tabelas	8
Lista de Figuras.....	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Introdução	12
Justificativas e Objetivos.....	28
Método	28
Aspectos Éticos.....	28
Participantes.....	28
Local	29
Instrumentos	29
Procedimento de Coleta de Dados	31
Tratamento de dados.....	35
Resultados.....	37
Discussão.....	52
Considerações finais	57
Referências	59
Apêndice	64
Apêndice A - Questionário sobre o uso de livros infantis	64
Apêndice B – Exemplo de fichas de orientação	65
Apêndice C – Questionário de avaliação do uso da ficha	67
Apêndice D – Questionário para juízes	68
Apêndice E – Modelo de Protocolo para análise de filmagens	72
Apêndice F- Orientações Gerais Para Juízes	73
Apêndice G- Definição dos comportamentos.....	74
Anexos.....	76

Anexo A- Carta de autorização da instituição escolar.....	76
Anexo B- Estrutura do Programa de Habilidades Sociais Educativas que C e M participaram.....	77

Lista de Tabelas

Tabela 1. Síntese de estudos que utilizaram livros de literatura infantil	20
Tabela 2. Frequência absoluta dos comportamentos da professora C durante as contações de história nas diferentes condições propostas	38
Tabela 3. Respostas da professora C na questões de 1 a 4 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula	41
Tabela 4. Respostas da professora C na questão 5 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula	42
Tabela 5. Respostas da professora C no questionário de avaliação do uso da ficha	43
Tabela 6. Frequência absoluta dos comportamentos da professora M durante as contações de história nas diferentes condições propostas	44
Tabela 7. Respostas da professora M nas questões de 1 a 4 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula	48
Tabela 8. Respostas da professora M na questão 5 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula	49
Tabela 9. Respostas da professora M no questionário de avaliação do uso da ficha.....	51

Lista de Figuras

Figura 1. Síntese das fases do procedimento de coleta de dados.....	34
Figura 2. Total de habilidades sociais educativas apresentados por C nas atividades de contação de histórias.....	37
Figura 3. Comportamentos mais frequentes apresentados por C nas fases de contação de histórias.....	40
Figura 4. Total de habilidades sociais educativas apresentados por M nas atividades de contação de histórias.....	44
Figura 5. Comportamentos mais frequentes apresentados por M nas fases de contação de histórias.....	47

Santos, J. P. (2019). *Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 77pp.

Resumo

A infância é um período crítico para a aprendizagem de habilidades sociais. Na Educação Infantil, é importante que sejam disponibilizados recursos e estratégias eficazes e viáveis para o desenvolvimento interpessoal. Uma alternativa é o uso de livros de literatura infantil, desde que o professor tenha um repertório adequado de Habilidades Sociais Educativas (HSE) para promover o interesse da criança e alcançar seus objetivos. Desenvolver recursos e estratégias de intervenção, bem como investir na formação continuada de professores, constituem iniciativas importantes para que ocorra o desenvolvimento socioemocional na escola. O presente estudo teve como objetivo avaliar o desempenho de duas professoras da Educação Infantil em HSE para contar histórias, verificando o impacto da adoção de fichas de orientação para uso de livros de literatura infantil visando promover habilidades sociais nos alunos. Buscou-se, ainda, avaliar os efeitos de: participar de programa de HSE; disponibilizar o livro imediatamente ou com antecedência ao momento de uso; repetição ou mudança de livro. As professoras avaliaram o uso da literatura infantil para promoção de habilidades e valores de convivência e quanto à viabilidade do uso da ficha. Participaram duas professoras de Educação Infantil, que foram expostas a diferentes condições de contação de histórias (livro disponibilizado de imediato, acesso a ficha de orientação, contação após PHSE, livro e ficha disponibilizados com antecedência). As participantes tiveram seus repertórios de HSE avaliados por juízas a partir de um protocolo de análise de filmagens, elaborado com base na literatura e validado por juízes. As avaliações das professoras sobre o uso de livros de literatura infantil e da ficha de orientação foram registradas por meio de questionários. Os dados indicaram que houve variação no desempenho das professoras nas diferentes condições de contação de história (propostas em sete fases). Houve maior frequência e variabilidade de HSE consideradas relevantes para atividades de contação de histórias de ambas as participantes, em momentos em que adotaram a ficha de orientação, em especial, no primeiro momento em que tiveram acesso a esse recurso e somente de uma participante após o programa de HSE. Algumas classes de HSE relacionadas ao planejamento da atividade, como utilizar recursos complementares, organizar a sala e realizar atividade relacionada ao enredo, foram apresentadas pelas participantes somente nos momentos em que elas tiveram acesso à ficha de orientação. Discute-se a relevância de disponibilizar recursos e programas para professores para facilitar a adoção efetiva de diferentes estratégias de desenvolvimento socioemocional no contexto escolar. O delineamento de pesquisa permitiu a consecução dos objetivos, com destaque para o envolvimento de especialistas da área na elaboração do protocolo de análise de filmagens e de juízes na análise dessas filmagens. As diferentes condições de contação de histórias foram importantes também para o controle de variáveis e identificação daquelas mais favoráveis para o desempenho das professoras.

Palavras-chave: Habilidades Sociais; Habilidades Sociais Educativas; Literatura infantil; Professores; Educação Infantil.

Santos, J. P. (2019). *Children's literature as a strategy to promote social skills in the practice of pre-school teachers*. Master's Dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP. 77p.

Abstract

The childhood is a critical period for social skills learning. In the Early Childhood Education it is important to provide effective and viable resources and strategies for interpersonal development. An alternative is the use of children's literature books as long as the teacher has an adequate repertoire of Educational Social Skills (ESS) to promote the child's interest and to achieve his/her goals. Important initiatives for social-emotional development in the school are developing resources and strategies for intervention as well as investing in continuing teacher training. The objective of this study was: to evaluate the performance of two ESS teachers to tell stories, and to assess the impact of guidance sheets for the use of children's literature to promote social skills in students. The following effects were also assessed: participating in the ESS program; providing the book immediately or in advance at the time of use; repetition or change of book. The teachers evaluated the use of children's literature for the promotion of skills and values of coexistence, and as to the feasibility of using the sheet. Two teachers from Early Childhood Education participated, who were exposed to different conditions of storytelling (book immediately available, access to the guidance sheet, storytelling after PESS, with book and sheet available in advance). The participants had their repertoires of ESS assessed by judges from a filming analysis protocol developed based on the literature and validated by the judges. The teachers' evaluations on the use of children's literature books and the guidance sheet were recorded through questionnaires. The data indicated that there was variation in the performance of the teachers in the different conditions of storytelling (proposed in seven phases). There was a higher frequency and variability of ESS considered relevant for storytelling activities of both participants when they adopted the guidance sheet, in particular, when they first had access to this resource, and only by one participant after the ESS program. Some classes of ESS related to the planning of the activity, such as using complementary resources, organizing the room and performing activity related to the scenario, were presented by the participants only when they had access to the guidance sheet. It discusses the relevance of providing resources and programs for teachers to facilitate effective adoption of different strategies for social-emotional development in the school context. The research design allowed to achieve the objectives, especially the area specialists involvement in the elaboration of the filming analysis protocol as well as judges in the filming analysis. Furthermore, the different conditions of storytelling were important for the control of variables and identification of those more favorable for the teachers' performance.

Keywords: Social Skills; Educational Social Skills; Children's literature; Teachers; Child education.

Introdução

Durante a infância, o indivíduo está em pleno desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. Na primeira infância, o cérebro se desenvolve muito rapidamente e as primeiras experiências vivenciadas são a base para a construção do conhecimento e das emoções (Colagrossi & Vassimon, 2017). Segundo Colagrossi e Vassimon (2017), a garantia de um desenvolvimento saudável nos primeiros anos de vida pode trazer consequências positivas para a vida do sujeito e para a sociedade de forma geral, contribuindo para a redução dos índices de criminalidade, de gravidez na adolescência, da evasão escolar etc. e possibilitando a boa qualidade das relações e produtividade, por exemplo. O desenvolvimento saudável envolve a aprendizagem de desempenhos sociais adequados às demandas que se apresentam. Todo desempenho social, adequado ou não, é aprendido ao longo do desenvolvimento, em diferentes contextos, na interação com outras pessoas, na família, escola, vizinhança etc. (Del Prette & Del Prette, 2014). É função de todas as pessoas presentes nesses ambientes arranjar contingências que contribuam para a aprendizagem da criança e sua adaptação às diferentes formas de interação existentes.

Por meio da socialização, a criança pode desenvolver um repertório de habilidades sociais (HS), que está relacionada a resultados positivos em curto, médio e longo prazo, tanto para qualidade de vida como para a prevenção de problemas de comportamento (Dias, Lopes & Del Prette, 2015). De acordo com Del Prette e Del Prette (2008), os comportamentos que ocorrem nas interações sociais podem ser reunidos, de maneira geral, em duas classes amplas: os antissociais e as habilidades sociais. Os antissociais são os diversos tipos de comportamentos agressivos, tanto verbais como físicos que podem comprometer a qualidade das relações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2013) e trazer prejuízos para o desenvolvimento do indivíduo.

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

A partir da análise do repertório social na infância e tendo como referência os problemas interpessoais mais frequentes nessa fase do desenvolvimento, Del Prette e Del Prette (2013)

propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais principais de serem construídas no repertório da criança. As sete classes e suas principais subclasses são:

- a) Autocontrole e expressividade emocional: reconhecer e nomear as próprias emoções e as de outras pessoas, controlar a ansiedade, lidar com os próprios sentimentos, expressar sentimentos positivos e negativos. É importante para a criança conviver com adultos emocionalmente expressivos, que a auxiliem na nomeação e compreensão dos sentimentos próprios e dos outros, de forma que se torne capaz de entender e lidar com o que sente de maneira saudável.
- b) Civilidade: cumprimentar pessoas, despedir-se, aguardar a vez para falar, chamar o outro pelo nome, respeitar regras. Essa classe de habilidades sociais se refere a comportamentos geralmente padronizados em certas culturas e comunidades. Está relacionada a regras básicas de convivência estabelecidas e aceitas pelo grupo em que se está inserido.
- c) Empatia: observar, atentar-se, ouvir e interessar-se pelo outro, reconhecer, compreender e demonstrar compreensão pelos sentimentos do outro, demonstrar respeito às diferenças, oferecer ajuda. Refere-se à capacidade de colocar-se no lugar do outro, no sentido de comunicar compreensão e oferecer apoio. Desde os primeiros anos, é importante que o adulto promova o desenvolvimento da empatia na criança por meio de perguntas, exposição a situações adequadas para isso, bem como oferecendo modelo e valorizando o comportamento da criança quando a mesma age com empatia.
- d) Assertividade: expressar sentimentos negativos, falar sobre si, concordar e discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, pedir mudança de comportamento, defender os direitos próprios e do outro. É importante que o adulto esteja atento para não punir comportamentos assertivos da criança, que muitas vezes são confundidos com rebeldia. A assertividade representa um equilíbrio entre a passividade e a agressividade e contribui para o desenvolvimento de uma criança mais segura e consciente dos direitos próprios e dos outros.
- e) Fazer amizades: fazer perguntas pessoais, oferecer informação livre, cumprimentar, apresentar-se, oferecer ajuda, iniciar e manter conversação. Vale ressaltar que tão importante quanto fazer amizades é mantê-las. Essa classe representa um fator protetivo para episódios de estresse e transtornos psicológicos. Além disso, ter amigos contribui para a construção de outros comportamentos sociais positivos como expressividade emocional e empatia.
- f) Solução de problemas interpessoais: acalmar-se diante de situação-problema, pensar antes de tomar decisões, avaliar alternativas de solução, avaliar processo de tomada de decisão. Trata-se uma classe complexa e complementar a outras como empatia, autocontrole e

assertividade. Essa classe é considerada um fator de proteção a comportamentos impulsivos e agressivos.

g) Habilidades sociais acadêmicas: seguir regras ou instruções orais, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenhos realizados, cooperar, participar de discussões. São comportamentos importantes para o sucesso escolar da criança tanto para as relações com os colegas, professores e outros agentes educativos, quanto para o desempenho acadêmico. Crianças com bom repertório de habilidades sociais acadêmicas, em geral, apresentam bom desempenho acadêmico.

As classes e subclasses de habilidades sociais são relacionadas e complementares entre si. De acordo com os autores, principalmente em demandas mais complexas, várias classes são necessárias para se atingir a competência social (Del Prette & Del Prette, 2013). Os autores definem a competência social como o desempenho do indivíduo em uma interação social que atende aos próprios objetivos e às demandas da situação e cultura, produzindo resultados satisfatórios para si e para o grupo (Del Prette & Del Prette, 2017). Portanto, o conceito apresenta um caráter avaliativo do desempenho e dos resultados obtidos em uma interação. O desempenho socialmente competente é de grande relevância para as relações interpessoais, principalmente quando se trata de resultados e consequências desse desempenho a médio e longo prazo para todos os envolvidos.

As habilidades sociais são necessárias, mas não suficientes para garantir um desempenho socialmente competente. É necessário avaliar o desempenho em relação aos critérios da competência social, que são: a) atingir os objetivos da interação, respeitando a Regra Áurea; b) melhorar a autoestima dos envolvidos; c) manter ou melhorar a qualidade da relação; d) equilibrar as trocas entre os interlocutores; e) manter ou ampliar os direitos humanos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017, p.40).

Alguns autores (Del Prette & Del Prette, 2013; Borges & Marturano, 2009; Rosin-Pinola, 2009) destacam o ambiente escolar como um dos espaços mais relevantes para o desenvolvimento das habilidades sociais da criança, bem como representante formal da aprendizagem, agente socializador e responsável pela ampliação das interações e experiências afetivas (Marturano & Loureiro, 2014). Assim, os primeiros anos da escolarização são desafiadores, visto que o aluno precisa estabelecer relações de amizade com os colegas e atender as exigências acadêmicas (Borges & Marturano, 2009; Del Prette & Del Prette, 2013).

Os documentos norteadores da educação apresentam objetivos e propostas em relação ao desenvolvimento socioemocional do aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), desde 1996, define como função social da escola preparar futuros cidadãos, críticos e construtores da sociedade (Brasil, 2017a). Tais objetivos exigem interações baseadas no respeito a normas, desempenho de habilidades interpessoais necessárias à reivindicação e defesa de direitos e ao relacionamento saudável e produtivo em diferentes contextos (Del Prette & Del Prette, 2013). Especificamente no contexto da educação infantil, o documento estabelece que:

Art. 29- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2017, p. 22).

O documento direciona para uma visão global do desenvolvimento infantil, envolvendo os diferentes contextos que compõem a rotina da criança. Também nessa direção, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil- RCNEI (Brasil, 1998) apresenta orientações e referências em busca de contribuir com práticas educativas que possibilitem o exercício da cidadania das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma formação humana construtora de uma sociedade inclusiva e justa baseada no desenvolvimento global dos alunos (Brasil, 2017b). Para a educação infantil, o documento define cinco campos de experiências que devem ser o centro das atividades educativas: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Oralidade e escrita; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009), documento que embasa a BNCC, apresentam propostas por meio de uma sequência de objetivos de aprendizagem, não compreendendo o desenvolvimento como linear, mas considerando que uma etapa é pré-requisito para outras.

Os comportamentos sociais positivos referidos como habilidades sociais por Del Prette e Del Prette (2013) vão ao encontro dos objetivos e competências propostos pelos documentos norteadores da educação para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Nota-se uma coerência entre o que se tem apresentado como relevante para o desenvolvimento infantil por diferentes áreas de conhecimento científico como Psicologia, Educação, entre outras.

As experiências positivas das crianças com seus pares e adultos em espaços sociais nos anos pré-escolares são referidas como preditoras da competência social (Dias-Corrêa, Marturano, Rodrigues & Nahas, 2016). Por outro lado, dificuldades relacionais nos anos da educação infantil predizem trajetórias desfavoráveis nos anos posteriores da educação e dificuldades adaptativas na adolescência (Bolsoni-Silva, Marturano, & Freiria, 2010). Destaca-

se a relevância do contexto escolar para a promoção de desenvolvimento saudável na infância, visto que um amplo repertório de comportamentos sociais positivos é importante para o sucesso da criança dentro e fora da escola (Duncan et al., 2007 *apud* Colagrossi & Vassimon, 2017).

Dentro desse contexto, o professor é um agente fundamental na promoção de habilidades sociais dos alunos. Os objetivos atingidos na escolarização são efeitos das condições de ensino propostas pelo professor, que são “determinadas por suas concepções, atitudes e valores- sobre a educação, a função social da escola, o processo de construção do conhecimento, a arte de educar etc.” (Del Prette & Del Prette, 2014, p. 96). Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento de sua função em sala de aula, além de bem estabelecidos seus objetivos de ensino e de interação com os alunos.

Para Rosin-Pinola (2009), uma interação satisfatória entre professor e aluno requer um conjunto de habilidades de ambas as partes, visto que eles são as figuras principais no processo de ensino e aprendizagem. A função do educador pressupõe a formação de um sujeito cidadão, com habilidades e competências que lhe permitam participar ativamente na sociedade (Rosin-Pinola, 2009). Para isso, é necessário que o professor apresente um repertório adequado de habilidades sociais educativas (HSE).

A partir da proposta de Argyle de 1980, Del Prette e Del Prette (2001, p. 94) definiram habilidades sociais educativas como aquelas “intencionalmente direcionadas para a promoção de aprendizagem do outro, em condição formal ou informal”. Uma característica importante das HSE é a probabilidade de provocar mudanças no repertório comportamental dos educandos e obter transformações efetivas (Del Prette & Del Prette, 2008). Tais habilidades referem-se a comportamentos dos docentes que promovem aprendizagens relevantes para o desenvolvimento dos alunos, como apresentar *feedback*, elogiar e orientar (Bolsoni-Silva & Mariano, 2014; Del Prette & Del Prette, 2008).

De modo a sistematizar as Habilidades Sociais Educativas, Del Prette & Del Prette (2008) propõem um sistema composto por quatro classes gerais e 32 subclasses:

1. *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*: arranjar ambiente físico, organizar materiais, alterar distância/proximidade, mediar interações;
2. *Transmitir/ expor conteúdos sobre habilidades sociais*: fazer perguntas de sondagem ou desafio, parafrasear, apresentar objetivos, estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência; apresentar informação; apresentar modelo; resumir comportamentos emitidos, explorar recurso lúdico-educativo, apresentar instruções, apresentar dicas, utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema.

3. *Estabelecer limites e disciplina:* descrever/analisar comportamentos desejáveis e indesejáveis, negociar regras, chamar atenção para normas estabelecidas, pedir mudança de comportamento, interromper comportamento.

4. *Monitorar positivamente:* manifestar atenção a relato, solicitar informações, expressar concordância, apresentar feedback positivo, elogiar, incentivar, demonstrar empatia, remover evento aversivo, estabelecer sequência de atividades, expressar discordância/reprovação, promover a autoavaliação.

Uma possibilidade de desenvolver ou aprimorar as habilidades sociais educativas do professor é por meio de treinamentos de habilidades sociais educativas. Del Prette e Del Prette (2017) definem o programa de treinamento de habilidades sociais como um conjunto de atividades planejadas que envolvem processos de aprendizagem, conduzidos por um terapeuta ou facilitador, buscando a aquisição de habilidades sociais e também dos demais requisitos para competência social. O planejamento do programa varia de acordo com clientela e objetivos da mesma. De forma geral, entre os objetivos de um treinamento de habilidades sociais destacados pelos autores estão: ampliar a frequência e proficiência de habilidades já aprendidas, mas deficitárias; aprender habilidades novas e importantes para a vida da pessoa; refinar a discriminação das tarefas interpessoais presentes no ambiente; desenvolver valores de convivência de acordo com os direitos humanos.

No caso dos professores, pode ser viável um programa de treinamento de habilidades sociais educativas de modo a ampliar tal repertório desses profissionais e aprimorar a qualidade de sua relação com os alunos. Levantamento realizado por Del Prette e Del Prette identificou que embora os professores valorizassem o desenvolvimento interpessoal, admitiam dificuldade em promovê-lo ou mesmo desconhecimento do tema, o que evidenciou que o assunto é pouco explorado na prática em sala de aula (Del Prette & Del Prette, 2014). Assim, os programas de habilidades sociais são importantes não apenas para promover comportamentos sociais positivos nos participantes, mas anterior a isso, para informar sobre o tema e sua relevância.

Estudo de revisão realizado por O'Conner, Feyter, Carr, Luo e Romm (2017) investigou programas de aprendizagem social e emocional para crianças de três a oito anos e, entre as principais características consideradas importantes para a efetividade dos programas, destaca-se oferecer treinamento e assessoria para os professores. Os autores afirmam que os professores que recebem treinamento ensinam melhor. Para que o programa obtenha resultados positivos e efetivos, é importante considerar as demandas e especificidades dos participantes, como etapa escolar em que leciona, dificuldades frequentes na relação com os alunos, repertório para lidar com conflitos entre outras questões que se apresentem. Além de um repertório elaborado de

habilidades sociais e habilidades sociais educativas, para promover o desenvolvimento socioemocional em seus alunos, o professor precisa utilizar de estratégias e recursos complementares à sua prática, associando a aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento de comportamentos sociais positivos.

Não obstante o crescente número de estudos sobre habilidades sociais nos últimos anos, ainda são escassos trabalhos que abordem esse tema com crianças até seis anos de idade (Dias, 2014). Foram pesquisados recursos brasileiros disponíveis para intervenção com a população infantil, diretamente voltados para a mesma ou que focalizassem pais ou professores (Comodo & Del Prette, 2010; Dias, Del Prette & Comodo, 2011). Em revisão recente (Dias, Del Prette & Del Prette, 2018) foram encontrados dez recursos, sendo apenas dois direcionados à população pré-escolar.

Em estudo de revisão, Dias, Cabezas, Corredor, Martínez e Del Prette (2013) analisaram e caracterizaram programas de prevenção de problemas de comportamento. Entre os trabalhos encontrados, a maioria acontecia nos Estados Unidos, utilizava como metodologia grupo de discussão, trabalho colaborativo, *roleplays* e diferentes recursos como fantoches, músicas e jogos. Uma característica importante dos programas analisados é que tiveram os professores como aplicadores dos mesmos. O estudo apontou a relevância de intervenções precoces e a necessidade de implementação de programas em mais países, como no Brasil.

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

Na educação infantil, os livros de literatura infantil podem ser um recurso eficaz, visto que são de interesse das crianças e acessíveis aos educadores. Neste estudo, o termo livro de literatura infantil se refere aos livros que contam uma ou mais histórias e são compostos por conteúdo textual e ilustrações destinados ao público infantil.

A utilização mais comum dos livros de literatura infantil no contexto escolar tem sido relacionada à alfabetização. Um exemplo é o estudo de Simões (2000) que analisa as contribuições desse recurso na aquisição da escrita e discute a relevância do desenvolvimento da linguagem para o ser humano. Paiva e Oliveira (2010) relacionam a literatura infantil com o processo de formação do leitor e entendem que a adoção de livros visando somente habilidade de leitura pode ser insuficiente, pois há mais para ser explorado. Para as autoras, é necessário ensinar a criança a refletir e pensar criticamente sobre o que leu. Essa é uma habilidade importante também no que diz respeito ao desenvolvimento de um sujeito cidadão.

O desenvolvimento acadêmico, em especial a alfabetização do aluno, é de grande relevância e é evidente que os livros de literatura infantil trazem contribuições positivas para esse processo. No entanto, é importante considerar a adoção desse recurso para além da alfabetização, que se trata de um pré-requisito para outros processos, como a leitura independente, por exemplo.

Conforme Vasconcelos (2006), a utilização adequada de histórias infantis pode potencializar seus benefícios no desenvolvimento da criança em termos de comportamento verbal, criativo, de leitura e de visão crítica da realidade. No livro intitulado *Brincando com histórias infantis*, a autora discute temas que educadores e terapeutas podem abordar com as crianças em contextos lúdicos. São apresentadas quatro histórias infantis, acompanhadas de interpretações analítico-comportamentais das contingências vividas pelos personagens, incluindo comportamentos considerados adequados e inadequados. O objetivo das interpretações é adicionar informações para que o educador possa auxiliar as crianças a analisarem as situações-problemas vividas pelos personagens, buscar novas soluções e desenvolver a criatividade, entre outras habilidades (Vasconcelos, 2006). O material desenvolvido por Vasconcelos representa uma maneira estruturada de utilizar os livros de literatura infantil com as crianças a partir de objetivos pré-determinados, convergindo com a proposta do presente trabalho de oferecer recursos para educadores promoverem as habilidades sociais de pré-escolares.

A literatura aponta que livros de literatura infantil podem ser utilizados por agentes educativos em diferentes contextos e demandas. A Tabela 1 abaixo apresenta uma síntese de estudos utilizando livros de literatura infantil com diferentes objetivos.

Tabela 1
Síntese de estudos que utilizaram livros de literatura infantil

Autores e ano	Objetivos	Participantes	Procedimento	Resultados
Soma (2014)	Avaliar a eficácia da contação de história como meio para aquisição de habilidades de autoproteção contra o abuso sexual em crianças	33 crianças de 7 a 9 anos	3 grupos de crianças: 2 experimentais (GE1- livro sobre abuso sexual e GE2- livro não específico sobre abuso sexual) e um Grupo Controle (GC – sem livro).	Crianças do GE1: melhor desempenho na habilidade de relatar o fato ocorrido a um adulto de confiança.
Silveira e Kaercher (2013)	Analisar como famílias homoparentais são representadas em livros publicados de 2007 a 2012		Seleção de títulos que tivessem como tema famílias homoparentais ou casais homossexuais.	Caracterização do amor entre heterossexuais de maneira semelhante a tradicional. Ênfase no amor romântico e cuidados com os filhos. Duas obras destacam a curiosidade infantil pelo amor.
Santos, Leite e Dias (2015)	Investigar a concepção de diferentes agentes educativos sobre o uso de livros infantis com pré-escolares	85 crianças pré-escolares, 52 pais, 31 professores, 15 pesquisadores e seis terapeutas infantis	Questionários sobre quais livros utilizavam com as crianças e quais valores e habilidades os livros contribuíam para desenvolver. Entrevista com as crianças para identificação dos livros preferidos por elas.	Literatura infantil importante para ser utilizada em intervenções com crianças. Pais e professores: foco na alfabetização e entretenimento. Pesquisadores e terapeutas: foco no desenvolvimento socioemocional.
Rodrigues e Tavares (2009)	Avaliar a ocorrência de termos mentais em 119 livros nacionais e a possibilidade de exploração das narrativas pelo modelo do processamento de informação social		Identificação de: palavras e expressões denotando estados mentais; convergência figura/estado mental; presença de ironia situacional e crença falsa; situações oferecedoras de pistas sociais. Livros classificados em níveis de adequação do ponto de vista do processamento de informação social	Alto índice de referências a estados mentais, como pensar, imaginar, inventar
Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012)	Avaliar a efetividade de um programa dirigido a diversificar a prática docente de contar histórias e a promoção indireta da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social	57 alunos do primeiro ano do ensino fundamental e 5 professoras	Questionários para análises pré e pós intervenção e diário de campo. Oferta de uma capacitação docente	Aprimoramento da prática docente na seleção e critérios para escolha dos livros; aprendizagem quanto ao desenvolvimento da exploração sociocognitiva nas narrativas e identificação de estados mentais. Aperfeiçoamento: da exploração das narrativas, de instruções, de manejo de interação.

				Crianças: aumento na evocação de termos mentais
Dias-Corrêa, Marturano, Rodrigues e Nahas (2016)	Avaliar um programa para promoção de habilidades sociocognitivas, baseado na leitura de histórias, quanto a possíveis efeitos no desenvolvimento sociocognitivo e comportamental.	45 crianças pré-escolares divididas em: GI e GII, que participaram da intervenção em momentos diferentes; 2 professoras informantes	25 livros de histórias infantis ricos em pistas sociais internas e externas em sessões grupais, com foco em regras de convivência. Aplicação de questionários com crianças e professoras. Intervenção: (a) elaboração e/ou recordação das regras visando à regulação da conduta; (b) contação mediada da história; (c) atividades lúdicas complementares à história	Ampliação das habilidades sociocognitivas e sociais das crianças e redução dos problemas de comportamento. Aumento significativo no Fator <i>Busca por Suporte</i> após a intervenção, em ambos os grupos.
Rodrigues e Oliveira (2009)	Oferecer subsídios para a utilização de livros infantis na promoção do desenvolvimento socio-cognitivo em crianças pré-escolares		Instrumentos para registrar quais componentes do programa de Teglasi e Rothman apareciam nas narrativas e escala geral de avaliação do livro. Listagem das ocorrências de pistas internas e externas de estados mentais presentes nas narrativas e nas ilustrações. Categorias: termos emocionais, cognitivos, desejos/intenções e avaliação moral/obrigação. Análise do personagem	Todos os títulos correspondiam a pelo menos uma parte dos critérios utilizados. Viabilidade da adoção dos livros infantis como recurso para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo e para prevenção de comportamentos antissociais.
Comodo, Silveira, Del Prette e Del Prette (2013)	Analisar funcionalmente os comportamentos sociais que podem ser classificados como assertivos, agressivos e passivos da personagem Emília do Sítio do Picapau Amarelo.		Comportamentos assertivos, passivos e agressivos de Emília transcritos e organizados em quadros de contingências tríplices	Comportamentos agressivos em maior frequência do que os assertivos. Alguns comportamentos poderiam ser considerados importantes no repertório de crianças e jovens. Outros comportamentos poderiam facilitar a aprendizagem de padrões de comportamentos agressivos.
Maia e Goulart (2014)	Promover as habilidades de autocontrole e expressividade emocional para melhorar a convivência em sala de aula pré-escolar	24 crianças entre 4 e 6 anos	24 encontros semanais de 50 minutos cada. Momento inicial: crianças falarem e serem ouvidas. Desenvolvimento do conto escolhido de diferentes formas	As crianças passaram a se expressar mais, encontrar soluções aos conflitos inerentes ao convívio e à socialização e realizar mais efetivamente atividades.

			(narrativa, encenação teatral, reconstrução por meio de desenhos das partes que mais gostavam da história). Contos <i>Peter Pan</i> e <i>Pinóquio</i>	
Teglasi e Rothman (2001)	Reduzir a agressividade infantil em crianças de quarto e quinto anos do ensino fundamental de diferentes escolas.	59 crianças, divididas em grupos heterogêneos para a intervenção	Grupos de quatro a seis integrantes, incluindo uma ou duas crianças indicadas como agressivas. Leitura e discussão das histórias com base em seis questões referentes aos acontecimentos e sentimentos presentes no enredo. Três tipos de personagens: um “valentão”, uma vítima e um espectador. Temas: amizade, coragem, resolução de problemas. Aplicação de questionários com crianças e professores.	Resultados positivos no comportamento de todas as crianças participantes.
Kalyva e Agaliotis (2009)	Avaliar a potencialidade de histórias sociais no desenvolvimento de habilidades de solução de conflitos em crianças com dificuldades de aprendizagem.	63 crianças de 10 a 12 anos, com dificuldades de aprendizagem, divididas em grupo controle e experimental	Entrevistas com os participantes e aplicação de instrumentos com professores. Leitura de histórias em que os personagens se deparavam com conflitos e discussão sobre qual a melhor forma de resolver.	Resultados positivos para o grupo experimental na pós intervenção e no <i>follow up</i> . Todas as crianças optaram por alternativas hostis antes da intervenção. Depois da intervenção, as crianças do grupo experimental mudaram suas respostas, optando por estratégias positivas.

Soma (2014) propõe a contação de histórias como estratégia para prevenção do abuso sexual infantil. Esse estudo representa um trabalho de grande valor social, podendo contribuir para a redução de um problema de saúde pública que é o abuso sexual infantil. O estudo também demonstra a relevância de se definir critérios para seleção do material a ser utilizado de acordo com os objetivos que se tem com determinada intervenção.

Silveira e Kaercher (2013) analisaram sete livros que tem como tema famílias homoparentais ou casais homossexuais. As autoras sugerem a utilização dos livros para objetivos além dos pedagógicos e formativos e apontam as diferenças como um tema a ser apresentado por meio desse recurso. A sugestão das autoras vai ao encontro de possibilidades de trabalho para prevenção e intervenção de casos de bullying, por exemplo. É possível pensar

na adoção dos livros de literatura infantil no contexto escolar também como forma de discutir assuntos que por muito tempo foram ou ainda são tabus na sociedade.

Santos, Leite e Dias (2015) investigaram a concepção de diferentes agentes educativos sobre o uso de livros infantis com pré-escolares. Foram aplicados questionários em que pais, professores, terapeutas e pesquisadores responderam quais livros utilizavam com as crianças e como eles poderiam contribuir para o desenvolvimento infantil. Pais e professores citaram que o uso dos livros com as crianças estava relacionado ao desenvolvimento da leitura, escrita e entretenimento. Os pesquisadores e terapeutas deram ênfase a habilidades como empatia, assertividade e outros valores e habilidades relacionados ao desenvolvimento socioemocional das crianças. As autoras discutem que conteúdos associados a valores e habilidades de convivência, presentes nos livros, podem ser adotados por agentes educativos com o objetivo de desenvolvimento socioemocional das crianças, além dos objetivos acadêmicos. Torna-se relevante uma aproximação entre os objetivos dos pais e professores com os dos terapeutas e pesquisadores ao utilizarem os livros de literatura infantil com as crianças. Essa questão aponta para a necessidade de o conhecimento científico chegar às comunidades. É possível que pais e professores não tenham citado valores e habilidades de convivência como importantes de serem desenvolvidos nas crianças por meio dos livros de literatura infantil por não terem domínio ou até mesmo acesso sobre os conteúdos produzidos por pesquisadores e utilizados por terapeutas.

Rodrigues e Tavares (2009) discutem possibilidades de trabalhos com professores visando atualizar informações sobre características sociocognitivas de pré-escolares e fornecer modelos de exploração de livros em sala de aula, potencializando a relação entre livro, teoria da mente e processamento de informação social. Considerando a função humanizadora da escola e a necessidade de redimensionar a prática docente voltada para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, as autoras propõem uma capacitação para professores pré-escolares incluindo sessões teóricas e práticas.

O estudo de Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012) constitui um desdobramento da proposta de Rodrigues e Tavares (2009). Foram selecionados 38 livros de histórias infantis que apresentassem termos mentais e pistas sociais. Para registro das reuniões e observações do trabalho das professoras em sala de aula, foi elaborado um diário de campo, que tinha como foco: (a) aspectos vinculados ao planejamento e mediação da leitura em sala de aula, (b) interatividade professor-aluno, (c) percepção docente quanto ao envolvimento das crianças no decorrer do trabalho (p. 395). Também foi aplicada uma avaliação para rastrear o repertório sociocognitivo de respostas das crianças após a leitura dialogada do livro *Lúcia já vou indo*. A capacitação foi dividida em quatro módulos, sendo: atualização de informações sobre

capacidades sociocognitivas infantis; fundamentos da teoria da mente e sua relação com a linguagem; noções básicas sobre o processamento de informação social e vivências com a leitura mediada de livros infantis com enfoque sociocognitivo. A intervenção foi conduzida pelas pesquisadoras e contou com um total de 20 horas, ao longo de três meses, com um encontro semanal. Durante sete meses, as docentes implementaram o programa de leitura mediada com seus alunos, em sala de aula, contando com acompanhamento/orientação semanal das pesquisadoras, além da observação de duas bolsistas. Foram encontrados resultados positivos da capacitação para as professoras e também para as crianças. O trabalho apresenta vários aspectos positivos como: análise do repertório de todos os envolvidos (professores e alunos), conteúdo teórico e atividades práticas, assessoria aos professores e implementação do trabalho na escola conduzido pelos professores.

A partir dos resultados apresentados por Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012), é possível afirmar que quando capacitado, orientado e motivado a desenvolver seu trabalho, o professor tende a se empenhar na função atribuída a ele e, sua ação afeta diretamente seus alunos. O professor é um agente multiplicador, ele pode atingir um número expressivo de crianças a cada atividade e, ao produzir consequências positivas com sua prática, pode vir a reproduzir em turmas posteriores. O estudo contou com um número baixo de participantes docentes e seria importante sua ampliação/ replicação para melhor efetividade dos dados. No entanto, a partir dos resultados apresentados, a capacitação docente se mostrou uma estratégia positiva e que pode ser adaptada também para outros contextos e aspectos do desenvolvimento.

O estudo de Dias- Corrêa, Marturano, Rodrigues e Nahas (2016) apresenta resultados positivos de uma intervenção com crianças pré-escolares. Um dado importante do estudo é que o fator *Busca por Suporte* apresentou aumento significativo após a intervenção, nos grupos participantes, sugerindo que após o programa, as crianças passaram a procurar mais a atenção dos professores. Diante disso, verifica-se que um programa como esse pode ser promovido também como um trabalho de prevenção ao bullying, por exemplo, no sentido de orientar as crianças a buscarem suporte de adultos diante de situações que elas não são capazes de resolver, bem como ser adaptado a outras demandas. Em trabalhos como esse, pode se considerar relevante também que o professor seja orientado para receber as demandas e busca de suporte das crianças para que não corra o risco de o aluno ter seu comportamento punido pelo educador. Um procedimento importante no estudo de Dias- Corrêa, Marturano, Rodrigues e Nahas (2016) foi o cuidado em inserir um novo momento avaliativo denominado pré-intervenção 1. Tal avaliação possibilita, nas análises estatísticas, a aferição de efeitos de medidas repetidas, como, por exemplo, uma possível tendência do professor para avaliar mais positivamente o aluno em

uma nova avaliação, ou um possível efeito de aprendizagem da criança como consequência de ser exposta repetidamente ao mesmo procedimento de exploração da história. Sendo assim, as crianças que compuseram o GII foram avaliadas em três momentos: pré-intervenção 1 (no mesmo momento em que GI), pré-intervenção 2 e pós-intervenção. Dessa forma, o grupo GII também obteve função de grupo controle.

A proposta de Rodrigues e Oliveira (2009) teve como base o programa proposto por Teglasi e Rothman (2001). Foram registrados quais componentes do programa apareciam nas diferentes partes das narrativas (início, meio e fim) além de avaliação do livro por meio de uma escala geral, envolvendo o número de componentes presentes e passíveis de serem explorados na história. Os dados encontrados pelas autoras oferecem subsídios para o planejamento de programas que poderiam ser oferecidos para crianças de modo a desenvolver habilidades sociais, além das sociocognitivas, ou mesmo para educadores como forma de orientá-los para promoverem o desenvolvimento de seus filhos/ alunos.

Também nessa direção, Comodo, Silveira, Del Prette e Del Prette (2013) analisaram três obras de Monteiro Lobato que incluem como parte do título a palavra Emília (Emília no país da gramática, 1934; Memórias da Emília, 1936; Aritmética da Emília, 1935). A partir da análise dos comportamentos identificados, é possível supor que a personagem Emília possui, em seu repertório, as habilidades sociais referentes à classe de assertividade. Entretanto, não faz uso delas em determinados contextos, provavelmente porque, mesmo quando agressiva, é conseqüenciada positivamente pelo grupo em que está inserida. A partir deste estudo pode-se pensar em diferentes funções e estratégias para utilização dos livros infantis envolvendo a promoção de comportamentos sociais positivos, relacionados às habilidades sociais, não apenas com narrativas em que os personagens apresentam modelos positivos de comportamentos.

É possível apresentar personagens com modelos de comportamentos inadequados e utilizar esse tipo de informação para promover na criança uma reflexão e pensamento crítico quanto a diferentes maneiras de agir. Tal estratégia pode contribuir para a criança aprender a prever conseqüências de determinados comportamentos, o que também pode ser uma forma de contribuir para o desenvolvimento da automonitoria, pois a criança observa e reflete sobre os comportamentos dos personagens e isso pode fazê-la pensar e refletir sobre os próprios comportamentos.

No estudo de Maia e Goulart (2014) não foi especificado na descrição do estudo que medidas as pesquisadoras utilizaram para identificar a mudança no repertório das crianças. Os participantes foram observados ao longo dos encontros pelas pesquisadoras, professora e estagiária. No entanto, não houve um registro que possibilitasse uma comparação do repertório

comportamental das crianças antes e após a intervenção. Apesar dessa falha metodológica, o estudo traz contribuições importantes ao utilizar as histórias infantis sob a perspectiva de algumas classes de habilidades sociais e considerando a fase do desenvolvimento dos participantes, além de envolver agentes educativos do próprio ambiente escolar (professora e estagiária).

Teglasi e Rothman (2001) discutiam as histórias com as crianças com base em seis questões: 1- O que está acontecendo? 2- O que os personagens estão pensando e como estão se sentindo? 3- Quais são as intenções e metas dos personagens? 4- O que os personagens alcançam com suas ações? 5- Como os personagens executam e monitoram seus comportamentos? 6- Quais são as lições aprendidas? As respostas das crianças durante as sessões foram transcritas. A partir das avaliações pré e pós intervenção, os autores relatam resultados positivos no comportamento de todas as crianças participantes da intervenção, mesmo aquelas que não foram identificadas como agressivas. A principal estratégia utilizada na intervenção foram as perguntas. Por meio delas, as crianças foram capazes de refletir sobre os comportamentos dos personagens e modificar os próprios comportamentos. É importante que o educador esteja apto a conduzir a discussão e aproveitar as respostas das crianças de modo a promover o desenvolvimento socioemocional. Esses comportamentos do educador estão relacionados às classes de habilidades sociais educativas.

Os estudos de Teglasi e Rothman (2001) e de Kalyva e Agaliotis (2009) apresentam possibilidades de trabalhos para a redução de comportamentos inadequados e ampliação do repertório de habilidades sociais. Tais trabalhos também poderiam ser planejados com o objetivo de prevenção de problemas de comportamentos com crianças menores.

Alguns dos estudos descritos (Santos, Leite & Dias, 2015; Maia & Goulart, 2014) apresentam limitações, como amostras pequenas, falhas na descrição metodológica (Maia & Goulart, 2014) e aplicação em uma única instituição, mas todos discutem a relevância da atuação com crianças desde os primeiros anos de vida, especialmente no contexto escolar. A maioria dos estudos não parte do conceito de habilidades sociais, mas o mesmo está implícito nos objetivos e discussões, associado a redução de problemas de comportamento e promoção de valores de convivência.

Os estudos relatados sinalizam que os livros infantis, quando selecionados criteriosamente, podem ser adotados com diferentes objetivos, visto que todas as intervenções descritas mostraram resultados satisfatórios em contextos e públicos variados. Como apontado por Comodo, Silveira, Del Prette e Del Prette (2013), a literatura pode ser concebida como uma fonte de disseminação de práticas culturais, pois valores, crenças, mitos e padrões de

comportamentos que são apresentados por personagens, podem ser reproduzidos pelos leitores. Assim, entende-se que a literatura pode ter a função de reforçar ou criar novos padrões de comportamento. É imprescindível que o educador tenha um olhar crítico, planeje atividades e defina objetivos quanto ao uso de recursos com crianças, visto que os mesmos podem influenciar positiva ou negativamente os comportamentos delas. Esse aspecto também indica uma limitação dos estudos relatados, visto que a maioria das intervenções foi realizada entre pesquisadores e crianças e não envolveu outros agentes educativos, como professores, mesmo quando aplicados no contexto escolar.

Embora os livros de literatura infantil tenham sido avaliados com forte potencial para o desenvolvimento socioemocional, os trabalhos não avaliaram o professor como mediador desse processo, sendo que o mesmo apareceu apenas como informante em questionários. Somente no estudo de Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012) foi ofertada uma capacitação docente para auxiliar os professores na utilização de livros de literatura infantil para desenvolvimento sociocognitivo de seus alunos.

Diante do exposto, destaca-se a relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento socioemocional (Colagrossi & Vassimon, 2017; Del Prette & Del Prette, 2013; Durlak et al., 2011) e os livros de literatura infantil como um recurso potencial a ser adotado pelo professor pré-escolar com esse objetivo. Os livros compõem o ambiente escolar, são de interesse das crianças, além de abordarem temas que possibilitam a promoção de habilidades sociais. Não obstante vários estudos afirmarem as possibilidades de adoção dos livros, não foram encontrados trabalhos que avaliassem a prática do professor com esse recurso ou que oferecessem um direcionamento por meio de intervenções ou materiais para que o mesmo promovesse habilidades sociais em seus alunos.

Justificativas e Objetivos

As novas propostas e objetivos da educação exigem que o professor seja capaz de lidar com demandas interpessoais no contexto escolar, pois ele possui uma relação de proximidade com a criança e é um mediador importante no processo de desenvolvimento de habilidades sociais. Para isso, o professor precisa apresentar um repertório adequado de habilidades sociais educativas, o que aponta para a necessidade de assessoria e treinamentos oferecidos por especialistas da área.

É importante que o professor tenha acesso a recursos que possibilitem abordar questões sociais em sala de aula, como os livros de literatura infantil, principalmente quando planejados e orientados para uma ação educativa. Embora a maioria dos estudos encontrados não tenha sido embasada nas habilidades sociais, esse é um campo potencial a ser explorado por meio de histórias infantis. Não foram encontrados estudos que avaliassem a atuação do professor utilizando livros infantis para promover habilidades sociais nos alunos, nem a exploração desse recurso pelo professor quando orientado para isso.

Considerando tais aspectos, este estudo teve como objetivo avaliar o desempenho de duas professoras da Educação Infantil em HSE para contar histórias, verificando o impacto da adoção de fichas de orientação para uso de livros de literatura infantil visando promover habilidades sociais nos alunos. Buscou-se, ainda, avaliar os efeitos de: participar de programa de HSE; disponibilizar o livro imediatamente ou com antecedência ao momento de uso; repetição ou mudança de livro. As professoras avaliaram o uso da literatura infantil para promoção de habilidades e valores de convivência e quanto à viabilidade do uso da ficha.

Método

Aspectos Éticos

Foi recolhida a carta de autorização da instituição escolar (Anexo A). O projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e foi aprovado (CAAE: 79105617.1.0000.5504). As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram garantidos todos os cuidados éticos previstos na regulamentação da pesquisa com seres humanos. As crianças não foram identificadas nas filmagens, a câmera ficou posicionada de modo a focar somente na professora.

Participantes

Participaram deste estudo duas professoras (C e M) de Educação Infantil. No início da coleta de dados, C lecionava no Pré I e M. no Pré II. Ao final da coleta de dados, havia mudado

o ano letivo e C estava lecionando no Pré II, com a mesma turma do ano anterior e M no Pré I, com uma turma nova. C tinha 41 anos de idade e M, 34. Ambas possuíam formação em Pedagogia e atuavam há sete anos na Educação Infantil na época da coleta de dados.

Local

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal no interior de São Paulo, onde atuavam as professoras. Tratava-se de uma escola de pequeno porte, de ensino integral, que abrangia as turmas de Pré I a quinto ano do Ensino Fundamental. As filmagens foram realizadas nas salas de aula em que as professoras ministravam as aulas. Os questionários foram aplicados na sala dos professores.

Instrumentos e materiais

Questionário sobre a utilização de livros de literatura infantil. Foi aplicado um questionário (Apêndice A) com as professoras com o objetivo de identificar quais livros infantis elas leem/ utilizam com seus alunos, quais eles mais gostam e qual a opinião dessas profissionais sobre as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da socialização das crianças. As professoras puderam citar até três títulos que já leram para seus alunos e que consideram que ajudou a desenvolver habilidades de interação social e valores de convivência.

Livros de literatura infantil. Para a seleção dos livros a serem utilizados pelas professoras nas atividades de contação de história, os critérios adotados foram que o livro deveria: (a) compor o acervo da biblioteca da escola em que a pesquisa foi realizada; (b) ser compreensível e adequado para crianças de quatro a seis anos de idade; (c) abordar situações sociais que pudessem ser discutidas com as crianças de forma a promover o desenvolvimento de habilidades sociais.

Dessa forma, a pesquisadora visitou a biblioteca da escola para ter acesso aos títulos contidos na mesma e selecionar o livro a ser utilizado nas primeiras filmagens. Para a segunda etapa da pesquisa (fases 6 a 8) foram pré-selecionados outros três livros de literatura infantil do acervo da biblioteca. Todos os livros foram analisados pelo grupo de pesquisa da autora, considerando os critérios (b) e (c). Os livros selecionados foram:

1. *Meus lápis de cor são só meus*, da autora Ruth Rocha (2006). Narra a história do aniversário da Lulu, que ganhou uma caixa de lápis de cor, mas não quis deixar Miguel desenhar com ela. Quando Lulu tirou seus lápis da mesa para a mamãe servir o almoço, todos eles caíram no chão e quebraram as pontas. Miguel consolou Lulu, buscou seu apontador e a ajudou

apontar todos os lápis. Então Lulu convidou Miguel para desenhar com ela e descobriu que era muito mais divertido do que quando ela desenhava sozinha.

2. *O dia em que o Miguel estava muito triste*, Ruth Rocha (2009). Narra a história do Miguel que estava muito triste, pois ninguém podia brincar com ele. Todos os adultos estavam ocupados com suas obrigações. Até que a tia Belinha terminou de passar roupa, encheu a banheira de água e pôs os brinquedos lá dentro. Juntos, Miguel e tia Belinha inventaram várias brincadeiras. Depois chegou o papai e a mamãe e Miguel teve momentos de muita diversão com sua família.
3. *Quem tem medo de quê?* Ruth Rocha (2012). A autora se utiliza de rimas e humor para apresentar diferentes tipos de medo (do escuro, de agulha, de piolho etc.) de modo a discutir que é normal sentir medo. Ao longo da narração e das ilustrações, as personagens vão descrevendo seus medos mais improváveis.
4. *Quem tem medo de dizer não?* Ruth Rocha (2012). A história é narrada por uma garota que tem dificuldade em dizer “não” a qualquer pessoa que lhe faça um pedido. Ela é vista como boazinha pelos outros, mas sofre por não conseguir negar pedidos que recebe. Mesmo sabendo que não dará conta de realizar o que é solicitado diz “sim”. O livro apresenta diversas situações cotidianas da vida da criança em que ela não consegue dizer não.

Fichas de orientação para contação de história. Foram elaboradas a respeito de dois livros (*Meus lápis de cor são só meus* e *Quem tem medo de dizer não?*). As fichas (Apêndice B) embasaram-se no trabalho realizado por Casares (2011) e tiveram como objetivo auxiliar as professoras sobre quais habilidades sociais promover por meio das histórias e possíveis maneiras de fazer. As fichas constam autor, título e ano de publicação do livro, além de síntese, personagens principais e situações sociais mais relevantes que aparecem na história. Apresentam também comportamentos e habilidades sociais contemplados na história e sugestões de recursos e atividades que as professoras podem aderir para realizar com as crianças.

Questionário de avaliação da utilização da ficha. Foi elaborado um questionário (Apêndice C), por meio do qual as professoras avaliaram a viabilidade de utilização das fichas de orientação. As questões incluem vantagens e/ou dificuldades ao adotar a ficha. As professoras indicaram, de acordo com uma escala de 1 a 5 (sendo 1= não contribuiu, 2= pouco, 3= razoavelmente, 4= muito e 5= totalmente) o quanto consideraram que a adoção da ficha contribuiu para o desempenho delas ao contar histórias, considerando aspectos como explorar assuntos contemplados na história e elaborar atividades abordando as habilidades sociais. As participantes também puderam dar sugestões de mudanças para elaborações futuras de fichas.

Protocolo de registro dos comportamentos das professoras. Com base no sistema de categorias de habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2008) e em revisão de literatura de estudos¹ que utilizaram histórias infantis, foram listados comportamentos considerados adequados de serem emitidos em atividades de contação de histórias. A partir dessa lista foi elaborado um questionário (Apêndice D), avaliado e validado por juízes especialistas na área de habilidades sociais. Os juízes analisaram cada item (comportamento) quanto à relevância em relação às habilidades sociais educativas da professora ao contar uma história e quanto à clareza do item. Após análise dos juízes, foi elaborado um protocolo (Apêndice E) para análise das filmagens. O instrumento contém 31 itens que representam comportamentos considerados adequados de serem apresentados por professores durante uma atividade de contação de histórias, com foco nas habilidades sociais educativas. O protocolo foi organizado de acordo com a duração de cada vídeo, sendo subdividido em linhas para cada trecho de análise (aproximadamente um minuto e 30 segundos). Durante a análise das filmagens, a pesquisadora e duas juízas treinadas utilizaram o protocolo para registrar a ocorrência e frequência de cada comportamento das professoras.

Orientações gerais para juízas. Foi elaborado um roteiro de orientação para as juízas (apêndice F), constando: recomendações sobre como proceder na análise das filmagens (realizar a análise individualmente, escolher um local silencioso para assistir aos vídeos etc); como deveria ocorrer a análise e registro dos comportamentos; materiais que seriam entregues junto às filmagens.

Lista de definição dos comportamentos. Foi elaborada uma lista (apêndice G) com a definição de cada um dos comportamentos de habilidades sociais educativas listados para análise no protocolo de registro dos comportamentos das professoras.

Equipamentos e outros materiais. Foi utilizada uma câmera para registro das atividades realizadas pelas professoras utilizando os livros de literatura infantil, um tripé para filmadora, um computador e *pen drive* para arquivamento das filmagens.

Procedimento de Coleta de Dados

Após autorização da equipe gestora para realização da pesquisa na escola, a pesquisadora fez o convite às duas professoras de Educação Infantil, com breve apresentação

¹(Azevedo & Rabinovich, 2012; Cartledge & Kiarie, 2001; Dias-Corrêa, Marturano, Rodrigues, & Nahas, 2016; Dupla & Almeida, 2017; Flores, Santos, Amadeu & Dias, 2013; Kalyva & Agaliotis, 2009; Klein, 2010; Santos, 2014; Lucas, Caldin & Silva, 2006; Massignani, Oliveira, Kubo & Botomé, 2012; Mendes & Velosa, 2016; Rodrigues, Henriques & Patrício, 2009; Rodrigues & Oliveira, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2012; Rodrigues & Tavares, 2009; Silveira, & Kaercher, 2013; Simões, 2000; Soma, 2014; Teglasí & Rothman, 2001).

do projeto e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora explicou às participantes quais seriam as etapas da pesquisa e agendou uma data para o início da coleta de dados. A presente pesquisa foi composta pelas seguintes fases:

Fase 1- Questionário e filmagem da contação do livro 1. Primeiramente foi aplicado o questionário sobre a utilização de livros infantis e, em seguida, feita a filmagem da contação de história. As professoras não foram comunicadas sobre qual livro seria utilizado por elas. A pesquisadora posicionou a filmadora no fundo da sala e instruiu a professora: “Agora você vai contar uma história para as crianças, esse é o livro (entregando o livro à professora), faça o melhor que você puder” e se retirou da sala. Finalizada a filmagem no Pré I (C), a situação se repetiu no Pré II (M). Em todas as fases (1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8) em que houve contação de história ocorreu o mesmo procedimento de posicionar a câmera no fundo da sala, com foco na professora e instruí-la. A primeira filmagem foi realizada para verificar o repertório inicial das professoras, como forma de obter uma linha de base.

Ao final da fase 1, foi combinado com as professoras que a pesquisadora voltaria após 11 dias para realizar uma nova filmagem, com o mesmo livro, e que elas teriam acesso a uma ficha de orientação que estava sendo desenvolvida sobre o livro.

Fase 2. Acesso à ficha, filmagem do livro 1 e avaliação da ficha. Dois dias antes de a pesquisadora retornar à escola, foi enviado um e-mail às professoras, agendando a segunda filmagem. Após confirmação das professoras, a pesquisadora enviou a ficha de orientação por e-mail, explicando que se tratava de um material que poderia ser utilizado como auxílio para a contação de história. Foi realizada a filmagem e, em seguida, as professoras responderam o questionário de avaliação da ficha. A hipótese para essa fase era a de que as professoras apresentariam habilidades sociais educativas durante a atividade de contar história com maior frequência do que na primeira atividade, como possível efeito do acesso a ficha.

Fase 3- Programa de Habilidades Sociais Educativas. As professoras participaram de um Programa de Habilidades Sociais Educativas (PHSE), planejado para os professores de Ensino Fundamental da mesma escola. O programa é parte de outro estudo, Casali (2019), do mesmo grupo de pesquisa da pesquisadora e teve como objetivo principal capacitar professores de 1º a 5º ano de Ensino Fundamental em estratégias educativas positivas por meio do aprimoramento do repertório social, buscando a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Na parte inicial, os encontros contavam com correção da tarefa de casa proposta na semana anterior. A parte central era composta por procedimentos e discussões relacionados à proposta de treinamento específico quanto ao conteúdo da sessão e, ao final, havia a atribuição de uma nova tarefa de casa e avaliação da sessão. O programa foi composto

por 18 sessões semanais de 75 minutos cada (Anexo B). A partir do planejando e de demandas que surgiam durante o encontro, foram utilizadas diferentes estratégias, incluindo atividades vivenciais, dinâmicas de grupo, recursos multimídia e exposição dialogada. Exercícios instrucionais, resolução de problemas, ensaio comportamental e *role play* também foram propostos para a exemplificação do conteúdo e verificação da aprendizagem, sendo necessário o uso de *feedback*, modelação e modelagem para ensinar ou aprimorar comportamentos.

Fase 4- Filmagem da contação do livro 1 e questionários, após o PHSE. Finalizado o PHSE, a pesquisadora agendou a terceira filmagem com as professoras. Foi comunicado que estava sendo enviado um e-mail com a mesma ficha de orientação sobre o mesmo livro das fases 1 e 2, que poderia ser utilizada como auxílio para contação de história. Além da filmagem, foram reaplicados os questionários sobre o uso de literatura infantil e de avaliação da ficha. A hipótese era de que após o PHSE e acesso à ficha, as professoras apresentariam um repertório mais amplo de habilidades sociais educativas durante a atividade de contar história e respostas relacionadas às habilidades sociais nos questionários. No entanto, ao preencherem o questionário de avaliação do uso da ficha, ambas as professoras disseram não ter acessado o e-mail com a ficha e responderam com base no que lembravam da fase 2. Sendo assim, foi identificada a necessidade de realizar mais uma filmagem de modo a garantir que as professoras tivessem acessado a ficha após o PHSE.

Fase 5- Filmagem da contação do livro 1 e questionários, após o PHSE. Nessa condição, houve disponibilização da ficha por e-mail, com dois dias de antecedência. A pesquisadora comunicou as professoras, via *whatsapp*, sobre o encaminhamento do e-mail e disse que seria fundamental que as mesmas acessassem a ficha. Ambas confirmaram recebimento do material. No dia da filmagem, foi entregue a versão impressa da ficha e novamente reaplicados os questionários sobre o uso de histórias infantis e de avaliação da ficha. Quando a pesquisadora chegou na escola, M. disse que recebeu o e-mail, mas que não teve tempo de ler a ficha. A pesquisadora disse que faria a filmagem primeiro com C e enquanto isso M poderia olhar o material.

Da fase 1 à fase 5, foi utilizado o mesmo livro, *Meus lápis de cor são só meus*, e a mesma ficha (fases 2, 4 e 5), como forma de garantir que não haveria mudança no desempenho da professora como consequência da mudança de livro. Após as etapas descritas, foi realizada discussão do trabalho com o grupo de pesquisa do qual a pesquisadora participa e identificada a relevância de realizar filmagens em novas condições, de modo a controlar/ testar algumas variáveis, como: (a) mudança de livro; (b) livro disponibilizado com antecedência; (c) livro e ficha disponibilizados com uma semana de antecedência. Para isso, a pesquisadora entrou em

contato com a diretora e com as participantes que concordaram em dar continuidade à pesquisa com a condição que apenas fizessem contação de histórias e não tivessem que preencher mais instrumentos. Desse modo, foram incluídas novas etapas:

Fase 6- Filmagem da contação do livro 2. O procedimento foi semelhante à primeira filmagem, mas com um livro (O dia em que Miguel estava muito triste) diferente das etapas anteriores. A pesquisadora combinou com as professoras de voltar na semana seguinte para mais uma filmagem com outro livro e disponibilizou para elas o livro que seria utilizado na próxima atividade.

Fase 7- Filmagem da contação do livro 3. Um novo livro (Quem tem medo de quê?) foi disponibilizado para as professoras com uma semana de antecedência. Ao final, a pesquisadora combinou com as professoras de finalizar a coleta de dados na semana seguinte. Foram disponibilizados para as participantes o livro (Quem tem medo de dizer não?) que seria utilizado na semana seguinte, junto à ficha de orientação desenvolvida sobre o mesmo. Foi explicado que a ficha seguia o mesmo modelo da anterior e que as sugestões contidas nela poderiam ser utilizadas como auxílio na atividade de contar história.

Fase 8- Filmagem da contação do livro 4 e ficha. Por último, a condição programada foi que as professoras tivessem acesso ao livro e à ficha de orientação com uma semana de antecedência. No primeiro questionário de avaliação da ficha, M sugeriu que o livro fosse disponibilizado com antecedência para que ela pudesse se organizar. Portanto, na fase 8, havia a hipótese de que, ao ter acesso ao livro e à ficha com maior antecedência (uma semana) e após terem passado pelo PHSE, as professoras se comportariam com maior frequência de habilidades sociais educativas do que nas fases anteriores.

Em todas as fases, a pesquisadora ficou no pátio da escola durante a contação e, quando terminava a atividade, a professora chamava a pesquisadora para retirar a câmera da sala.

A Figura 1 sintetiza as fases da coleta de dados e o tempo entre uma fase e outra:

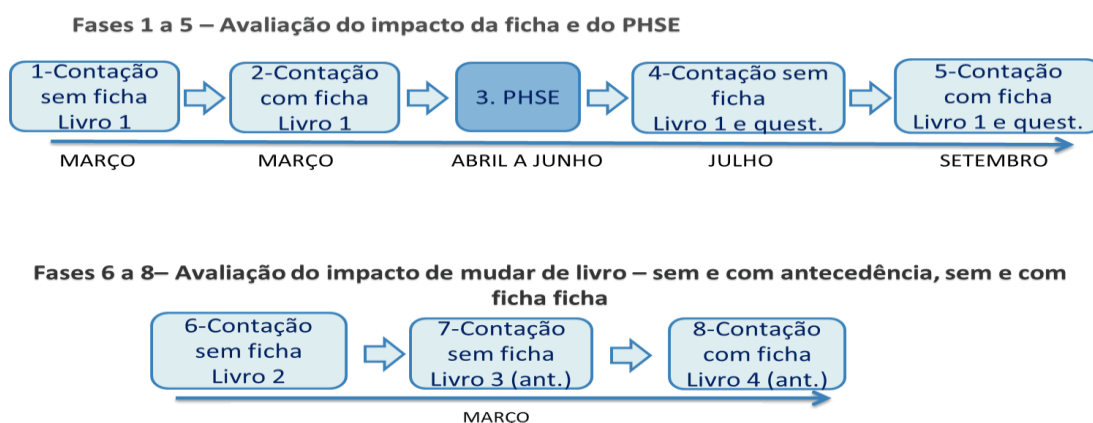


Figura 1- Síntese das fases do procedimento de coleta de dados

Tratamento de dados

Elaboração do protocolo para análise das filmagens. A elaboração do protocolo abarcou as seguintes fases: (a) análise e adaptação dos itens do sistema de categorias de habilidades sociais educativas de Del Prette e Del Prette (2008) para o contexto de contação de histórias; (b) busca de estudos que realizaram intervenções e/ou análises utilizando livros de literatura infantil; (c) leitura dos estudos selecionados e listagem de comportamentos de diferentes agentes educativos em atividades de contação de histórias (relatados nos estudos).

A partir da listagem, foi elaborado um questionário com 64 itens (comportamentos) e enviado para sete juízes mestres e/ou doutores na área de habilidades sociais. Supondo que uma professora de educação infantil tinha como objetivo promover o desenvolvimento socioemocional e habilidades sociais e acadêmicas de seus alunos pré-escolares e para isso, utilizava livros de literatura infantil, os juízes avaliaram quais comportamentos, dentre os listados, consideravam relevantes de serem apresentados pela professora. Os itens foram avaliados quanto à relevância em relação às habilidades sociais educativas da professora (em uma escala de 0 a 3, sendo 0= não importante, 1= pouco importante, 2= importante e 3= muito importante) e quanto à qualidade semântica/ clareza do item (em uma escala de 0 a 3, sendo 0= não claro, 1= pouco claro, 2= claro e 3= muito claro). As análises dos juízes foram organizadas em planilha no programa *Excel* e calculada a média de cada um dos itens. Foram eliminados os itens que tiveram média de relevância abaixo de 2,7 e itens com média de clareza abaixo de 2,5. Entre os itens indicados pelos juízes como semelhantes, foram mantidos aqueles com média de relevância mais alta em comparação ao que se assemelhava. Os itens que permaneceram compuseram o protocolo de análise de filmagens.

Treino de juízes para análise das filmagens. Seguindo recomendações de Manolio (2009) para análise de vídeos, foram treinadas duas juízas: T (psicóloga) e B (aluna de iniciação científica do mesmo laboratório que a pesquisadora) com conhecimento prévio em habilidades sociais. As filmagens foram divididas em dois conjuntos, de modo que ambos compusessem vídeos das duas participantes, nas diferentes condições e com um tempo total semelhante. Após divisão das filmagens, foi realizado sorteio para definir qual seria juíza 1 (T) e qual seria juíza 2 (B).

A pesquisadora treinou individualmente as juízas. Com T, o treino aconteceu em dois encontros de aproximadamente duas horas e trinta minutos cada. Com B o treino ocorreu em dois encontros de aproximadamente duas horas cada. No treino com cada juíza, foram utilizados vídeos que seriam analisados pela outra na fase de análise. Para o treinamento, foram elaborados e enviados previamente, por e-mail, às juízas: Orientações e recomendações gerais para juízes

(Apêndice F); Lista de definição dos comportamentos a serem analisados (Apêndice G); Modelo do protocolo de análise das filmagens (Apêndice E). O mesmo material foi entregue impresso no primeiro dia de treino de cada juíza.

O procedimento foi o mesmo com as duas juízas e envolveu: (a) breve apresentação e discussão de outros estudos (Bandeira, Machado, Barroso, Gaspar & Silva, 2003; Dias, 2010; Manolio, 2009) que adotaram o treino de juízes; (b) breve apresentação da pesquisa e temática geral; (c) explicação do procedimento específico da análise dos vídeos, utilização do protocolo e orientações gerais. A pesquisadora discutiu a lista de definição de todos os itens contidos no protocolo de modo a verificar a compreensão dos mesmos pelas juízas.

Os vídeos foram editados de forma que, a cada um minuto e trinta segundos, aproximadamente, era exibida uma mensagem solicitando que a observadora pausasse o vídeo e fizesse o registro no protocolo. A cada pausa, as observadoras deveriam fazer o registro de ocorrência ou não de cada comportamento no trecho assistido. Se ocorrido, deveria ser registrada também a frequência do mesmo. Após o término de cada vídeo, pesquisadora e juíza comparavam os registros feitos pelas mesmas e calculavam o índice de concordância e discutiam as discordâncias. Para que o treino fosse encerrado, o índice de concordância deveria ser igual ou superior a 80% em três vídeos consecutivos. Ambas as juízas atingiram esse critério nos três primeiros vídeos assistidos. Para que pudesse ser calculado o índice de concordância e feitas as discussões com as juízas, a pesquisadora assistiu e fez o registro de todos os vídeos antes da fase de treino. O cálculo de concordância das observações se dava pela divisão do total de respostas que apresentaram concordância pela soma do número de respostas que apresentaram concordância e discordância e a multiplicação disso por 100.

Análise das filmagens e cálculo de concordância. Após o treino das juízas, os vídeos foram disponibilizados (7 vídeos para cada uma) para a análise. Após cada juíza finalizar sua análise, a pesquisadora se reuniu individualmente com elas, para cálculo de concordância e discussão de discordâncias. Foi calculada a concordância de cada item para cada vídeo e a concordância geral de cada vídeo. Quando a concordância geral ficava abaixo de 80%, pesquisadora e juíza assistiam o vídeo juntas e refaziam a análise. Nos vídeos que a concordância ficava igual ou superior a 80%, as observadoras reviam apenas os trechos em que havia discordância e discutiam até chegar a um consenso. Essa etapa envolveu dois encontros com cada juíza. Com T os encontros duraram aproximadamente três horas cada e com B aproximadamente duas horas cada. Os procedimentos de treino de juízes e análise dos vídeos se embasaram nos trabalhos realizados por Dias (2010) e Manolio (2009).

Os dados obtidos por meio de análise das filmagens e questionários foram computados e organizados em planilhas no programa *Excel* e transformados em tabelas e gráficos para discussão. A análise dos questionários foi feita pela comparação das respostas das professoras nos diferentes momentos em que foram aplicados.

Resultados

A seguir são apresentados os resultados obtidos a partir da análise das filmagens e dos questionários aplicados com as participantes. Esta seção parte de uma visão geral sobre o desempenho da professora C nas diferentes situações de contação de história e descreve comportamentos que mais e menos ocorreram e em que condições. Em seguida, da mesma forma, são apresentados os dados referentes à professora M.

A Figura 2 apresenta uma visão geral da frequência de comportamentos relacionados às habilidades sociais educativas apresentados pela professora C nas fases (F) em que foram propostas atividades de contação de histórias.

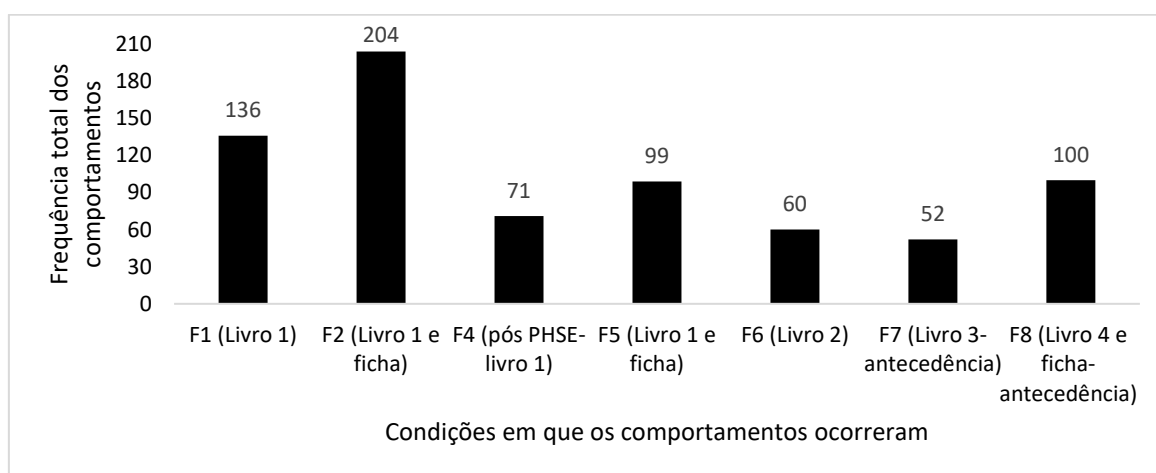


Figura 2- Total de habilidades sociais educativas apresentados por C nas atividades de contação de histórias

Houve variação no desempenho da professora entre uma situação e outra, principalmente de F2 (204 registros) para F6 (52 registros). De F1 a F5 foi utilizado o mesmo livro de literatura infantil, com a turma de Pré I, durante o ano letivo de 2017. A partir de F6 havia mudado o ano letivo e professora passou a lecionar no Pré II, todavia, permaneceu com os mesmos alunos. Em F6, F7 e F8, foram utilizados outros livros que não se repetiram. A fase em que a professora apresentou maior frequência de habilidades sociais educativas foi no momento em que teve o primeiro acesso à ficha de orientação e segundo acesso ao livro 1. A menor frequência em habilidades sociais educativas de C ocorreu em F7, quando o terceiro livro foi disponibilizado com uma semana de antecedência.

A Tabela 2 apresenta a frequência de cada comportamento da professora C em cada uma das condições filmadas, além da frequência total por fase e frequência total de cada comportamento em todas as fases. A linha tracejada indica o momento em que a professora passou pelo programa de habilidades sociais educativas (F3) e quais condições ocorreram antes e depois do mesmo.

Tabela 2

Frequência absoluta dos comportamentos da professora C durante as contações de história, nas diferentes condições propostas

Comportamentos	F1	F2	F4	F5	F6	F7	F8	Total
1. Organizar a classe para favorecer as interações entre as crianças	0	11	0	0	0	0	10	21
2. Mediar interações entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento	4	2	4	0	4	0	0	14
3. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	18	36	14	34	13	3	16	134
4. Parafrasear a fala dos alunos de modo a valorizar a participação	11	8	7	18	9	1	5	59
5. Propor atividades em grupos heterogêneos de forma a promover trocas (culturais e de conhecimento acadêmico) entre os alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Explorar recursos lúdico-educativos de forma a promover valores e habilidades de convivência	2	3	1	1	0	0	2	9
7. Utilizar atividade ou verbalização dos alunos para introduzir um tema na discussão	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Descrever/analisar comportamentos desejáveis apresentados pelos alunos	2	2	1	1	1	0	1	8
9. Negociar/apresentar regras para o andamento das atividades com e entre os alunos	2	3	1	1	2	1	5	15
10. Pedir mudança de comportamento (indesejável para desejável)	0	0	0	0	0	0	1	1
11. Manifestar atenção a relato/ desempenho do aluno	14	19	4	2	2	9	2	52
12. Expressar concordância com comportamento do aluno	3	6	4	5	5	1	0	24
13. Demonstrar empatia a situações relatadas ou vividas pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
14. Promover a autoavaliação dos alunos sobre os próprios desempenhos sociais	0	0	0	0	0	0	0	0
15. Utilizar recursos complementares pertinentes ao conteúdo da história (música, fantoche etc.)	0	12	0	0	0	0	7	19
16. Solicitar que as crianças mudem o final da história de acordo com seu conhecimento de mundo	0	0	0	0	0	0	0	0
17. Solicitar/escutar relatos das crianças de situações que vivenciaram semelhantes ao que ocorre na história	3	5	1	0	0	0	0	9

Comportamentos	F1	F2	F4	F5	F6	F7	F8	Total
18. Solicitar que as crianças façam relação entre a história e conteúdo já aprendido em sala	1	0	1	0	0	0	0	2
19. Realizar atividades relacionadas ao enredo após a contação (pintura, desenhos, jogos etc.)	0	0	0	0	0	0	0	0
20. Fazer perguntas relacionadas a sentimentos e interações sociais durante e/ou após a contação (O que está acontecendo? O que os personagens estão sentindo?)	13	29	0	4	5	5	1	57
21. Chamar nominalmente algumas crianças para responder perguntas sobre a história	0	0	0	0	0	0	0	0
22. Selecionar ilustrações/ trechos específicos do livro para explorar/ interpretar/ discutir com as crianças	4	1	0	0	0	1	3	9
23. Realizar discussão utilizando termos relacionados às habilidades sociais	0	0	0	0	0	0	0	0
24. Organizar encenação/dramatização da história com os alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
25. Expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (expressão facial, entonação vocal etc.)	36	44	19	2	8	27	30	166
26. Pedir que as crianças expressem corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (expressão facial, entonação vocal etc.)	0	2	0	0	0	0	0	2
27. Solicitar que a criança reconte a história com as próprias palavras	0	0	0	0	0	0	0	0
28. Destacar modelos de comportamentos positivos dos personagens	3	1	3	0	2	0	0	9
29. Questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações tomadas pelas personagens da história	0	0	0	0	0	0	2	2
30. Dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas	20	20	11	31	10	4	15	111
31. Aproximar-se do aluno quando o mesmo está apresentando comportamentos desejáveis	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	136	204	71	99	60	52	100	722

Para os itens 1 e 15, foram feitos registros de ocorrência e manutenção. Nas fases em que a professora organizou a sala (1) e utilizou recursos complementares (15), foi feito o registro de uma ocorrência para cada trecho de análise em que a organização se manteve e que os recursos foram utilizados.

Dentre os quatro momentos em que a professora mais apresentou comportamentos indicativos de habilidades sociais educativas, em três deles ela teve acesso à ficha de orientação (F2, F5 e F8). Os comportamentos 3 (fazer perguntas de sondagem ou desafio), 4 (parafrapear a fala dos alunos de modo a valorizar a participação), 9 (negociar/apresentar regras para o

andamento das atividades com e entre os alunos), 11 (manifestar atenção a relato, desempenho do aluno), 25 (expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens) e 30 (dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas) foram apresentados pela professora em todas as situações e alguns com maior frequência (3, 25 e 30) naquelas em que a ficha foi adotada, sendo que o 25 foi o mais frequente. Os itens 1 (organizar a classe), 15 (utilizar recursos complementares) e 17 (solicitar/escutar relatos das crianças) ocorreram somente quando houve acesso à ficha.

Dentre os 31 comportamentos, seis deles representam 80% das ocorrências. A Figura 3 apresenta uma síntese dos comportamentos correspondentes a essa porcentagem.

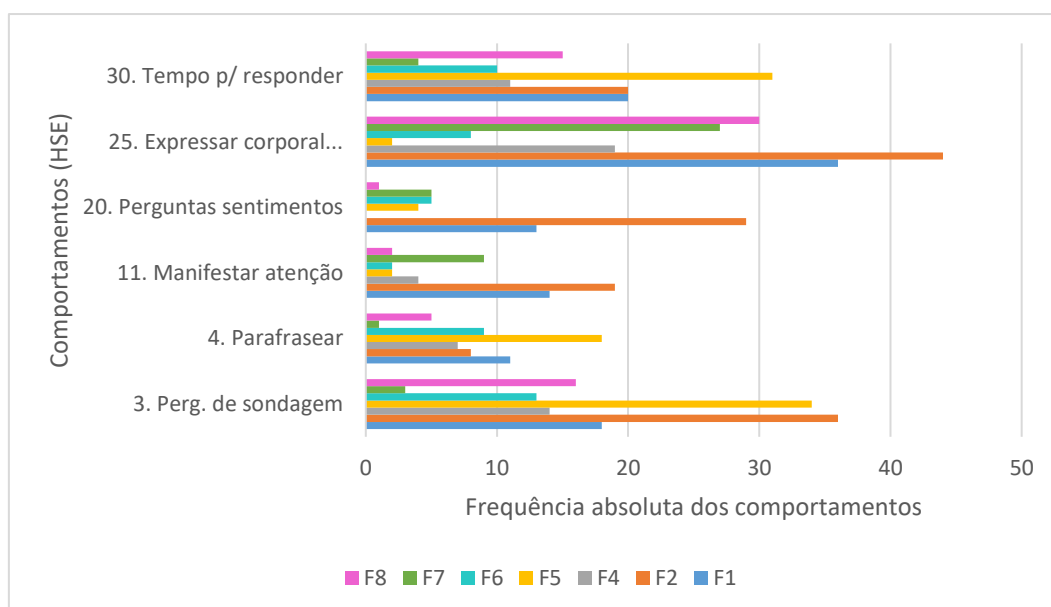


Figura 3. *Comportamentos mais frequentes apresentados por C nas fases de contação de histórias*

Os comportamentos representados na Figura 3 ocorreram em todas as situações propostas, exceto o 20, que não ocorreu em F4 e foram mais frequentes em F2, o segundo momento em que C utilizou o livro e primeiro momento em que teve acesso a ficha.

Os dados apontam que os comportamentos 10 (pedir mudança de comportamento), 18 (solicitar que as crianças façam relação entre a história e conteúdo aprendido em sala), 26 (pedir que as crianças expressem corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens) e 29 (questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações tomadas pelos personagens) foram os menos frequentes, sendo que o 10 ocorreu apenas uma vez (em F8). Dentre os 31 comportamentos, 11 deles (5, 7, 13, 14, 16, 19, 21, 23, 24, 27, 31) não foram registrados.

Quanto às condições propostas, na primeira, a professora apresentou frequência e variabilidade (136 registros de 15 comportamentos) de habilidades sociais educativas que foram superadas apenas na segunda (204 registros de 17 comportamentos), quando teve acesso à ficha. Diante disso, pode-se considerar que, como linha de base, a professora começou com uma frequência alta de alguns comportamentos. Nas situações seguintes, mesmo após o PHSE e o acesso a ficha, esses comportamentos foram menos frequentes que em F1 e F2.

Ao contrário do esperado, após o PHSE houve redução na ocorrência dos comportamentos de C em comparação às situações anteriores. Nessa fase, as professoras relataram não ter lido a ficha e não se lembrarem dela, pois a utilização da mesma havia sido há meses. A partir disso, foi solicitado que as professoras adotassem novamente a ficha e foi utilizado o mesmo livro dois meses após o PHSE (F5). Em F5, ao adotar novamente a ficha, a frequência dos comportamentos da professora aumentou em comparação à F4, o que aponta novamente um possível impacto da adoção da ficha sobre o comportamento de contar história.

Mesmo quando adotados novos livros (F6 e F7) e o livro disponibilizado com antecedência (F7), a frequência dos comportamentos se manteve abaixo das fases anteriores. Na última condição (F8), quando uma nova ficha é disponibilizada com um novo livro com antecedência, a frequência aumenta novamente.

As Tabelas 3 e 4 apresentam as respostas da professora no questionário sobre o uso de literatura infantil em sala de aula, nos três momentos em que foi aplicado.

Tabela 3

Respostas da professora C nas questões de 1 a 4 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula

Questão	Respostas F1 (linha de base)	Respostas F4	Respostas F5
Q1. Livros adotados	Infantil	Chapeuzinhos coloridos, Chapeuzinho vermelho, Menina bonita do laço de fita, Branca de Neve e os sete anões	Contos infantis, clássicos etc.
Q2. Crianças mais gostam	Cinderela, Chapeuzinhos coloridos etc.	Todos	Clássicos
Q3. Contribuições para o desenvolvimento	Interação, participação	Desenvolvimento da fala, do lúdico, da imaginação e do convívio	Desenvolver imaginação e faz de conta

Q4. Podem contribuir para o desenvolvimento da socialização?	Sim. Convivência	Sim. Ajuda a criança a ter um bom repertório	Sim. Contribui para o vocabulário e convívio social
---	------------------	--	---

Tabela 4

Respostas da professora C na questão 5 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula

Situações	Livros que já utilizou	Habilidades desenvolvidas	Valores desenvolvidos
F1	Chapeuzinho amarelo	Perder o medo	Perdendo o medo a criança irá se desenvolver melhor
	Como estou me sentindo hoje	Demonstrar seus sentimentos	Reforçando a amizade
	A cigarra e a formiga	Cooperação	Valor, o trabalho em grupo
F4	Menina bonita do laço de fita	Respeito às diferenças	Respeitar os amigos independente de cor e raça
	Os três jacarezinhos	A sobrevivência com o meio	Quantidades e diferenças das moradias
	Chapeuzinhos coloridos	Comportamentos, cores e relacionamento das pessoas	As cores, diferenças e mudanças de comportamentos
F5	A galinha do vizinho bota ovo amarelinho	Conhecimento dos números	
	Bichodário	Conhecimento e escrita das letras do alfabeto	
	Chapeuzinhos coloridos	As emoções do faz de conta e seus encantamentos e descobertas	

Na questão 1 (Q1), em F1 e F5 as respostas foram genéricas, enquanto em F4 a professora indicou títulos específicos. Na questão 2 (Q2) as respostas variaram, sendo que no primeiro questionário ela citou títulos específicos, no segundo, a resposta foi genérica e no terceiro citou uma categoria de literatura infantil. Quanto às contribuições que o uso da literatura infantil pode trazer para o desenvolvimento dos alunos (Q3), no primeiro momento a professora destacou interação e participação. No segundo e terceiro momentos, as respostas estão relacionadas ao desenvolvimento da fala, convívio e imaginação. Nos três momentos a participante respondeu que sim para a questão 4 (Q4) e justificou atribuindo as contribuições dos livros à convivência, a um bom repertório e desenvolvimento do vocabulário. Na questão 5 (Q5), a professora citou títulos e habilidades variados, relacionados tanto ao desenvolvimento

socioemocional (demonstrar sentimentos e cooperação), quanto ao desenvolvimento acadêmico (escrita, alfabeto) da criança. Em F4 e F5, C não atribuiu valores relacionados aos títulos indicados por ela.

A Tabela 5 se refere às respostas da professora no questionário em que a mesma avaliou a viabilidade da adoção da ficha de orientação em dois momentos distintos.

Tabela 5

Respostas da professora C no questionário de avaliação do uso da ficha

Questão	F2	F5
Q1. Vantagens ou dificuldades encontradas	Vantagens. Nova visão dos acontecimentos; sobre questionar para as crianças; as observações sobre o reconto da história	Vantagens. Para ter um amplo olhar sobre a história a ser contada
Q2a. Desempenho na contação	4	4
Q2b. Explorar assuntos da história	5	4
Q2c. Elaborar atividades	5	4
Q2d. Discutir situações sociais	4	4
Q2e. Desenvolver HS nos alunos	4	4
Q2f. Viabilidade da ficha	4	4
Q3. Sugestões de mudança	Não	Não

O questionário de avaliação da ficha foi aplicado em três momentos (F2, F4 e F5). No entanto, na segunda aplicação (F4), a professora disse à pesquisadora que não havia lido a ficha e respondeu o questionário com base no que lembrava de F2. Sendo assim, foram desconsiderados os dados obtidos por este questionário em F4.

Na questão 1, em ambos os momentos C apontou vantagens quanto à maneira de utilizar o livro com os alunos (F2) e sobre o próprio olhar em relação a história (F5). Quanto aos aspectos avaliados em uma escala de 1 a 5, sobre o quanto o uso da ficha contribuiu em cada um deles, os itens receberam pontuações altas (4 ou 5). No entanto, a ficha foi melhor avaliada em dois itens (explorar assuntos presentes na história e elaborar atividades relacionadas à história, abordando habilidades de convivência) em F2.

A seguir são apresentados os resultados da participante M. A Figura 4 apresenta uma visão geral da frequência de comportamentos relacionados às habilidades sociais educativas apresentados por M nas fases (F) de contação de histórias.

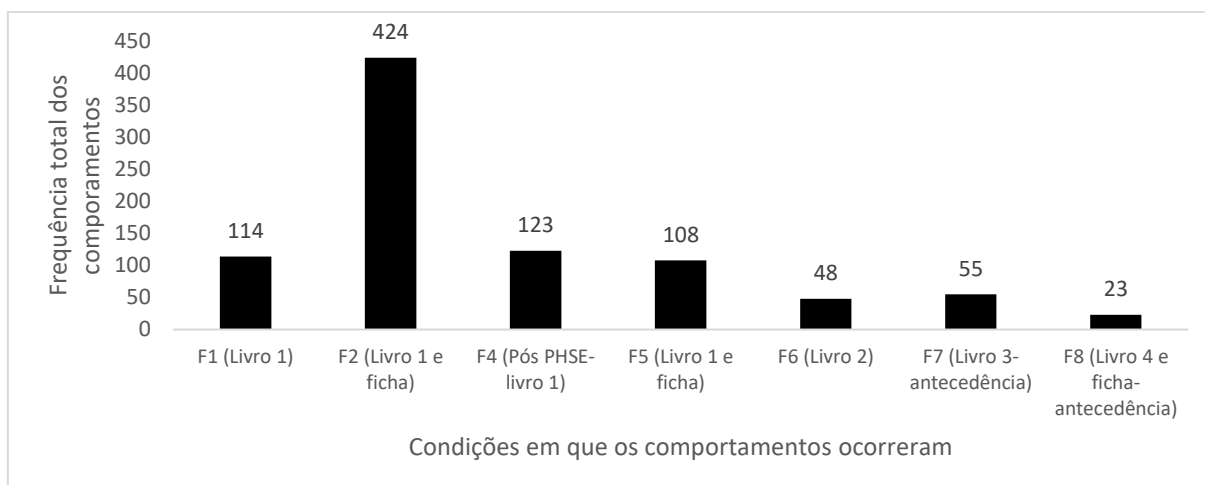


Figura 4. Total de habilidades sociais educativas apresentados por M nas atividades de contação de histórias

Os comportamentos de M. variaram bastante entre F2, em que teve o segundo acesso ao livro 1 e primeiro acesso à ficha de orientação e F8, última fase, em que houve um livro novo e uma ficha de orientação sobre o mesmo, disponibilizados com uma semana de antecedência. De F1 a F5 a professora lecionava para a turma de Pré II. A partir de F6 houve mudança de ano letivo e a professora passou a lecionar no Pré I, para as crianças que estavam entrando na escola naquele ano.

A Tabela 6 apresenta a frequência de cada comportamento da professora M em cada uma das situações filmadas, bem como a frequência total por fase, e frequência total de cada comportamento em todas as fases. A linha tracejada indica o momento em que M passou pelo programa de habilidades sociais educativas e quais condições ocorreram antes e depois do mesmo.

Tabela 6

Frequência absoluta dos comportamentos da professora M durante as contações de história, nas diferentes condições propostas

Comportamentos	F1	F2	F4	F5	F6	F7	F8	Total
1. Organizar a classe para favorecer as interações entre as crianças	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Mediar interações entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento	0	33	0	0	0	0	0	33
3. Fazer perguntas de sondagem ou desafio	28	68	19	24	9	12	6	166
4. Parfrasear a fala dos alunos de modo a valorizar a participação	12	12	11	9	5	1	0	50

Comportamentos	F1	F2	F4	F5	F6	F7	F8	Total
5. Propor atividades em grupos heterogêneos de forma a promover trocas (culturais e de conhecimento acadêmico) entre os alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Explorar recursos lúdico-educativos de forma a promover valores e habilidades de convivência	1	0	0	1	0	0	0	2
7. Utilizar atividade ou verbalização dos alunos para introduzir um tema na discussão	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Descrever/analisar comportamentos desejáveis apresentados pelos alunos	0	13	4	2	1	1	2	23
9. Negociar/apresentar regras para o andamento das atividades com e entre os alunos	1	8	3	2	1	1	6	22
10. Pedir mudança de comportamento (indesejável para desejável)	0	2	0	0	0	0	1	3
11. Manifestar atenção a relato/desempenho do aluno	19	35	23	12	5	7	3	104
12. Expressar concordância com comportamento do aluno	8	8	11	3	4	0	0	34
13. Demonstrar empatia a situações relatadas ou vividas pelos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
14. Promover a autoavaliação dos alunos sobre os próprios desempenhos sociais	0	0	0	0	0	0	0	0
15. Utilizar recursos complementares pertinentes ao conteúdo da história (música, fantoche etc.)	0	58	4	3	0	0	0	65
16. Solicitar que as crianças mudem o final da história de acordo com seu conhecimento de mundo	0	0	0	0	0	0	0	0
17. Solicitar/escutar relatos das crianças de situações que vivenciaram semelhantes ao que ocorre na história	5	0	0	1	0	0	0	6
18. Solicitar que as crianças façam relação entre a história e conteúdo já aprendido em sala	0	8	5	10	0	0	0	23
19. Realizar atividades relacionadas ao enredo após a contação (pintura, desenhos, jogos etc.)	0	11	5	0	0	0	0	16
20. Fazer perguntas relacionadas a sentimentos e interações sociais durante e/ou após a contação (O que está acontecendo? O que os personagens estão sentindo?)	0	24	0	2	0	6	0	32
21. Chamar nominalmente algumas crianças para responder perguntas sobre a história	1	2	1	7	0	0	0	11

Comportamentos	F1	F2	F4	F5	F6	F7	F8	Total
22. Selecionar ilustrações/ trechos específicos do livro para explorar/ interpretar/ discutir com as crianças	0	1	0	0	0	1	0	2
23. Realizar discussão utilizando termos relacionados às habilidades sociais	0	0	0	0	0	0	0	0
24. Organizar encenação/dramatização da história com os alunos	0	0	0	0	0	0	0	0
25. Expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (expressão facial, entonação vocal etc.)	12	56	12	11	12	15	2	120
26. Pedir que as crianças expressem corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (expressão facial, entonação vocal etc.)	0	1	0	0	0	0	0	1
27. Solicitar que a criança reconte a história com as próprias palavras	0	0	0	0	0	0	0	0
28. Destacar modelos de comportamentos positivos dos personagens	0	0	0	0	0	0	0	0
29. Questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações tomadas pelas personagens da história	0	1	0	0	0	0	0	1
30. Dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas	27	71	23	21	10	11	3	166
31. Aproximar-se do aluno quando o mesmo está apresentando comportamentos desejáveis	0	12	2	0	1	0	0	15
Total	114	424	123	108	48	55	23	895

Embora as fichas de orientação tenham sido disponibilizadas às professoras em quatro etapas, M acessou e adotou somente a ficha referente ao livro 1, em duas fases (F2 e F5), que estão entre as quatro condições em que houve maior ocorrência de habilidades sociais educativas. Os comportamentos 3 (fazer perguntas de sondagem ou desafio), 9 (negociar/apresentar regras para o andamento das atividades), 11 (manifestar atenção a relato/desempenho do aluno), 25 (expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens) e 30 (dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas), foram registrados em todas as condições de contação de histórias, com maior frequência nos momentos em que M adotou a ficha de orientação, principalmente F2.

Dentre os 31 itens, 10 deles não foram apresentados por M nas sete condições filmadas, sendo 1 (organizar a classe), 5 (propor atividades em grupos), 7 (utilizar atividade ou verbalização dos alunos para introduzir tema na discussão), 13 (demonstrar empatia), 14 (promover autoavaliação dos alunos), 16 (solicitar que os alunos mudem o final da história), 23 (realizar discussão utilizando termos relacionados às habilidades sociais), 24 organizar

encenação da história), 27 (solicitar que a criança recontar a história) e 28 (destacar modelos de comportamentos positivos dos personagens).

Os comportamentos registrados com maior frequência foram: 2 (mediar interações), 3 (fazer perguntas de sondagem ou desafio), 4 (parafrapear a fala dos alunos), 11 (manifestar atenção), 12 (expressar concordância), 15 (utilizar recursos complementares), 25 (expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens) e 30 (dar tempo para os alunos responderem as perguntas). Esses comportamentos representam mais de 80% de todas as ocorrências. A Figura 5 apresenta uma síntese dos comportamentos que correspondem a essa porcentagem.

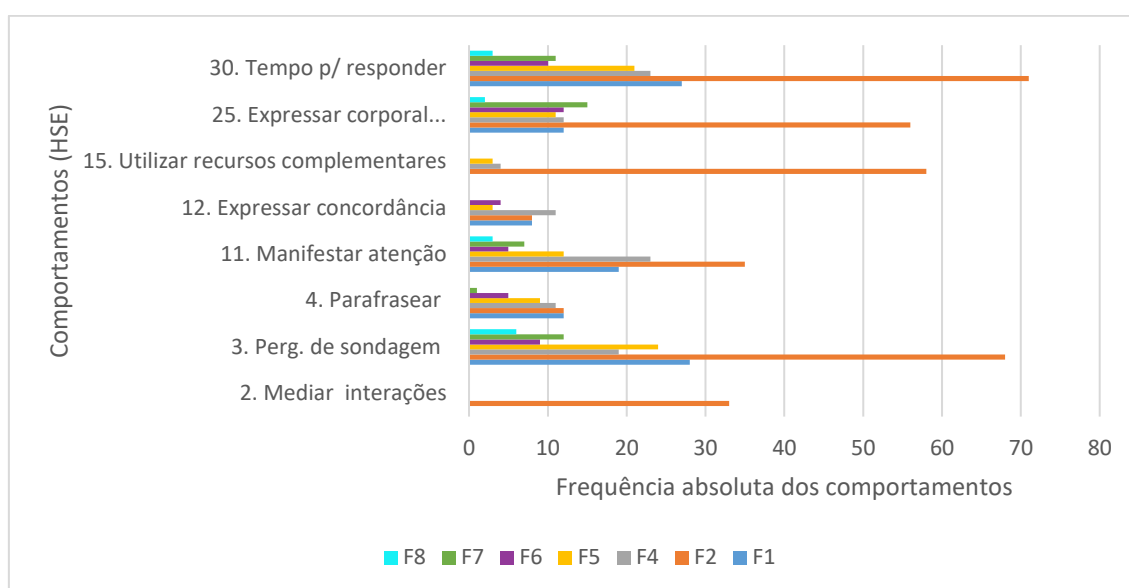


Figura 5. Comportamentos mais frequentes apresentados por M nas fases de contação de histórias

Os comportamentos 3, 11, 25 e 30 ocorreram em todas as fases e em maior frequência em F2, quando M. teve acesso a ficha. O comportamento de mediar interações entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento, ocorreu somente na segunda fase.

Semelhante ao identificado nos dados da participante C, M iniciou (linha de base) com uma frequência de habilidades sociais educativas que está entre as etapas com maior ocorrência desses comportamentos. No entanto, M apresentou maior variabilidade comportamental de F2 a F5, pois na linha de base foram registrados 10 diferentes comportamentos entre os listados. Na fase seguinte, com acesso a ficha, foram registradas 424 ocorrências de 19 comportamentos.

Em F2, M apresentou os comportamentos de mediar interações (2), descrever comportamentos desejáveis (8), pedir mudança de comportamento (10), utilizar recursos complementares (15), solicitar que as crianças fizessem relação entre história e conteúdo aprendido em sala (18), realizar atividade relacionada ao enredo (19), fazer perguntas

relacionadas a sentimentos e interações sociais (20), selecionar trechos específicos do livro para explorar com as crianças (22), pedir que as crianças expressem facialmente e corporalmente os sentimentos dos personagens (26) e questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações dos personagens (29). Nenhum desses ocorreu em F1 e não ocorreram ou ocorreram em menor frequência nas fases posteriores.

Na fase 4, após o PHSE, a ficha foi disponibilizada novamente às professoras, porém não foi adotada pelas mesmas. Ainda assim, M. apresentou maior frequência e variabilidade de habilidades sociais educativas (123 ocorrências de 13 comportamentos) em comparação à linha de base. É possível supor que tenha houve um efeito do PHSE sobre o desempenho de M.

Em F5 foi solicitado novamente que as professoras acessassem a ficha. No entanto, M disse à pesquisadora, minutos antes da filmagem, que não havia lido a ficha novamente. A pesquisadora emprestou uma versão impressa da ficha e M olhou enquanto foi feita a filmagem da outra participante. Dessa forma, M teve poucos minutos para se organizar e tempo insuficiente para programar atividades. Nessa fase, a frequência de HSE de M foi menor que em F4, porém a variabilidade foi maior. M apresentou os comportamentos 6 e 17 (explorar recurso lúdico-educativo de forma a promover valores e habilidades de convivência e solicitar/escutar relatos das crianças de situações que vivenciaram semelhantes ao que ocorre na história) que antes foram apresentados somente em F1.

Nas situações seguintes, os comportamentos de M indicativos de habilidades sociais educativas reduziram em frequência e variabilidade, embora em F7, quando o livro foi disponibilizado com uma semana de antecedência, tenha havido um aumento na frequência dos comportamentos em comparação a F6.

Em F8, M apresentou a menor frequência e variabilidade de HSE. Nessa fase, foram disponibilizados ficha e livro com uma semana de antecedência, mas a participante disse novamente à pesquisadora que o período letivo estava “um tumulto” e que ela não conseguiu ler a ficha e se organizar.

As Tabelas 7 e 8 apresentam as respostas de M no questionário sobre o uso de literatura infantil em sala de aula, nos três momentos em que foi aplicado.

Tabela 7

Respostas da professora M nas questões de 1 a 4 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula

Questão	Respostas F1 (linha de base)	Respostas F4	Respostas F5
Q1. Livros adotados	Contos, poesia, parlenda. Histórias infantis	De todos os tipos, com rimas, contos, de repetição, parlendas,	Procuo mesclar vários gêneros literários para ampliar

		piadas, procuro diversificar	o repertório dos alunos
Q2. Crianças mais gostam	Contos clássicos	Gostam de todos que leio	Geralmente de todos
Q3. Contribuições para o desenvolvimento	Atenção, linguagem, desinibição no reconto, interpretação, adquirir gosto por livros e leitura.	Além de ajudar na imaginação, aumenta o repertório de palavras, medo de falar, conhecimento de letras, visualização de imagens, melhora o reconto, apreciação	Além da imaginação, eles aprendem palavras diferentes, interpretam, organizam sequência de história, solucionam problemas em relação ao dia-a-dia
Q4. Podem contribuir para o desenvolvimento da socialização?	Sim. A leitura desperta curiosidade e ao responde-la começa entender algo; entra no mundo da fantasia.	Sim. Justamente para a fala, e eles tem o que trocar sobre suas opiniões	Sim. Porque expressam sentimentos e emoções e através das histórias podem compreender o que sentem ou estão pensando

Tabela 8

Respostas da professora M na questão 5 do questionário sobre o uso de livros de literatura infantil em sala de aula

Situações	Livros que já utilizou	Habilidades desenvolvidas	Valores desenvolvidos
F1	Chapeuzinho vermelho	Obediência e não conversar com pessoas estranhas	Respeito
	Os 3 porquinhos	Ter mais vontade em fazer, ajudar	Persistência
	Até as princesas soltam pum	Entender que isso é algo natural do corpo humano	Respeitar; não achar graça.
F4	Chapeuzinho vermelho	Apreciação, reconto	Obediência aos mais velhos (pais), seguir regras, e combinados
	O pastorzinho mentiroso	Cuidado com o próximo, saber se colocar no lugar do outro	Verdade e respeito pelo próximo
	O marreco keko keko (rima)	Percepção de palavras que rimam, brincar com palavras para rimar	

F5	Bolo de chocolate com recheio de frutas e cobertura de chocolate	Imaginação, empatia, expressividade emocional e corporal	Amizade, bondade
	O coelhinho de páscoa que não era de páscoa	Trabalho em equipe, cooperação, solução de problemas	Companheirismo, amizade, amor ao próximo
	A casa sonolenta	Atenção, repetição, rima	Composição familiar, amor, amizade, dividir.

Nas questões 1 e 2, a professora apresentou respostas bastante semelhantes nos três momentos em que o questionário foi aplicado, citou diferentes gêneros literários e afirmou que as crianças gostam de todos. Para a questão 3, M apresentou respostas complementares, indicando diferentes aspectos da aprendizagem. Em F1, a professora comentou sobre o gosto pela leitura, interpretação, interesse pelos livros. Esses são aspectos que ao longo dos anos tem sido definidos como objetivos dos professores ao utilizarem livros de literatura infantil com as crianças (Santos, Leite & Dias, 2015; Simões, 2000). Em F4, em que o questionário foi respondido após o PHSE, além de respostas semelhantes à F1, a professora respondeu também que os livros podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação e contra o medo de falar. Ainda para essa questão, em F5, em que o questionário foi aplicado após acesso a ficha, M, acrescentou que o recurso pode contribuir para as crianças aprenderem a solucionar problemas com que se deparam no dia a dia.

Para a questão 4, a professora apresenta respostas semelhantes em F1 e F4, citando o despertar da curiosidade, o mundo da fantasia e desenvolvimento da fala. Em F5, M apresenta respostas mais próximas do desenvolvimento socioemocional, ao dizer sobre a compreensão e expressão de sentimentos.

Na questão 5, em F1, M. apresenta respostas semelhantes ao que Santos, Leite e Dias (2015) encontraram ao questionar pais e professores quanto aos objetivos da literatura infantil com as crianças: desenvolvimento de comportamentos relacionados ao seguimento de regras e obediência aos mais velhos. Em F4 e F5, a professora apresenta respostas que incluem tanto objetivos acadêmicos, como aprender rimas e apreciar o conto, quanto questões relacionadas às habilidades sociais, como empatia, expressividade emocional, resolução de problemas e cooperação.

A Tabela 9 apresenta as respostas de M no questionário de avaliação da ficha nas fases 1 e 5.

Tabela 9

Respostas da professora M no questionário de avaliação do uso da ficha

Questão	F2	F5
Q1. Vantagens ou dificuldades encontradas	Vantagens. Receber a ideia já pronta e desenvolver. Dificuldades. Somente em fazer um trabalho sem planejar, estudar e treinar.	Vantagens. Ajuda na roda de conversa e dúvidas dos alunos
Q2a. Desempenho na contação	3	3
Q2b. Explorar assuntos da história	3	4
Q2c. Elaborar atividades	3	3
Q2d. Discutir situações sociais	3	3
Q2e. Desenvolver HS nos alunos	3	3
Q2f. Viabilidade da ficha	3	3
Q3. Sugestões de mudança	Não. Porém, trabalhar com uma atividade quase pronta ajuda na hora, mas fazer sem planejar é difícil. No caso, ajudou. Tive um pouco de dificuldade em pensar o que desenvolver, já o produto final acredito ter sido razoavelmente viável ao projeto, casando com o cartaz das emoções que já trabalho.	Não

Na maioria dos itens, tanto em F2 quanto em F5, a participante avaliou que a ficha contribuiu razoavelmente em seu desempenho nas atividades de contar histórias. Somente quanto ao desempenho em “explorar os assuntos apresentados na história”, M avaliou que a ficha contribuiu muito na fase 5.

A professora apresentou vantagens quanto à adoção da ficha, visto que recebeu a “ideia pronta”, porém, considerou que a antecedência (dois dias) com que a ficha foi disponibilizada em F2 não foi suficiente para o planejar uma atividade, o que indicou como uma dificuldade. Em F5, a ficha foi disponibilizada com uma semana de antecedência, porém, a professora leu esse material minutos antes da filmagem, o que também dificultou o planejamento da atividade. Ainda assim, M. considerou que o uso foi positivo e vantajoso para a realização de uma roda de conversa e para tirar dúvidas das crianças. A resposta da professora condiz com seus comportamentos na contação de história da fase 5, pois, nessa etapa, os comportamentos de explorar recurso-lúdico educativo e escutar relatos das crianças, foram mais frequentes.

Discussão

Os dados são discutidos a seguir considerando os objetivos do presente estudo. Em relação ao primeiro objetivo de avaliar o desempenho de professoras da Educação Infantil, com foco nas HSE, verificando o impacto da utilização de fichas de orientação para uso de livros de literatura infantil, identificou-se que a disponibilização desse recurso produziu impacto sobre o desempenho das professoras nas fases em que as mesmas foram adotadas. Para ambas as professoras, a segunda condição proposta (F2) foi a que gerou maior frequência e variabilidade de habilidades sociais educativas ao conduzir atividade de contação de história.

Na primeira fase, linha de base, ambas as participantes apresentaram alta frequência de HSE. Uma hipótese para isso, é que elas poderiam estar sob controle da desajustabilidade social (participação na pesquisa, presença da filmadora no ambiente e preocupação em estar sendo avaliada). No entanto, vale reconhecer que, para apresentar habilidades sociais educativas, esses comportamentos deveriam fazer parte do repertório delas, passando naquele momento a serem controlados por questões motivacionais.

Da primeira para a segunda fase, a frequência e diversidade de comportamentos apresentados pelas professoras aumentou consideravelmente (C de 136 para 204 e M de 114 para 424). Em ambas as situações foi utilizado o mesmo livro de literatura infantil. Uma hipótese é que isso pode contribuir para um melhor desempenho, visto que a repetição pode gerar uma familiaridade com o livro, tanto da professora quanto dos alunos, que podem interagir mais e aperfeiçoar o que foi feito na primeira condição. Todavia, além da repetição do livro, é importante considerar a adoção da ficha de orientação. Essas duas variáveis (ficha e repetição do livro) não foram testadas isoladamente e ambas podem estar associadas ao melhor desempenho. Porém, em F2, a adoção da ficha pode ter causado um efeito adicional (positivo) sobre o desempenho das professoras, visto que, além de aumentar a frequência de alguns comportamentos, elas passaram a apresentar comportamentos que não foram registrados antes e que constam como sugestões na ficha de orientação (como organizar a sala, utilizar recursos complementares e realizar atividade relacionada ao enredo).

Nas outras fases em que a ficha foi adotada, a frequência de HSE das participantes aumentou se comparada às situações anteriores em que não houve o uso desse material. Os dados sugerem que a adoção da ficha de orientação foi importante para que as professoras apresentassem habilidades sociais educativas em atividades de contar histórias utilizando livros de literatura infantil. Tal dado aponta que o acesso a materiais instrucionais, como a ficha, e especificamente elaborados para o uso de determinado recurso, pode contribuir para o engajamento do professor, o que condiz com a avaliação que C e M fizeram sobre a ficha.

Quanto ao segundo objetivo, verificou-se que o programa de habilidades sociais educativas parece ter tido efeitos diferentes sobre as duas professoras. Os dados apontam que M apresentou seu segundo melhor desempenho na fase 4 (F4), logo após o PHSE, superado apenas em F2, com acesso a ficha. M teve maior frequência e variabilidade de habilidades sociais educativas em F4 do que na linha de base.

No questionário sobre a utilização de livros infantis, M apresentou respostas relacionadas às habilidades sociais a partir da fase 4, indicando como importantes de serem desenvolvidas nos alunos por meio dos livros de literatura infantil a empatia, cooperação, solução de problemas etc., conteúdos abordados no PHSE. No entanto, vale considerar que se trata de um processo contínuo, a variável PHSE não foi isolada. Portanto, pode ter ocorrido uma aprendizagem da professora ao longo das fases, obtendo em F4 uma soma dos efeitos da ficha e do programa.

Já a professora C apresentou menor frequência e variabilidade de HSE na fase posterior ao programa e suas respostas no questionário sobre o uso de literatura infantil na fase 5 não apresentam novos conteúdos sobre habilidades sociais em comparação às anteriores. Verifica-se assim que a participação no programa teve efeitos diferentes para cada uma das professoras. Algumas hipóteses podem ser levantadas em relação a isso, tais como: (1) características pessoais e profissionais das participantes podem ter influenciado no nível de adesão de cada uma delas ao PHSE; (2) o fato de o programa ter sido planejado e oferecido para professores do Ensino Fundamental e não diretamente para educação infantil, tampouco para a utilização de recursos específicos, como os livros. Desse modo, os dados sobre o programa não são suficientes para afirmar sua efetividade. Seria necessária uma ampliação desse estudo para mais participantes e aplicação de outros instrumentos específicos de habilidades sociais e habilidades sociais educativas, além de feedback das participantes e avaliação do repertório das crianças.

Em relação ao terceiro objetivo, após o livro ser disponibilizado com antecedência (F7), não houve aumento na frequência dos comportamentos-alvo pela professora C, embora tenha havido para M. No entanto, na fase 1 em que o livro foi disponibilizado de imediato no momento da contação de história, C e M apresentaram maior frequência de HSE do que na fase 7 em que o livro foi disponibilizado com uma semana de antecedência. Assim, outros fatores parecem ser mais influentes sobre o desempenho das professoras do que a antecedência com que se acessa o material. Um fator pode ser o conteúdo do livro (preferência por um deles), além da motivação para realização da atividade. É possível que em F1 as professoras estivessem mais motivadas a participar, pois foi a primeira filmagem, e também sob controle da desejabilidade

social, enquanto em F7 várias filmagens já havia acontecido, o que pode ter causado um efeito de cansaço nas participantes.

Quanto à mudança de livro, na primeira fase em que isso ocorreu (F6), M apresentou menor frequência de HSE do que nas fases anteriores em que foi utilizado o mesmo livro, mas na fase seguinte (F7), em que também houve a mudança, sua frequência de HSE aumentou e em F8, sua frequência voltou a cair. C também apresentou variações entre as fases em que houve mudança de livro. Em F6 e F7, apresentou menor frequência de HSE do que nas fases anteriores e em F8 sua frequência e variabilidade aumentaram novamente. Nessa fase, além da mudança de livro houve o acesso à ficha. Assim, o acesso a recursos de orientação incluindo sugestões de atividades e auxílio sobre como utilizar o livro de maneira educativa, parecem ser variáveis mais influentes sobre o comportamento das professoras, do que a antecedência com que se disponibiliza o livro.

Além das variáveis propostas pela pesquisa, é relevante considerar as variáveis de contexto pelas quais as professoras foram expostas e os diferentes momentos do ano letivo em que as filmagens foram realizadas. F1, F2, F6, F7 e F8 aconteceram em início de primeiro semestre, F4 ocorreu no final do primeiro semestre e F5 no segundo semestre. As demandas da escola são diferentes ao longo de cada período e a relação professor-aluno também se modifica com o passar do ano. Ainda, a professora C esteve com os mesmos alunos em todas as fases da pesquisa. A professora M esteve com uma turma de F1 a F5 e com outra turma a partir de F6, sendo que a segunda tratava-se de alunos de Pré I, que estavam ingressando na escola naquele ano, passando por um período de adaptação. Todas essas questões podem ter influenciado no desempenho das professoras ao longo da pesquisa.

Quanto à avaliação das professoras a respeito do uso da literatura infantil para promoção de habilidades e valores de convivência e quanto à viabilidade do uso da ficha, é possível que o fator desejabilidade tenha influenciado as respostas da professora C ao avaliar a ficha, pois sua avaliação positiva em alguns itens contradiz o registro de frequência de comportamentos relacionados aos mesmos. Por exemplo, o item c (relacionado à contribuição da ficha para elaborar atividades relacionadas à história, abordando habilidades de convivência) recebeu pontuação 5 e 4, no entanto comportamentos correspondentes a ele como 19 (realizar atividades relacionadas ao enredo após a contação) e 23 (realizar discussão utilizando termos relacionados às habilidades sociais) não foram observados nas filmagens.

Embora tenha indicado também valores de convivência e respeito às diferenças, durante as contações, o livro não foi explorado nesse sentido com os alunos, pois os comportamentos como propor atividades em grupos heterogêneos (5), explorar recurso lúdico-educativo de

forma a promover habilidades e valores de convivência (6), demonstrar empatia a situações relatadas ou vividas pelos alunos (13) e questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações tomadas pelas personagens da história (29) não foram apresentados por C ou ocorreram em baixa frequência. O mesmo pode ser afirmado quanto às habilidades acadêmicas de escrita e outros conteúdos, em que os comportamentos relacionados a esses itens, como solicitar que a criança faça relação entre história e conteúdo aprendido em sala (18) e realizar atividades relacionadas ao enredo após a contação (19), foram pouco ou nada frequentes em C.

A professora M parece ter ficado menos sob controle da desejabilidade social ao responder os questionários, e suas respostas após o PHSE apresentaram termos mais relacionados ao desenvolvimento socioemocional, o que sugere um efeito positivo do programa sobre o conhecimento da professora. M considerou que a ficha contribuiu razoavelmente em quase todos os aspectos nas duas fases em que respondeu ao questionário. Somente no item b (explorar assuntos apresentados na história), em F5, M considerou que a ficha contribuiu muito. A avaliação de M condiz com o registro de seus comportamentos, pois em F5, ela realizou atividade relacionada ao enredo após a contação e pediu que os alunos relatassem situações que vivenciaram semelhante aos personagens.

Quanto a avaliar o desempenho de professoras da Educação Infantil, com foco nas HSE, em diferentes condições de contação de histórias, para promover habilidades sociais em seus alunos, os dados disponíveis indicam que a condição que melhor contribuiu para as professoras apresentarem habilidades sociais educativas em atividades de contar histórias, foi a disponibilização da ficha de orientação. Essa variável causou impacto positivo sobre os comportamentos de ambas as professoras. As outras variáveis avaliadas (participação no PHSE, mudança do livro e disponibilização do material com antecedência) tiveram efeitos diferentes sobre as participantes, o que requer a ampliação do estudo para dados mais robustos.

Embora a ficha tenha causado efeitos positivos e sido bem avaliada pelas professoras, ela não foi aderida pelas mesmas em todas as fases em que foi disponibilizada. M utilizou a ficha de orientação em 50% das vezes em que a mesma foi disponibilizada e C 75%, o que demonstra que pode ter havido uma desmotivação por parte das professoras. Seria necessário também um estudo mais amplo e aprofundado para compreensão desse dado. No entanto, é possível levantar algumas possibilidades relacionadas ao envolvimento das professoras no trabalho, como ausência de feedback sobre o desempenho delas, não participação na escolha dos livros e a elaboração e sugestões do material não terem partido da demanda delas.

Quanto às habilidades sociais educativas das professoras, a maioria dos comportamentos apresentados com maior frequência por C se relaciona à classe de habilidades sociais educativas

de expor/transmitir conteúdos de forma interativa com os alunos, tal como proposta por Del Prette e Del Prette (2008). Alguns deles são comuns de serem apresentados por professores em sala de aula, como 3 (fazer perguntas de sondagem ou desafio) e 9 (negociar regras para o andamento das atividades com e entre os alunos), e outros são aspectos mais específicos da contação de história, como expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens, em especial na Educação Infantil. Os comportamentos mais frequentes de M estão relacionados a diferentes classes de habilidades sociais educativas como transmitir/ expor conteúdo (3 e 25), estabelecer limites e disciplina (9) e monitorar positivamente (11).

Alguns comportamentos estão entre os mais frequentemente emitidos por ambas as participantes: fazer perguntas de sondagem ou desafio (3); parafrasear a fala dos alunos (4); manifestar atenção a relato/desempenho do aluno (11); expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (25); dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas (30). Com exceção do 25, os itens correspondem a práticas positivas mais comuns de serem observadas em diversas atividades propostas por professores em sala de aula.

Há comportamentos que não ocorreram em comum a ambas as professoras. A maioria deles está relacionada à participação da criança na atividade, como expressar opinião, mudar o final da história, encenar a história, realizar autoavaliação, recontar a história etc. Embora sejam atividades sugeridas na ficha de orientação, nenhuma das professoras propôs aos alunos. Uma possível explicação para isso, é que se tratam de práticas menos frequentes no contexto escolar e mais específicas da contação de história. A ficha de orientação não foi o suficiente para que as professoras adotassem essas práticas. Além disso, pode haver uma relação com a cultura de que, quando o adulto conta uma história, a criança deve ouvir em silêncio, como sinal de que está prestando atenção.

Quando se trata de interação entre professor e aluno, é importante considerar também as demandas da interação. Alguns itens dependiam do comportamento do aluno para a professora apresentar consequências. O item 9 (negociar regras), por exemplo, geralmente ocorria no início da atividade e era esperado que os alunos se comportassem como combinado. Se esse objetivo era atingido, diminuía as chances de o item 10 (pedir mudança de comportamento) ocorrer. Assim, o mesmo pode ter ocorrido apenas uma vez pelo fato de ter tido apenas uma demanda para a professora solicitar mudança de comportamento do aluno. Da mesma forma, outros itens sugerem ação da professora como antecedente para a resposta dos alunos. Nessa direção, Coll e Solé (2004) salientam que é necessário levar em conta a complexidade do ambiente educativo, sendo que professor e aluno são protagonistas nessa

relação e devem ser olhados com foco na interação. Neste estudo não foi realizado este tipo de análise para identificar as demandas nas interações.

Considerações finais

A partir deste estudo, verificou-se a viabilidade de adoção de fichas de orientação sobre como utilizar os livros de literatura infantil com crianças de 4 a 6 anos, direcionadas para promover o desenvolvimento socioemocional no contexto pré-escolar. Foram avaliadas sete diferentes condições de contação de história (variando livros, uso da ficha, materiais disponibilizados com antecedência ou não), além do impacto de um programa de habilidades sociais educativas recebido pelas participantes no período da pesquisa. O PHSE não era o foco deste estudo, mas também foi avaliado.

Os resultados do estudo sugerem efeitos positivos da ficha de orientação sobre o desempenho das professoras em atividades de contar histórias. Ambas as participantes apresentaram maior frequência e variabilidade de habilidades sociais educativas no momento em que tiveram o primeiro acesso à ficha de orientação.

Embora outros estudos tenham investigado o uso de livros de literatura infantil com diferentes públicos e objetivos, não foram identificadas pesquisas com foco em livros de literatura infantil como recurso para a promoção de habilidades sociais ou que envolvessem a atuação dos professores com esse objetivo. Dessa forma, esse estudo traz contribuições práticas em termos de materiais e estratégias a serem utilizados por professores em sala de aula com o objetivo de promover habilidades sociais em seus alunos.

O delineamento de pesquisa permitiu a consecução dos objetivos, com destaque para o envolvimento de especialistas da área na elaboração do protocolo de análise filmagens e de juízes na análise dessas filmagens. As diferentes condições de contação de histórias foram importantes também para o controle de variáveis e identificação daquelas mais favoráveis para o desempenho das professoras.

Não obstante seus aspectos positivos, são reconhecidas limitações da presente pesquisa. Entre elas, pode-se citar: (1) o número reduzido de participantes a requerer replicações e a impor limites nas conclusões e inferências; (2) reorganização do delineamento de modo a propiciar sujeitos controle sob as condições investigadas; (3) a falta de dados, por meio de instrumentos de avaliação padronizados, do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas das professoras; (4) questionários sobre o uso de literatura infantil e de avaliação da ficha de orientação não submetidos previamente à análise de juízes. Os dados expostos apontam para uma investigação mais a fundo de fatores que comprometeram a

efetivação do PHSE e para a adoção da ficha de orientação em todos os momentos em que foi proposta.

O estudo precisa ser aprimorado sob vários aspectos, mas foi útil em verificar que os livros de literatura infantil, junto a fichas de orientação, podem ser adotados como recurso para a promoção do desenvolvimento socioemocional, tão relevante quanto o desempenho acadêmico, no contexto pré-escolar. E também para apontar direções promissoras para a capacitação de professores no sentido de aproveitarem os recursos presentes na rotina escolar da criança com objetivos de promover comportamentos sociais positivos.

Este estudo também sugere a importância de pesquisas futuras voltadas para: analisar a qualidade da interação professor-aluno em atividades de contar histórias, para além do registro de frequência; envolver os professores na seleção dos livros a serem utilizados; selecionar as habilidades a serem promovidas na Educação Infantil a partir da demanda apresentada pelo professor e seus alunos e elaborar orientações escritas (fichas) para tornar esse processo mais efetivo e mais viável para os professores. Além disso, considerando as especificidades da Educação Infantil e da utilização da literatura infantil nesse nível de ensino, bem como outros recursos viáveis e importantes nessa etapa da escolarização, aponta-se para a relevância de programas planejados, com foco na adoção efetiva de determinados recursos e treino de habilidades sociais e habilidades sociais educativas para esses professores.

Referências

- Azevedo, T., & Rabinovich, E. P. (2012). Retratos da avó na literatura infantil contemporânea de Ana Maria Machado e Ruth Rocha. *Psicologia USP*, 23(1), 211–231.
- Bandeira, M., Machado, E. L., Barroso, S. M., Gaspar, T. R., & Silva, M. M. (2003). Competência social de psicóticos: o comportamento de olhar nas fases de escuta e de elocução de interações sociais. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 479-489. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300015.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Mariano, M. L. (2014). Práticas educativas de professores e comportamentos infantis na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(3), 834-853. doi: 10.12957/epp.2014.13912
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. doi: 10.1590/S1413-85572013000200008.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, R. L. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515. doi: 10.1590/S0102-79722010000300011
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2009). Aprendendo a gerenciar conflitos: Um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia*, 19(42), 17-26.
- Brasil. (2017b). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf.
- Brasil (2009). *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.
- Brasil. (2017a). Senado Federal. Lei no 9.394/1996. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1_ed.pdf?sequence=1.
- Cartledge, G., & Kiarie, M. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*. 41-47.
- Casali, I. G. (2019). *Impacto de um programa de habilidades sociais educativas para pais*,

profesores e crianças escolares. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

- Casares, I. M. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*. 3 ed. Madrid: CEPE.
- Coll, C., & Solé, I. (2004). A interação professor aluno no processo de ensino e aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 281-297). Porto Alegre: Artmed.
- Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25(26), 17-23.
- Comodo, C. N., & Del Prette, A (2010). Treinamento de Habilidades Sociais em crianças: diferentes estratégias de intervenção. In: Encontro Da Associação Brasileira De Psicologia E Medicina Comportamental, 19, Campos do Jordão. *Anais do XIX Encontro da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental*.
- Comodo, C. N., Silveira, F. F., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Literatura e assertividade: Comportamentos da personagem Emília do Sítio do Picapau Amarelo. *Interação em Psicologia*, 17(1), 109-116. doi: 10.5380/psi.v17i1.25739
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (2ª ed., Cap. 03, pp. 77- 119). Campinas: Alínea.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. doi: 10.1590/S0103-863X2008000300008
- Dias-Corrêa, J. P., Marturano, E. M., Rodrigues, M. C., & Nahas, A. K. (2016). Efeito de um Programa de Histórias com Abordagem Sociocognitiva em Crianças de Educação Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), 1-9. doi: 10.15900102.3772e32429
- Dias, T. P. (2014). *Conceituação, avaliação e promoção de automonitoria em pré-escolares e sua relação com competência social e comportamentos-problema*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.
- Dias, T. P. (2010). *Observação versus relato de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

- Dias, T. P., Cabezas, M. F., Corredor, G. A., Martínez, M. C. P., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Promoção de competência na primeira infância: revisão de programas. In: IV Seminário Internacional de Habilidades Sociais. *Anais do IV Seminário Internacional de Habilidades Sociais*. Niterói: UNIVERSO, 62-63.
- Dias, T. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2018). Construção de um recurso para avaliar e promover automonitoria visando à competência social na infância. *Psico* 49(3), 222-230. doi: 10.15448/1980-8623.2018.3.26355
- Dias, T. P., Del Prette, Z. A. P., & Comodo, C. N. (2011). Levantamento de recursos de intervenção para programas de promoção em habilidades sociais na infância. *Anais do XX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental e I Encontro Sulamericano de Análise do Comportamento*. Salvador: ABPMC.
- Dias, T. P., Lopes, D. C., & Del Prette, Z. A. P. (2015) Programas de intervenção em habilidades sociais para crianças: propostas para a educação infantil e o ensino fundamental. In Z.A.P. Del Prette, A. B. Soares, C. S. Pereira-Guizzo, M. F. Wagner, & V. B. R. Leme (Orgs.), *Habilidades Sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa prática*. (pp. 128-159). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Dupla, S. A., & Almeida, R. G. (2017). Literatura infantil em cena: perspectivas para a formação do cidadão nos livros de Pedro Bandeira. *Revista Espaço Acadêmico*, 190, 116-125.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1),405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Flores, E. P., Santos, G. F. de A., Amadeu, L. F. da M., & Dias, A. R. (2013). Leitura Compartilhada em um Hospital Pediátrico: Análise do Comportamento Verbal dos Contadores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 711–720. doi: 10.1590/S0102-79722013000400011
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 192–202. doi: 10.1016/j.ridd.2008.02.005
- Klein, M. (2010). Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. *Pro-Posições*, 21(1), 179–195.
- Lucas, E. R. de O., Caldin, C. F., & Silva, P. V. P. da. (2006). Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 11(3), 398–415. doi: 10.1590/S1413-99362006000300008
- Maia, D. S., & Goulart, M. B. (2014). De Peter Pan a Pinóquio: o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e a convivência escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11, 147-164.
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2014). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (2^a ed., Cap. 09, pp. 255- 287). Campinas: Alínea.
- Massignani, L. R. M., Oliveira, A. R., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2012). Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 161–170. doi: 10.1590/S0102-37722012000200004
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115–132. doi: 10.1590/1980-6248-2016-0041
- O’Conner, R., Feyter, J., Carr, A., Luo, G., & Romm, H. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (Part 4 of 4). *Regional Educational Laboratory (REL) 2017–245* Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Centre for Education Evaluation and Regional Assistances, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Paiva, S. C. F., & Oliveira, A. A. (2010). A literatura infantil no processo de formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia*, 4(7), 22-36.
- Rocha, R. (2006). *Meus lápis de cor são só meus*. (2a ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Rocha, R. (2009). *O dia em que o Miguel estava muito triste*. (2a ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Rocha, R. (2012). *Quem tem medo de dizer não?* São Paulo: Salamandra.
- Rocha, R. (2012). *Quem tem medo de quê?* São Paulo: Salamandra.
- Rodrigues, M. C., Henriques, M. W., & Patrício, M. de O. (2009). Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 37–44. doi: 10.1590/S1413-85572009000100005
- Rodrigues, M. C., & Oliveira, P. A. (2009). Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 185-194. doi: 10.1590/S0103-166X2009000200006
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: Avaliação de uma Pesquisa-intervenção. *Paideia*, 22(53), 393–402. doi: 10.1590/S0103-863X2012000300011
- Rodrigues, M. C., & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia*, 19(44), 323–331. doi: 10.1590/S0103-863X2009000300006.
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Ribeirão Preto.

- Santos, J. P., Leite, M. M., & Dias, T. P. (2015). *Literatura infantil: uma possível estratégia para promoção de habilidades sócias em pré-escolares*. (Monografia de Graduação). Centro Universitário de Votuporanga- UNIFEV, Votuporanga, SP, Brasil.
- Santos, S. I. P. (2014). *Era uma vez... O contributo das histórias para a educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silveira, R. M. H., & Kaercher, G. E. S. (2013). Dois papais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. *Educação & Realidade*, 38(4), 1191–1206. doi: 10.1590/S2175-62362013000400010
- Simões, V. L. B. (2000). Histórias infantis e aquisição de escrita. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 22–28. doi: 10.1590/S0102-88392000000100004
- Soma, S. M. P. (2014). *Contação de histórias como estratégia para a prevenção do abuso sexual infantil*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: A Classroom-Based Program to Reduce Aggressive Behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71–94. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00060-1
- Vasconcelos, L. A. (2006). *Brincando com histórias infantis: Uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens*. São Paulo: ESETec.

Apêndice

Apêndice A - Questionário sobre o uso de livros infantis

Professores- Educação Infantil

Sexo: () F () M Idade: _____

Formação: _____ Tempo de experiência na educação infantil: _____

Quais livros você costuma ler/adotar para seus alunos?

Quais eles mais gostam?

Quais contribuições o uso da literatura infantil pode trazer para o desenvolvimento infantil dos seus alunos? _____

Em sua opinião o uso de livros pode contribuir para o desenvolvimento da socialização de seus alunos?
() Sim () Não

Por quê? _____

Cite três livros que você já leu para seus alunos e que ajudaram a desenvolver habilidades de interação social e valores de convivência.

Livro 1:

Título do livro: _____

Autor do livro: _____

Habilidades desenvolvidas pela criança por meio do livro: _____

Valores desenvolvidos pela criança por meio do livro: _____

Livro 2:

Título do livro: _____

Autor do livro: _____

Habilidades desenvolvidas pela criança por meio do livro: _____

Valores desenvolvidos pela criança por meio do livro: _____

Livro 3:

Título do livro: _____

Autor do livro: _____

Habilidades desenvolvidas pela criança por meio do livro: _____

Valores desenvolvidos pela criança por meio do livro: _____

Apêndice B – Exemplo de fichas de orientação

Ficha de orientação para contação de histórias infantis
Autor: Ruth Rocha
Título: Meus lápis de cor são só meus
Ano: 2006
<p>Síntese do livro: O livro narra a história do aniversário de Lulu, que ganhou uma linda caixa de lápis de cor, mas não quis deixar seu priminho Miguel desenhar com ela. Quando Lulu tirou seus lápis da mesa para a mamãe servir o almoço, todos eles caíram no chão e quebraram as pontas. Miguel consolou Lulu, buscou seu apontador e a ajudou apontar todos os lápis. Então Lulu convidou Miguel para desenhar com ela e descobriu que era muito mais divertido do que quando ela desenhava sozinha.</p>
<p>Personagens principais e suas características interpessoais: Lulu: uma garotinha que não gostava de emprestar/ dividir seus presentes e brinquedos novos. Miguel: o priminho de Lulu que foi passar o dia com ela e a ajudou a apontar todos os lápis de cor após caírem no chão e quebrarem as pontas.</p>
<p>Principais situações sociais: É o aniversário da Lulu, toda a família se reuniu para organizar a festa. Durante a festa, as crianças brincam juntas no jardim. Lulu está desenhando e Miguel pede para desenhar com ela, Lulu nega o pedido do primo e diante disso a mãe fica zangada com Lulu. Ao desocupar a mesa, Lulu junta todos os lápis e os coloca em cima do bloco, ela perde o equilíbrio e os deixa cair e quebrar as pontas. Ao ver os lápis quebrados, Lulu fica triste e chora, Miguel ao ver isso, aponta os lápis para a prima. Lulu fica feliz, convida Miguel para desenhar com ela e descobre que é mais divertido do que desenhar sozinha. Ambos ficam felizes.</p>
<p>Comportamentos e habilidades sociais contemplados na história: Trabalho em grupo. Cooperação. Expressividade emocional. Empatia. Solução de problemas.</p>
<p>Sugestões de atividades e recursos: Fantoches: a professora pode narrar a história usando fantoches que representem as personagens. Também pode oferecer fantoches para algumas crianças e pedir que simulem a história enquanto ela narra. Encenação teatral: a professora pode dividir o grupo de alunos, organizar o ambiente e ensaiá-los para encenarem a história. Desenho: após apresentar e discutir uma habilidade com as crianças, a professora pode pedir que façam um desenho que represente tal habilidade. Música relacionada ao assunto ou habilidade que se pretende focar: a professora pode utilizar a música como complemento da atividade. Por exemplo, a música “Compartilhar” de Paulo Brandão e Luiz Eduardo Ricon, para falar sobre Lulu dividir os lápis com Miguel. Música e vídeo disponíveis em: https://vimeo.com/19635458. Fazer perguntas sobre situações do cotidiano das crianças: pedir para a criança relatar se viveu alguma situação parecida, por exemplo. Em todas as atividades e recursos é possível explorar a história fazendo questionamentos sobre os sentimentos que a situação pode provocar e sobre alternativas para</p>

as demandas apresentadas. Durante a encenação com o fantoche, por exemplo, a professora pode pedir para a criança propor alternativas em algumas cenas ou perguntar o que será que pode acontecer.

Na encenação teatral, a professora pode pedir para a criança agir de maneira diferente da que agiu a personagem, por exemplo, e pedir sugestões das outras crianças também.

Apêndice C – Questionário de avaliação do uso da ficha

Avaliação de viabilidade do uso da ficha de contação de histórias infantis

Nome: _____

Livro utilizado: _____

Turma com a qual utilizou o material: _____

1. Ao adotar a ficha, você percebeu:

() Vantagens. Quais? _____

() Dificuldades. Quais? _____

() Não notou diferença

2. De acordo com a escala abaixo, indique o quanto você considera que o uso da ficha de contação de história contribuiu para cada item. Sendo:

1	2	3	4	5
Não contribuiu	Pouco	Razoavelmente	Muito	Totalmente

a) Para seu desempenho em contar história: _____

b) Para explorar os assuntos apresentados na história: _____

c) Para elaborar atividades relacionadas à história, abordando habilidades de convivência (habilidades sociais): _____

d) Para trabalhar situações sociais com os alunos: _____

e) Para promover o desenvolvimento de habilidades de convivência (habilidades sociais) nos alunos: _____

f) Indique o quanto você considera viável o uso da ficha para contação de história: _____

Você tem sugestões de mudanças para a elaboração das fichas? () Sim () Não

Se sim, quais? _____

Apêndice D – Questionário para juízes

Olá!

Convido-a(o) a participar como juiz na validação de um protocolo de habilidades sociais educativas de professores para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico de pré-escolares, por meio de contação de histórias. Nesse nível educacional, os objetivos acadêmicos estão relacionados a práticas pedagógicas direcionadas aos saberes e conhecimentos como oralidade, quantidades, cores e formas, por exemplo. Esta avaliação constitui uma etapa da minha pesquisa de mestrado “*Literatura infantil como estratégia para promoção de habilidades sociais na prática de professores da educação infantil*”.

Sua participação é voluntária, de extrema importância. Peço que leia e avalie cada um dos itens a seguir em relação à dois aspectos: (1) o de avaliar as Habilidades Sociais Educativas (HSE) da professora e (2) a qualidade semântica do item. Justifique sua resposta caso o item não receba nota máxima.

Agradeço desde já seu aceite e colaboração.

Suponha a seguinte situação: uma professora de educação infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento socioemocional e habilidades sociais e acadêmicas de seus alunos pré-escolares, coerentemente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de escolarização. Para isso, ela utiliza livros de literatura infantil como recurso. Considerando os objetivos da professora, a idade dos alunos (4 a 6 anos) e o recurso utilizado, avalie no conjunto de comportamentos abaixo, quais você considera mais relevantes de serem apresentados pela professora. A avaliação deve ser de 0 a 3, sendo:

0= não importante	1= pouco importante	2= importante	3= muito importante
-------------------	---------------------	---------------	---------------------

Quanto à qualidade semântica (clareza, redação) do item, avalie de 0 a 3, sendo:

0= não claro	1= pouco claro	2= claro	3= muito claro
--------------	----------------	----------	----------------

Comportamentos da professora	Relevância do item em relação às HSE da professora (0 a 3)	Clarez a do item (0 a 3)	JustificativaObservação (opcional)
1. Organizar a classe para favorecer as interações entre as crianças			
2. Selecionar livros de história que potencializam a aprendizagem acadêmica			
3. Alterar distância/proximidade com os alunos e entre os alunos de modo a melhorar a interação			
4. Mediar interações entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento			
5. Fazer perguntas de sondagem ou desafio			
6. Parafrasear a fala dos alunos de modo a valorizar a participação			
7. Apresentar os objetivos esperados de cada atividade			

8. Explicar aos alunos a relação entre seus comportamentos e possíveis antecedentes e consequentes			
9. Propor atividades em grupos heterogêneos de forma a promover trocas (culturais e de conhecimento acadêmico) entre os alunos			
10. Apresentar comportamentos desejáveis em relacionamentos interpessoais como modelo para os alunos			
11. Resumir comportamentos emitidos pelos alunos como forma de feedback quanto ao desempenho acadêmico dos mesmos			
12. Resumir comportamentos emitidos pelos alunos como forma de feedback quanto à interação social dos mesmos			
13. Explorar recursos lúdico-educativos de forma a promover valores e habilidades de convivência			
14. Explorar recursos lúdico-educativos fazendo relação com conteúdo acadêmico			
15. Apresentar instruções sobre comportamentos e desempenho acadêmico desejados dos alunos durante a atividade (reconhecer vogais, números etc.)			
16. Apresentar instruções sobre comportamentos e desempenhos desejados dos alunos durante interações sociais (agradecer, oferecer ajuda etc)			
17. Apresentar dicas para facilitar o desempenho dos alunos na atividade			
18. Utilizar atividade ou verbalização dos alunos para introduzir um tema na discussão			
19. Descrever/analisar comportamentos desejáveis apresentados pelos alunos			
20. Descrever/analisar comportamentos indesejáveis apresentados pelos alunos			
21. Negociar regras para o andamento das atividades com e entre os alunos			
22. Chamar atenção para normas pré-estabelecidas com os alunos			
23. Pedir mudança de comportamento (indesejável para desejável)			
24. Interromper comportamento indesejável			
25. Manifestar atenção a relato/ desempenho do aluno			
26. Conversar com os alunos sobre aspectos pessoais de suas vidas (relação com a família, gostos e preferências etc.)			
27. Expressar concordância com fala/comportamento do aluno			

28. Demonstrar empatia a situações relatadas ou vividas pelos alunos			
29. Suspender evento aversivo em função de comportamentos desejáveis dos alunos			
30. Estabelecer sequência de atividades colocando as mais atrativas como continuidade das menos atrativas (Premack)			
31. Promover a auto avaliação dos alunos sobre os próprios desempenhos acadêmicos			
32. Promover a auto avaliação dos alunos sobre os próprios desempenhos sociais			
33. Realizar brincadeiras antes de iniciar a contação de história (motivar)			
34. Utilizar recursos complementares (música, fantoche etc.) pertinentes ao conteúdo da história			
35. Solicitar que as crianças mudem o final da história de acordo com seu conhecimento de mundo			
36. Solicitar/escutar relatos das crianças de situações que vivenciaram semelhantes ao que ocorre na história			
37. Solicitar que as crianças façam relação entre a história e conteúdo já aprendido em sala			
38. Realizar atividades relacionadas ao enredo após a contação (pintura, desenhos, jogos etc.)			
39. Fantasiar-se para ilustrar conteúdo ou representar personagem da história			
40. Contar a história com as próprias palavras, sem utilizar o livro			
41. Fazer perguntas relacionadas a sentimentos e interações sociais durante a contação (O que está acontecendo? O que os personagens estão sentindo?)			
42. Explorar objetivos acadêmicos (leitura, compreensão de texto, aritmética etc.) associados ao conteúdo da história			
43. Pedir para os alunos levantarem hipóteses sobre a continuidade da história/ estimular inferências			
44. Discutir o tema do livro antes de contar a história			
45. Chamar nominalmente algumas crianças para responder perguntas sobre a história			
46. Selecionar ilustrações/ trechos específicos do livro para explorar/ interpretar/ discutir com as crianças			
47. Realizar discussão utilizando termos relacionados às habilidades sociais			

48. Nomear/ solicitar nomeação de sentimentos vividos pelos personagens			
49. Organizar encenação/dramatização da história com os alunos			
50. Expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (expressão facial, entonação vocal etc.)			
51. Pedir que as crianças expressem corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens (expressão facial, entonação vocal etc)			
52. Solicitar que a criança reconte a história com as próprias palavras			
53. Destacar modelos de comportamentos positivos dos personagens			
54. Definir/ explicar termos do texto lido			
55. Deixar que as crianças ocupem o espaço físico livremente para o momento da contação de história			
56. Mostrar as ilustrações do livro durante a contação de história			
57. Questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações tomadas pelas personagens da história			
58. Utilizar de diferentes recursos (visuais, táteis, olfativos etc.) presentes na vida real para associar à história narrada			
59. Apresentar o livro antes de iniciar a contação (título, autor, sinopse) e explorar elementos paratextuais (capa, contracapa)			
60. Dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas			
61. Aproximar-se do aluno quando o mesmo está apresentando comportamentos desejáveis			
62. Andar pela sala/entre os alunos durante a contação			
63. Iniciar frases para os alunos completarem			
64. Fazer relações entre o conteúdo narrado e a rotina das crianças			

Há comportamentos que você considera importantes de serem emitidos pela professora durante a contação de história que não constam na lista acima? Se sim, quais?

Apêndice E – Modelo de Protocolo para análise de filmagens

Observador: _____ Professora: _____ Data: ___/___/___

Protocolo de registro dos comportamentos das professoras

Observador: _____ Professora: _____ Data: ___/___/___

Comportamentos	Vídeo: M3R1803 Duração: 08m07s	IC	Vídeo: M071703 Duração: 13m21s	IC	Vídeo: M170236 Duração: 11m34s	IC
1. Organizar a classe para favorecer as interações entre as crianças	00:00-1:30		00:00-1:23		1:48-3:19	
	1:30-3:02		1:23-2:58		3:19-4:57	
	3:02-4:28		2:58-4:40		4:57-6:44	
	4:28-6:12		4:40-6:05		6:44-8:02	
	6:12-8:07		6:05-7:18		8:02-9:48	
			7:18-8:53		9:48-11:34	
2. Mediar interações entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento	00:00-1:30		8:53-10:14			
	1:30-3:02		10:14-11:45			
	3:02-4:28		11:45-13:21			
	4:28-6:12					
	6:12-8:07					

Apêndice F- Orientações Gerais Para Juízes

Você foi convidada a participar como juíza em uma pesquisa que envolve observação e avaliação de comportamentos por meio de filmagens. Trata-se de um método direto de análise de comportamentos. A participação de juízes é importante para avaliar a fidedignidade dos resultados obtidos durante a análise dos dados. Portanto, sua colaboração é essencial para a realização desse trabalho. Sentimo-nos muito gratas.

Para esclarecer as atividades que você deverá realizar, está recebendo este roteiro que consta recomendações aos juízes e instruções sobre os procedimentos que ocorrerão durante as análises. Estarei disponível para qualquer auxílio técnico ou de outras ordens que necessite durante sua participação.

Além das orientações gerais você receberá:

1. Recomendações e instruções para juízes;
2. Lista de definição dos comportamentos a serem analisados;
3. Protocolo de registro de comportamentos das professoras;
4. *Pen drive* com os vídeos a serem analisados.

Recomendações aos juízes

Para iniciar a análise das filmagens, é importante que você siga as instruções abaixo:

1. A análise deve ser realizada individualmente.
2. Escolha um lugar silencioso para assistir os vídeos.
3. Evite interrupções durante a análise.
4. Nunca troque informações sobre as filmagens com outras pessoas, especialmente com o outro juiz. Esse cuidado é fundamental para garantir a fidedignidade dos dados analisados.
5. Os vídeos não possuem uma sequência para serem assistidos, fica a seu critério a ordem que utilizará.
6. Em caso de dúvidas na análise de algum trecho, assista novamente o trecho todo. Esteja bastante atenta aos comportamentos da professora.

Instruções para análise das filmagens

Para análise das filmagens, siga os seguintes passos:

1. Entre os vídeos disponibilizados pela pesquisadora, selecione um para assistir.
2. A cada um minuto e trinta segundos, aproximadamente, será exibida uma mensagem na filmagem para que você a pause. Nesse momento, pause o vídeo, consulte o protocolo de registro de comportamentos das professoras e faça o registro que considerar correspondente ao trecho que acabou de assistir. Deverá ser registrada a frequência de cada comportamento dentro de cada trecho de vídeo.
3. O protocolo está organizado em quadros, dividido de acordo com as pausas solicitadas no vídeo, indicando os trechos (em minutos) sobre os quais deverá ser feito o registro. No local indicado no protocolo, coloque um sinal ✓ para cada ocorrência de cada comportamento listado. Coloque um traço (–) para não ocorrência do comportamento no trecho assistido.
4. Se ficar em dúvida, assista novamente o trecho em análise.
5. Faça esse procedimento até o final do vídeo e, para passar para o próximo vídeo, retorne ao passo 1.

Apêndice G- Definição dos comportamentos

1. **Organizar a classe para favorecer as interações entre as crianças:** Organizar ambiente físico e/ou material. Exemplo: *Organizar os alunos para sentarem em círculo ou pequenos grupos, compartilharem do mesmo material para realizar uma atividade etc.*
2. **Mediar interações entre os alunos e destes com o objeto de conhecimento:** Estabelecer condições para que os alunos reajam uns aos outros e ao conteúdo apresentado. Exemplo: *Pedir para um aluno opinar sobre a tarefa do colega/ solicitar que um aluno responda à pergunta de outro aluno etc.*
3. **Fazer perguntas de sondagem ou desafio:** Questionar os alunos sobre determinado tema em discussão, relacionados à história ou ao contexto em sala de aula. Exemplos: *O que vocês acham que vai acontecer agora? O que pode acontecer se a personagem agir dessa forma?*
4. **Parafrasear a fala dos alunos de modo a valorizar a participação:** Reproduzir parte ou todo o conteúdo que foi dito pela criança. Exemplo: *Ah, você acha que isso não dá certo por que pode magoar outras pessoas?*
5. **Propor atividades em grupos heterogêneos de forma a promover trocas (culturais e de conhecimento acadêmico) entre os alunos:** Formar grupos de crianças com diferentes características para desenvolver uma atividade. Exemplo: *Formar grupos compostos por meninos e meninas, crianças consideradas mais quietas e crianças consideradas agitadas etc.*
6. **Explorar recursos lúdico-educativos de forma a promover valores e habilidades de convivência:** Ao contar a história, destacar comportamentos adequados dos personagens. Exemplo: *Vejam como Miguel ajudou Lulu a apontar os lápis quebrados.*
7. **Utilizar atividade ou verbalização dos alunos para introduzir um tema na discussão:** Durante ou após a ocorrência de uma situação, aproveitá-la para introduzir uma discussão. Exemplo: *Vocês viram que o material da Luana caiu todo no chão? O que podemos fazer quando isso acontece com alguém?*
8. **Descrever/analisar comportamentos desejáveis apresentados pelos alunos:** Verbalizar o que se espera dos alunos em relação a tarefas acadêmicas e de convivência. Exemplo: *Agora vocês vão pintar o desenho e quando todos terminarem, vão escolher um colega para presentear.*
9. **Negociar regras para o andamento das atividades com e entre os alunos:** Apresentar, retomar e perguntar sobre regras que são importantes para interações adequadas. Exemplo: *Vocês lembram qual é a regra para que todos possam falar e todos possam escutar? Quem quiser falar levante a mão, vocês concordam que assim podemos nos organizar melhor? Se falarem todos ao mesmo tempo não conseguirão ouvir a história que vou contar.*
10. **Pedir mudança de comportamento (indesejável para desejável):** Descrever o comportamento inadequado que o aluno está apresentando e solicitar que se comporte de maneira diferente. Exemplo: *Você está gritando e atrapalhando a turma na atividade, peço que fale mais baixo, por favor.*
11. **Manifestar atenção a relato/ desempenho do aluno:** Mostrar-se atento ao comportamento da criança. Exemplo: *Olhar para a criança enquanto ela está falando, acenar positivamente com a cabeça, sorrir etc.*
12. **Expressar concordância com comportamento do aluno:** Demonstrar concordância verbal e/ou não verbal com o comportamento emitido pelo aluno. Exemplo: *Acenar positivamente com a cabeça, dizer: Isso! Estou entendendo o que você quer dizer... eu concordo com o que você está dizendo.*
13. **Demonstrar empatia a situações relatadas ou vividas pelos alunos:** Demonstrar compreensão e validação pelo sentimento do aluno. Exemplo: *Eu entendo que você esteja triste, o que aconteceu foi muito chato mesmo./ Que bom que você conseguiu, também estou muito feliz por você.*
14. **Promover a autoavaliação dos alunos sobre os próprios desempenhos sociais:** Solicitar que o aluno avalie o próprio comportamento ocorrido anteriormente. Exemplo: *O que você achou sobre o que disse à Mariana?*
15. **Utilizar recursos complementares pertinentes ao conteúdo da história:** Utilizar recursos lúdicos, além do livro, durante ou após a contação de história. Exemplo: *Música, fantoche, fantasia etc.*
16. **Solicitar que as crianças mudem o final da história de acordo com seu conhecimento de mundo:** Pedir que as crianças criem outro final para a história, diferente do que foi contado pela

professora. Exemplo: *No final da história, Lulu e Miguel desenharam juntos. Poderia ter acontecido de outra forma? / Como vocês dariam outro final para essa história?*

17. **Solicitar/escutar relatos das crianças de situações que vivenciaram semelhantes ao que ocorre na história:** Perguntar aos alunos se já vivenciaram algo parecido com o que ocorre com os personagens. Exemplo: *Aqui na história, o Miguel recebeu várias visitas na casa dele, vocês também recebem visitas em casa?*
18. **Solicitar que as crianças façam relação entre a história e conteúdo já aprendido em sala:** Ao ler a história fazer relação com conteúdo acadêmico que já foi ensinado às crianças. Exemplo: *Solicitar que contem quantas velas há no bolo de aniversário da personagem.*
19. **Realizar atividades relacionadas ao enredo após a contação:** Ao final da contação, realizar atividade complementar, utilizando o conteúdo da história. Exemplo: *Pintura, desenhos, jogos etc.*
20. **Fazer perguntas relacionadas a sentimentos e interações sociais durante e/ou após a contação:** Diante de uma situação relatada na história, fazer perguntas sobre ações e sentimentos dos personagens. Exemplo: *O que está acontecendo? O que os personagens estão sentindo?*
21. **Chamar nominalmente algumas crianças para responder perguntas sobre a história:** Indicar um aluno para responder à pergunta. Exemplo: *Luísa, por que você acha que a Lulu agiu dessa forma com o Miguel (personagens da história)?*
22. **Selecionar ilustrações/ trechos específicos do livro para explorar/ interpretar/ discutir com as crianças:** Utilizar trecho ou imagem específica do livro para fazer perguntas aos alunos. Exemplo: *Vejam a carinha do Miguel, como vocês acham que ele está se sentindo?*
23. **Realizar discussão utilizando termos relacionados às habilidades sociais:** Selecionar situações que ocorrem na história para descrever comportamentos utilizando linguagem relacionada às habilidades sociais. Exemplo: *Vejam, a Malú estava na fila há um tempão e o Marcos veio e entrou na frente dela. Ela não fez nada, vocês acham que ela foi assertiva? (Explicar o que é assertividade).*
24. **Organizar encenação/dramatização da história com os alunos:** Organizar apresentação de teatro com as crianças representando os personagens da história contada. Exemplo: *organizar a turma de forma que cada criança represente um personagem, vestir figurino de acordo com os personagens, ensaiar uma apresentação para os colegas/família etc.*
25. **Expressar corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens:** Simular com o corpo e vocalização como agem os personagens na situação narrada Exemplo: *Expressão facial, entonação vocal etc.*
26. **Pedir que as crianças expressem corporalmente e facialmente os sentimentos dos personagens:** Dizer para as crianças demonstrem como agem os personagens na situação narrada com expressão facial, entonação vocal etc. Exemplo: *O Luan ficou muito bravo com isso que aconteceu, como fica o rosto quando a pessoa está com raiva?*
27. **Solicitar que a criança reconte a história com as próprias palavras:** Após a contação, pedir que as crianças recontem a história apresentada da maneira como entenderam. Exemplo: *Quem gostou da história? Como você a contaria para outras pessoas?*
28. **Destacar modelos de comportamentos positivos dos personagens:** Fazer comentários sobre comportamentos adequados dos personagens demonstrando que são positivos. Exemplo: *Olhem só, o Miguel ajudou a Lulu a recolher todos os lápis dela que caíram no chão, ela deve ter ficado muito agradecida com essa atitude dele!*
29. **Questionar os alunos sobre sua opinião quanto às ações tomadas pelas personagens da história:** Após relatar a ação de um personagem, perguntar aos alunos o que acharam. Exemplo: *A Vanessa resolveu ir embora do parque, pois ninguém a convidou para brincar, o que vocês acham disso?*
30. **Dar tempo para os alunos pensarem e responderem as perguntas:** Ao fazer uma pergunta, esperar que algum aluno se manifeste para responder, se ninguém se manifestar, apontar uma criança para responder. Exemplo: *O que vocês acham que vai acontecer agora? ... Laura, o que você acha que vai acontecer agora?*
31. **Aproximar-se do aluno quando o mesmo está apresentando comportamentos desejáveis:** Quando um aluno apresentar comportamentos adequados, aproximar-se dele e demonstrar satisfação. Exemplo: *Tocar-lhe o ombro e dizer: muito bem, querido, gostei muito que você tenha respondido minha pergunta.*

Anexos

Anexo A- Carta de autorização da instituição escolar



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Eu, Margarida Rocha S. Batista RG 32.755.767-2, na qualidade de responsável pelo **Centro de Educação Integral “Professora Hilda Barros”**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS NA PRÁTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Juliana Pinto dos Santos, mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profª. Drª. Zilda A. Pereira Del Prette e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, bem como que comprometo-me em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Dados do Responsável Legal Pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: Margarida Rocha S. Batista

Cargo: Diretora

Telefone para contato: 19-99802366

E-mail: margaridarb@ gmail.com

Itirapina, 22 de setembro de 2017.

Margarida R. dos S. Batista
 DIRETORA DE ESCOLA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE
 EDUCAÇÃO E CULTURA
 PREF. MUNIC. DE ITIRAPINA

Assinatura: representante legal

Anexo B- Estrutura do Programa de Habilidades Sociais Educativas que C e M participaram

Sessão	Conteúdo	
1º	Avaliação pré-intervenção e regras de funcionamento	
2º	Parte 1: Introdução	Autoconhecimento. Desenvolvimento e processos de aprendizagem infantil. Papel da escola – professores
3º	Campo das Habilidades Sociais: noções conceituais (HS/HSE e CS).	
4º	Campo das Habilidades Sociais: noções conceituais (recursos e déficits em HS). Automonitoria.	
5º	Parte 2: THS gerais	HS: Comunicação, incluindo componentes NV&P.
6º	HS: Empatia	
7º	HS: Assertividade	
8º		
9º	HSE: Cultivar afetividade, apoio, bom humor	
10º	HSE: Dar instruções sobre a atividade	
11º	HSE: Aprovar, valorizar comportamentos	
12º	Parte 3: THSE Docentes	HSE: Reprovar, restringir, corrigir comportamentos
13º		HSE: Organizar o ambiente físico
14º		HSE: Explicar, explicar e avaliar de forma interativa
15º	Parte 4: Promovendo HIS	HSE: Selecionar, disponibilizar materiais e conteúdos
16º		HSI: Expressividade emocional/autocontrole
17º		HSI: Empatia e Civilidade
18º	HIS: Assertividade e Fazer amizades	
19º	HIS: Solução de problemas e HS Acadêmicas	
20º	Avaliação pós-intervenção imediata	

Fonte: Casali (2019)