



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

SILVANY ELLEN RISUENHO BRASIL

**Habilidades Sociais Parentais e Infantis, Problemas de
Comportamento em Pré-Escolares: Avaliação de Pais e
Professores**

São Carlos

2014



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

SILVANY ELLEN RISUENHO BRASIL

**Habilidades Sociais Parentais e Infantis, Problemas de
Comportamento em Pré-Escolares: Avaliação de Pais e
Professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cia

Apoio financeiro: Capes

São Carlos

2014

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

B823hs Brasil, Silvany Ellen Risuenho.
Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de
comportamento em pré-escolares : avaliação de pais e
professores / Silvany Ellen Risuenho Brasil. -- São Carlos :
UFSCar, 2014.
121 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Habilidades
sociais educativas. 4. Problemas de comportamento. I.
Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Silvany Ellen Risuenho Brasil**.

Profa. Dra. Fabiana Cia
(UFSCar)

Ass. Fabiana Cia

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Ass. Carolina Severino Lopes da Costa

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

Ass. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a

Meus pais, Alcidemar e Sandra,

Minhas irmãs, Suzany e Simony,

Minhas avós, Silvia e Luiza, e meu avô, Jairo,

Minha madrinha, Flora,

Tios, primos, tias e primas, **TODOS** e **TODAS**, das famílias **Risuenho** (Torres Pimentel Farias Moreira e Brito) e **Brasil** (Miranda Rabelo Soares Carvalho e Prado)

Pelo amor, dedicação, confiança, paciência, tolerância, orações e incentivo.

Sem qualquer um ou uma de vocês e sem vocês tod@s junt@s eu não teria chegado até aqui!

AGRADECIMENTOS

Primeiro, e como não podia ser diferente, agradeço a Deus pela minha vida, por todos dons e graças que Ele, em sua infinita bondade e misericórdia, me concede.

Agradeço a minha família (pai, mãe, irmãs, primas, primos, tios e tias, avô e avós), meus amigos, minhas amigas, e meu companheiro namorado que sonharam junto comigo este Mestrado e estiveram sempre do meu lado (mesmo na distância) me encorajando, apoiando, incentivando, ajudando a ter novas ideias. Não, não vou colocar o nome de todo mundo aqui para não incorrer na injustiça de esquecer alguém.

Ainda para não ser injusta, é preciso agradecer nominalmente à Christiane Brasil, prima amada e exemplo de mulher a quem tenho respeito e admiração; ela, que me recebeu, acolheu e orientou desde quando comecei a sonhar o mestrado (lá em 2009), vibrou com minha aprovação, ajudou na escolha e mobília da casa, e esteve presente em todo o tempo de minha estadia em São Carlos, nos abraços de domingo depois da missa e nos encontros pelas ruas.

Às novas amigas que a Universidade Federal de São Carlos me proporcionou: Joana, Domitila, Ana Laura, Tássia, Luciana, Flávio, Priscila, Ana Zerbato, Lucélia, Ana Paula Fernandes, Elizângela, Patrícia, Gabriela, Carla, Aline, Danielli, Laura, Roberta, Cariza, Rebeca, Zorel, todas as meninas do grupo de pesquisa, Mariana, Leylanne, Mayrá, Luciana e o povo do PPGPsi. Em especial, agradeço aos cinco que me ajudaram a carregar a cruz que a distância de casa, por muitas vezes, insistia em pesar: Joana, Ana Laura, Flávio, Domitila e Tássia. Amo vocês!

Agradeço à professora Fabiana Cia, querida e competentíssima orientadora, pela disponibilidade e coragem em orientar meu trabalho, pela confiança na minha capacidade, por sempre estar pronta para encaminhar, discutir, oferecer rápidas e coerentes alternativas de solução para as dúvidas e entraves que, às vezes, o curso da pesquisa nos apresentava.

Às professoras Silvia Sigolo e Carolina Costa, também pela disponibilidade em participar de minha banca de qualificação e defesa, pelas contribuições que fizeram em todo o texto, pelas proposições de análise e por oferecer questionamentos que me ajudaram a chegar a algumas respostas (ou não!).

Agradeço aos professores Zilda Del Prette e Almir Del Prette pela gentileza e confiança em ceder o instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa.

A CAPES, que tornou possível a realização desta pesquisa através do financiamento materializado na bolsa de estudos a mim concedida.

À equipe docente, coordenação e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pelas discussões, pela oportunidade de aprender um pouco e um muito a cada encontro, pelos esclarecimentos, quando necessários.

Um agradecimento muito, muito e muito especial a cada participante da minha pesquisa, seja funcionário(a) das secretarias de educação, diretor(a)/coordenador(a)/funcionário(a) das creches e pré-escolas, professor(a), pai ou mãe das crianças. É preciso dizer que, sem o aceite e a confiança de vocês, em todas as etapas de condução da pesquisa, nenhum dos resultados, tampouco as análises, seriam possíveis. Certamente que aprendi e meu aprendizado foi muito maior na vossa companhia! É para melhorar a qualidade da educação que a universidade sai de seus muros e os alcança.

Por fim, agradeço a todos e a todas que, direta ou indiretamente, colaboraram e ainda colaboram para que eu tenha permanecido aqui, desde o começo e chegue até o fim.

Índice de Quadros

Quadro A. Dados sociodemográficos de pais e mães participantes.....	36
Quadro B. Dados sociodemográficos das crianças.....	37
Quadro C. Dados sociodemográficos de professores participantes.....	38

Índice de Tabelas

Tabela 1. Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais educativas parentais....	48
Tabela 2. Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos pais.....	52
Tabela 3. Medidas de tendência central e dispersão dos problemas de comportamento das crianças, segundo avaliação dos pais.....	54
Tabela 4. Medidas de tendência central e dispersão da importância atribuída pelos pais às habilidades sociais das crianças.....	56
Tabela 5. Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos professores.....	58
Tabela 6. Medidas de tendência central e dispersão dos problemas de comportamento e do desempenho acadêmico das crianças, segundo avaliação dos professores.....	60
Tabela 7. Medidas de tendência central e dispersão da importância atribuída pelos professores às habilidades sociais das crianças.....	61
Tabela 8. Correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e o repertório de habilidades sociais das crianças.....	63
Tabela 9. Correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e os problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças.....	65
Tabela 10. Correlações significativas entre as habilidades sociais educativas parentais e a importância que os pais dão as habilidades sociais dos filhos.....	69
Tabela 11. Correlações significativas entre as habilidades sociais das crianças, segundo os pais, e os problemas de comportamento das crianças, segundo pais e professores.....	70
Tabela 12. Correlações significativas entre as habilidades sociais das crianças, segundo os pais e a importância que os pais dão sobre as habilidades sociais das crianças.....	71
Tabela 13. Correlações significativas entre as habilidades sociais das crianças, segundo os professores e os problemas de comportamentos das crianças, segundo pais e professores.....	73
Tabela 14. Correlações entre as habilidades sociais das crianças, segundo pais e professores.....	75
Tabela 15. Correlações entre as características demográficas da população e as variáveis analisadas neste estudo.....	76
Tabela 16. Comparação das habilidades sociais das crianças segundo pais entre os grupos crianças cujos pais têm maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais.....	78
Tabela 17. Comparação dos problemas de comportamentos das crianças segundo pais entre os grupos de maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais.....	79
Tabela 18. Comparação das habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças, segundo professores, entre os grupos de maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais.....	80
Tabela 19. Comparação do repertório de habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais infantil entre o grupo de crianças com menor e maior índice de problemas de comportamentos.....	81
Tabela 20. Comparação das habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, segundo professores entre os grupos de maior e menor índice de problemas de comportamento.....	83
Tabela 21. Comparação do desempenho acadêmico, segundo professores, entre os grupos de crianças com menor e maior índice de problemas de comportamento.....	84

Sumário

Resumo.....	8
Abstract.....	10
Apresentação.....	11
Introdução.....	12
- Prevenção em Educação Especial e Educação Infantil.....	12
- Habilidades Sociais Educativas Parentais.....	18
- Relação entre práticas educativas parentais, o desenvolvimento social e os problemas de comportamento dos filhos.....	24
Método.....	36
- Participantes.....	36
<i>Pais</i>	36
<i>Professores</i>	37
- Aspecto ético.....	38
- Local da coleta de dados.....	38
- Instrumentos.....	39
<i>Instrumentos aplicados aos pais</i>	39
Questionário Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2008).....	39
Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Del Prette para pais – Del Prette & Del Prette, 2013).....	39
Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais.....	41
<i>Instrumentos aplicados aos professores</i>	42
Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores.....	42
- Procedimento de coleta de dados.....	44
- Procedimento de análise de dados.....	46
Resultados.....	48
- <i>Pais</i>	48
- <i>Professores</i>	57
- <i>Correlações entre respostas dos pais e dos professores</i>	62
- <i>Dados comparativos entre o grupo de criança cujos pais apresentaram maior e menor repertório de habilidades sociais educativas</i>	77
- <i>Dados comparativos entre o grupo de crianças com maior e menor problema de comportamento</i>	80
- <i>Resumo sobre as relações entre as variáveis</i>	85
Discussão.....	91
Habilidades Sociais Educativas Parentais.....	91
Habilidades Sociais das crianças.....	97
Problemas de comportamentos das crianças.....	100
Desempenho acadêmico.....	104
Relação das variáveis com a Educação Especial.....	107
Considerações Finais.....	109
Referências.....	113
Anexo 1. Aprovação do Comitê de Ética.....	124
Apêndice A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais das crianças.....	126
Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores das crianças.....	128
Apêndice C. Carta convite entregue aos pais ou mães das crianças.....	130
Apêndice D. Devolutiva parcial em uma creche.....	131
Apêndice E. Devolutiva parcial nas unidades participantes.....	134
Apêndice F. Slides apresentados na reunião com pais em uma unidade.....	140
Apêndice G. Folder para pais.....	143

Resumo

Considerando que a socialização primária da criança acontece no contexto familiar, onde os pais disponibilizam arranjos das contingências de reforço ou oferecem modelos de comportamento, ela tem possibilidades de aumentar seu repertório comportamental, inclusive ampliar e aprimorar classes de habilidades sociais. A infância é considerada um período decisivo para o aprendizado das habilidades sociais, que são diferentes classes de comportamentos sociais presentes no repertório de um indivíduo que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Dentre as habilidades sociais, tem-se o conjunto de habilidades sociais especificamente dos pais aplicáveis às práticas educativas de seus filhos, que é denominado habilidades sociais educativas parentais (HSE-P). Muitos estudos brasileiros têm associado problemas de comportamento infantil às HSE-P. Neste sentido, este estudo teve por objetivos (a) estabelecer e analisar relações entre o repertório de habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais dos filhos e a ocorrência de problemas de comportamento das crianças; (b) comparar o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças, entre o grupo de crianças cujos pais têm maior e menor repertório de habilidades sociais educativas e (c) comparar o repertório de habilidades sociais educativas parentais e o repertório de habilidades sociais das crianças, entre o grupo de crianças com mais e menos problemas de comportamentos. Participaram da pesquisa 35 mães e cinco pais, com média de idade de 29 anos (variando entre 19 e 66 anos) de 40 crianças. Estes pais eram responsáveis por 24 meninos e 16 meninas, com idades entre dois e seis anos, frequentando pré-escolas públicas de quatro cidades de dois estados brasileiros. Também responderam aos questionários 37 professores, sendo três do sexo masculino e 34 do sexo feminino. Estes professores tinham, em média, 35 anos de idade, variando entre 28 e 52 anos. Todos lecionavam em classe comum da Educação Infantil. Para responder aos objetivos, foram aplicados os instrumentos Social Skills Rating System (SSRS) – Versão para Pais e Versão para Professores e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas – IHSE-Del Prette, preferencialmente na própria instituição onde a criança estudava ou no local onde os participantes indicaram. Os dados foram analisados de acordo com as normas dos respectivos instrumentos. Para estabelecer relações entre as variáveis foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Os resultados obtidos indicaram que os pais apresentaram maior frequência de HSE-P relacionadas a Estabelecer limites, corrigir, controlar. Segundo a avaliação dos pais, as crianças apresentaram-se dentro da média da amostra referência para as Habilidades Sociais e acima da média para problemas de comportamento de Hiperatividade. Segundo avaliação dos professores, estas crianças se encontravam abaixo da média para Habilidades Sociais de Autocontrole e Habilidades Sociais totais, e acima da média para problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes. Foram encontradas correlações significativas e positivas entre as HSE-P e as habilidades sociais e o desempenho acadêmico das crianças, e correlações significativas e negativas entre HSE-P e os problemas de comportamentos das crianças. Quanto aos dados comparativos, as crianças do grupo de pais com melhor repertório de HSE-P apresentaram melhor repertório de habilidades sociais relacionadas à Amabilidade, Asserção, Autocontrole/Civilidade, Autocontrole passivo e Autodefesa. Crianças com maiores índices de problemas de comportamentos apresentaram menor repertório de Habilidades Sociais de Amabilidade, Autocontrole/Civilidade, Autocontrole passivo, Responsabilidade/Cooperação, Autocontrole e Cooperação com pares. De forma geral, estes dados indicam que quanto melhor o repertório de HSE-P, melhor o repertório de habilidades sociais das crianças e menor a ocorrência de problemas de comportamento. Assim, intervenção com pais com o objetivo de instrumentalizá-los pode vir a ser um mecanismo de proteção eficaz para atuar na prevenção primária de problemas de comportamento infantil, evitando que estas crianças sejam público-alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Habilidades Sociais Educativas Parentais. Problemas de Comportamento.

Abstract

Whereas the primary socialization of children happens within the family, where parents provide arrangements of reinforcement contingencies or offer models of behavior, including expanding and improving social skills classes. Childhood is considered a turning point for learning social skills, which are different classes of social behaviors present in the repertoire of an individual that promote a healthy and productive relationship with other people. Among the social skills, has the set of social skills specifically parental applicable to educational practices of their children, which is called parenting educative social skills (HSE-P). Many Brazilian studies have associated child behavior problems at HSE-P. Thus, this study aimed (a) establish and analyze the relationships between the parenting educative social skills repertoires, social skills of children and the occurrence of behavior problems of children; (b) compare the social skills and behavior problems of children, between the group of children whose parents have higher and lower educational repertoire of social skills and (c) compare the parenting educative social skills repertoire and the social skills repertoire of children between the group of children with more and less behavioral problems. Participated in the study 35 mothers and five fathers, with a mean age of 29 years (ranging from 19 to 66 years) of 40 children. These parents were responsible for 24 boys and 16 girls, aged between two and six years, attending public preschools in four cities in two states. Also responded to questionnaires 37 teachers, three male and 34 female. These teachers had, on average, 35 years of age ranging between 28 and 52 years. All had been teaching in regular class from kindergarten. To achieve the goals, have been applied the instruments Social Skills Rating System (SSRS) - version for parents and version for teachers and the Inventory of Social Educational Skills - IHSE-Del Prette, rather in the institution where the child studied or where participants indicated. Data were analyzed according to the standards of respective instruments. To establish relationships between variables Pearson's correlation test was used. The results indicated that parents had a higher frequency of HSE- P related to set boundaries, correct, control. The evaluation of the parents, the children were within the reference sample average for Social Skills and above average for Hyperactive behavior problems. According to the evaluation of teachers, these children were below average for Social Skills of Self-Control and Social Skills totals, and above average for problems of externalizing and internalizing behaviors. Significant positive correlations between HSE-P and social skills and academic performance of children, and significant and negative correlations between HSE-P and the problems of child behavior were found. As for comparative data, the group of children with parents with better repertoire of HSE-P showed better social skills related to Kindness, Assertiveness, Self / Civility, Passive Self and Self Defense. Children with higher levels of behavioral problems had lower social skills repertoire of Kindness, Self / Civility, Passive Self, Responsibility / Cooperation, Self-Control and Cooperation with peers. Overall, these data indicate that the better the repertoire of HSE-P, better social skills of children and lower the occurrence of behavior problems. So, intervention with parents with the goal of instrumentalize them can become a mechanism of protection effective to act in the primary prevention of child behavior problem, preventing these children are the target audience of Special Education since Childhood Education.

Key-words: Special education, Childhood Education, Parental Educative Social Skills, Behavior problem.

Apresentação

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará, minha atuação profissional havia sido na equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Belém, onde acompanhava as atividades das Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.) tanto no assessoramento e formação aos professores desta sala, aos professores de sala regular das escolas dos alunos atendidos por esta S.R.M., quanto em atendimentos aos alunos público-alvo e suas famílias – este último que mais exigia minhas pesquisas e leituras para além daquelas oferecidas pela própria instituição a qual eu estava então vinculada.

Por também ter proficiência em interpretação (PROLIBRAS/MEC), minha atuação mais intensa foi com o público com surdez, quer fossem da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e, até mesmo, Educação de Jovens e Adultos e, novamente, seus familiares.

Com o passar do tempo, surgiu a necessidade (pessoal e profissional) de dar prosseguimento à minha formação para além das particularidades da área da surdez. Inscrevi e fui aprovada para participar do curso de formação continuada à distância oferecida pelo Ministério da Educação, formando-me Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará.

Mesmo depois do fim do curso de especialização, ainda tinha muitas dúvidas e inquietações a respeito da importância das famílias para o processo de escolarização de crianças público-alvo da Educação Especial, de como essas famílias eram tão negligenciadas em ações das instâncias governamentais, de como eram vítimas de preconceitos por parte dos próprios profissionais da escola e de como também eram cheias de dúvidas a respeito de como elas próprias poderiam educar melhor seus filhos.

Então achei (ou fui encontrada pela) a Universidade Federal de São Carlos e as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Não tive dúvidas de que, um dia, teria condições de ampliar meus conhecimentos junto ao corpo docente e discente tão competente desta universidade. Assim o fiz, buscando indicações de leituras e professores até ter a sorte de encontrar a professora Fabiana Cia que me ajudou a lapidar meus objetivos e procedimentos para que pudesse dar novos formatos e rumos à pesquisa pretendida inicialmente, de onde parti sem muitos conhecimentos práticos, mas onde chego com um aprendizado que vai muito além de todas as referências lidas e questionários preenchidos.

Introdução

A presente pesquisa aborda a temática sobre a influência das habilidades sociais educativas dos pais sobre o desenvolvimento social das crianças, mais especificamente sobre o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento infantil. Assim, a presente revisão de literatura contém os seguintes tópicos: (a) prevenção em educação especial e educação infantil; (b) habilidades sociais educativas parentais; (c) relação entre as práticas educativas parentais, o desenvolvimento social e os problemas de comportamento dos filhos e (d) necessidade de estudo sobre habilidades sociais educativas parentais e desenvolvimento social de crianças pré-escolares.

Prevenção em Educação Especial e Educação Infantil

A Educação Infantil é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), como sendo a primeira etapa da educação básica. Segundo dados do Censo IBGE da Educação Infantil (Brasil, 2000), o país possuía 92.526 estabelecimentos de Educação Infantil, atingindo quase 99% dos municípios brasileiros. Segundo os dados deste Censo, na região Norte, existiam 6.530 estabelecimentos de ensino (entre creches e pré-escolas) enquanto na região Sudeste foram encontrados 25.313 estabelecimentos, havendo uma discrepância entre as regiões brasileiras. Estes números referem-se ao total de estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, tanto municipais, quanto estaduais, federais e particulares.

Atualmente, a Educação Infantil está sendo oferecida em duas faixas: em creches, para crianças de zero a três anos e 11 meses; em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. A recente legislação (Brasil, 2013a) indica que: é responsabilidade dos pais a matrícula dos filhos a partir dos quatro anos de idade; que o atendimento à criança deve ser de, no mínimo, quatro horas diárias ou sete horas para a jornada integral; e que a formação mínima para o exercício do magistério, nesta etapa, seja de graduação em cursos de Licenciatura.

Tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013a, art. 29), a Educação Infantil é considerada a etapa da escolarização em que, se existirem investimentos nas potencialidades da criança, aumenta-se a chance de aquisição de novas competências, de crescimento e desenvolvimento com autonomia e qualidade de vida (Fernandes, Bolsanello & Moreira, 2008; Ormeno & Williams, 2006).

Sendo de caráter educativo, as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas devem considerar a atenção integral de todas as necessidades das crianças, dando-lhe condições para ampliar suas compreensões de mundo e possibilidade para agir sobre este mundo de modo que o transforme (Brasil, 2013b; Oliveira, 2010).

Paniagua e Palácios (2007a) apontam que estes espaços deveriam ser flexíveis quanto às necessidades das crianças e de suas famílias, na mesma medida em que é uma concepção errônea contrapor o seu caráter tanto assistencial quanto educativo como se não fossem complementares. Dessa forma, espera-se que a educação infantil seja direcionada para qualquer criança, incluindo as que são classificadas como público alvo da educação especial.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, é elaborada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), que define o público-alvo da educação especial nos sistemas educacionais inclusivos, como sendo: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo-lhes garantido o AEE como complementar ou suplementar à educação escolar, ou seja, não sendo mais substitutivo. Em suas diretrizes, Brasil (2008) garante que o AEE seja ofertado desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, perpassando por todas as modalidades de ensino, garantindo a participação da família e da comunidade.

Neste cenário, o local apropriado para a educação das crianças, com e sem alguma necessidade educacional especial, é nas instituições comuns de ensino, não mais em escolas especiais (Oliveira, 2010). O AEE, portanto, deve ser ofertado em Centros de Estimulação Precoce ou em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) existentes dentro do espaço físico da creche/pré-escola (Brasil, 2008).

Ainda, segundo as diretrizes da Política Nacional (Brasil, 2008), o AEE, na Educação Infantil, é oferecido por meio de programas de intervenção precoce juntamente com serviços de Saúde e Assistência Social, objetivando potencializar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças público-alvo.

Pereira e Grave (2012) identificaram que há crianças com necessidades educacionais especiais incluídas em escolas de Educação Infantil, sem contar com qualquer suporte de profissionais especializados para potencializar seu desenvolvimento global. Nestes ambientes de Educação Infantil, onde há crianças incluídas, Rodrigues (2013) aponta para que o trabalho de estimulação possa ser desenvolvido em trabalhos de parceria colaborativa, mesmo em sala de aula comum.

Neste contexto, observa-se que há variáveis individuais e/ou ambientais que, se apresentadas às crianças, aumentam a probabilidade de estas virem, de fato, a adquirir ou

desenvolver alguma condição de doença, deficiência, apresentar algum distúrbio ou atraso no desenvolvimento (Murta, 2007; Nunes, 1995; Sapienza & Pedromônico, 2005). Essas variáveis são consideradas, então, como fatores de risco para o desenvolvimento.

Há uma extensa literatura brasileira nesta área (Ferriolli, Marturano & Puntel, 2007; Gomide, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Maia & Williams, 2005; Polleto & Koller, 2008; Sapienza & Pedromônico, 2005) que aponta como alguns desses fatores de risco para o desenvolvimento infantil: condições pré e peri-natais, como prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, minoria social, desemprego, pobreza, dificuldade de acesso à saúde e educação, abuso ou negligência por parte dos cuidadores, ausência de rede de apoio, todas as modalidades de violência doméstica, histórico do pai de envolvimento em crimes e transtorno mental da mãe.

A maioria desses fatores, se analisados isoladamente, não possui poder de predição sobre o desenvolvimento da criança (Nunes, 1995), uma vez que a origem de problemas emocionais ou comportamentais está presente, tanto na própria criança, quanto na família e/ou no ambiente social (Maria-Mengel & Linhares, 2007; Rios & Williams, 2008). Dessa forma, considera-se que esses fatores atuem ou exerçam influência em conjunto ou associados, nos contextos mais proximais da criança. Quando associados, os fatores passam a se constituir como mecanismos¹, atuando em contextos mais distais (Murta, 2007; Sapienza & Pedromônico, 2005).

É comum, então, ao se deparar com crianças ou adolescentes com problemas comportamentais, para além da influência de outros ambientes, identificar que há possíveis situações de desajustes em suas famílias ou pais que alegam ser incapazes de fazer algo diferente que possa alterar esta situação (Yunes, 2003; Rodrigues & Marinho, 2007).

Picado (2006) acompanhou 11 alunos, sendo nove meninos e duas meninas, com idades variando entre seis anos e sete anos e três meses, que já haviam participado de um estudo anterior (Luizzi e de Rose, 2005, citado por Picado, 2006) e encontravam-se na fase final da pré-escola, todas em escolas municipais de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Seus objetivos foram: (1) categorizar este grupo de crianças quanto aos problemas de comportamento, comportamentos agressivos, desempenho acadêmico e adaptação escolar, (2) verificar se mantinha a queixa de agressividade reportada dois anos antes, (3) verificar os fatores de risco no grupo e (4) avaliar se a relação professor-aluno como fator de proteção. Os dados foram obtidos a partir de informações de suas respectivas professoras e mães por meio

¹ Embora, neste trabalho, seja abordado o termo “mecanismos”, optou-se por utilizar os termos referidos pelos próprios autores na descrição dos trabalhos consultados.

dos instrumentos *Teacher's Report Form* – TRF, Entrevista sobre Desempenho Acadêmico e Adaptação Escolar, Entrevista sobre Qualidade da Relação Professor-Aluno e Escala de Eventos Adversos. Os resultados encontrados pela autora sobre problemas de comportamento indicaram que cinco meninos e duas meninas mantiveram a queixa de comportamentos agressivos relatado por suas professoras, sendo a maioria dos comportamentos externalizantes direcionado à professora e aos colegas. Duas crianças foram apontadas como tendo comportamentos de insegurança e baixa autoestima e uma criança foi colocada na faixa limítrofe (entre clínico e não-clínico) para problemas de retraimento/introversão. No total, duas crianças foram consideradas clínicas para problemas de comportamento internalizantes e nove crianças consideradas clínicas para problemas de comportamento externalizantes.

A respeito dos resultados sobre os fatores de risco, as adversidades relacionadas à família foram as mais presentes nas crianças estudadas e todas já foram expostas a, pelo menos, uma adversidade financeira. A autora identificou que as duas crianças que mais foram expostas a eventos adversos também foram consideradas, por suas professoras, como as mais agressivas do grupo. A autora também identificou que 10 das 11 crianças pesquisadas foram expostas a práticas educativas inadequadas, como negligência, falta de monitoramento, histórico de abuso físico ou psicológico por parte dos pais ou irmãos, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoramento negativo. Apenas duas professoras obtiveram alta pontuação em escalas positivas e baixa pontuação em escalas negativas no relacionamento com a criança, o que caracteriza um fator de proteção ao desenvolvimento desta. Portanto, autora aponta um prognóstico negativo para o desenvolvimento (social e acadêmico) das crianças participantes na medida em que se consideram as dificuldades comportamentais delas, os fatores de risco aos quais estão expostas e a ausência de uma rede protetiva adequada envolvendo a própria criança, sua família e a escola.

No estudo de Maria-Mengel e Linhares (2007), as autoras pesquisaram 120 crianças entre de seis e 44 meses de idade com os objetivos de detectar fatores de risco para problemas do desenvolvimento da criança nos quatro primeiros anos de vida, de identificar recursos protetores no contexto familiar e de identificar as melhores variáveis preditoras desses riscos. A amostra pesquisada foi composta de 58% meninos (alguns já frequentando creche ou escola de Educação Infantil) e 42% meninas. As crianças foram avaliadas em suas residências utilizando o Teste de Denver-II e o Inventário HOME; suas respectivas mães responderam ao Roteiro de Entrevista para Risco Biopsicossocial, Índice de Risco Psicossocial, Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo (para crianças de 24 a 44 meses), a Escala de Eventos Vitais e Questionário ABIPEME. As autoras encontraram como resultados que a maioria

(74%) das crianças tinha estimulação nível médio no ambiente familiar, algumas casas sequer possuíam brinquedos disponíveis para essas crianças; que, em relação aos eventos vitais potencialmente estressores se deu, na maioria, nas áreas relativas a assuntos de família (76%) e dificuldades pessoais (75%), seguidos por áreas de finanças (66%), trabalho (62%), mudanças no ambiente (52%) e perda de suporte social (44%), além do baixo nível de escolarização dos pais e renda familiar insuficiente para os recursos materiais básicos. No total, 33% das crianças participantes apresentaram algum risco para problemas de desenvolvimento. Diante deste cenário de alta incidência de fatores de risco psicossocial para o desenvolvimento da criança, as autoras apontam como mecanismos de proteção o nível de escolaridade tanto de pai quanto de mãe, estes possuírem união estável e oferecerem cuidados e estímulos positivos no lar para a criança.

Há fatores no indivíduo e dispostos no ambiente que alteram a possibilidade de enfrentamento e dos efeitos desses mecanismos de riscos aos quais as crianças estão expostas. São os fatores de proteção. A literatura aponta alguns desses fatores como sendo: o suporte social, autoconceito positivo, afeto, carinho, vínculo afetivo, envolvimento parental, interação familiar; monitoria positiva por parte dos pais, disciplina consistente e apoio fornecido pelo professor (Barros, 2008; Maia & Williams, 2005; Picado & de Rose, 2009; Poletto & Koller, 2008; Sapienza & Pedromônico, 2005; Tucunduva & Weber, 2008).

Silva & Mendes (2012) desenvolveram, implementaram e avaliaram um programa de intervenção, voltado para prevenir problemas de comportamento em crianças escolares. Participaram do estudo três professoras das três salas do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo e os 55 alunos dessas salas, sendo 36 meninas e 19 meninos com faixa etária entre seis e sete anos de idade. As autoras utilizaram o Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes entre seis e 18 anos – Relatório para Professores, que considera seis aspectos: perfil das Síndromes, comportamento internalizante, comportamento externalizante, problemas totais, desempenho acadêmico e comportamento adaptativo. A partir desses dados, combinando os modelos de Consultoria Colaborativa Escolar e de Suporte Comportamental Positivo, realizaram a intervenção com as professoras e treino de habilidades sociais com as crianças. Ao final, os resultados indicaram que houve diminuição estatisticamente significativa tanto nos perfis das síndromes (em seis escalas: ansiedade/depressão, isolamento/depressão, problemas sociais, problemas de atenção, comportamento de quebrar regras e comportamento agressivo), quanto nos comportamento internalizantes, externalizantes e totais, bem como houve aumento de comportamento adaptativo apropriado.

Maia e Williams (2005), em uma extensa revisão da literatura existente a respeito de fatores de risco e de proteção, apontam para que futuros estudos e pesquisas possam dar maior atenção a estes fatores protetivos, tanto quanto tem se dado aos fatores de risco.

Da mesma forma como nos mecanismos de risco, os fatores de proteção, quando associados e em contextos mais distais à criança constituem-se nos mecanismos de proteção (Murta, 2007; Sapienza & Pedromônico, 2005). Aponta-se que um mesmo contexto (família ou escola, por exemplo), pode ser considerado como de risco ou de proteção; sua função se alterará a partir da qualidade das relações neste contexto, e do quanto (ou não) o ambiente social propicia afetividade e reciprocidade (Murta, 2007; Poletto & Koller, 2008; Yunes, 2003). Ações antecipadas com o objetivo de evitar condições prejudiciais ao curso normal da vida e da saúde (Corde, 1992) ou de manter o bem estar, tanto de indivíduos quanto de grupos e culturas (Pereira & Dittrich, 2007), são consideradas ações de prevenção. Estas ações não são desenvolvidas unicamente na existência da condição de risco, doença, deficiência ou prejuízo já instalados.

Nunes (1995) aponta três níveis de ações preventivas. A primeira diz respeito à identificação precoce dos mecanismos de risco e de proteção ao desenvolvimento da criança; é, portanto, uma ação da prevenção primária. Este nível tem o objetivo de reduzir a incidência de determinadas condições na população por meio da identificação, remoção ou redução dos efeitos de mecanismos de risco que produzem tais condições, focalizando determinados segmentos da população considerados mais vulneráveis ou por meio da educação formal e informal (Corde, s.d.; 1992).

As ações de prevenção que objetivam reduzir a duração e/ou severidade do risco ou ter o máximo de controle das consequências (Corde, 1992; Nunes, 1995) são consideradas ações de prevenção secundária. São exemplos: os diagnósticos, as intervenções terapêuticas precoces e o pronto atendimento (Corde, 1992).

Uma vez já instalada a condição de risco, doença, deficiência, devem ser desenvolvidas ações que visem maximizar o potencial de vida independente e autônoma do indivíduo, promovendo mudanças e adequações no indivíduo e no seu ambiente físico e social que evitem o estigma, a segregação e o isolamento (Corde, 1994; Nunes, 1995). Essas ações são consideradas ações de prevenção terciária (Nunes, 1995).

Considerando que, para a fase do desenvolvimento em que se encontram as crianças da Educação Infantil (de zero a cinco anos), ainda são poucas as possibilidades de diagnósticos ou identificações precisas que confirmem se a criança pertence ou não ao público-alvo da Educação Especial, conforme Brasil (2008), aponta-se que ações de

prevenção primária junto às famílias são as melhor indicadas na medida em que ajudam a reduzir os investimentos nos serviços de remediação (Junior & Guzzo, 2005), identificando possíveis mecanismos de risco no ambiente familiar no que diz respeito às práticas parentais com o objetivo de embasar intervenções com o caráter preventivo.

Dentre os muitos mecanismos de risco familiares estudados e apontados na literatura (Ferriolli, Marturano & Puntel, 2007; Gomide, 2003; Marturano & Loureiro, 2003; Maia & Williams, 2005; Murta, 2007; Oliveira, 2010; Picado & de Rose, 2009; Polleto & Koller, 2008; Rios & Williams, 2008; Sapienza & Pedromônico, 2005; Yunes, 2003, 2006), este estudo focará especificamente nas Habilidades Sociais Educativas Parentais.

Neste sentido, pretende-se analisar quais são os comportamentos parentais considerados protetores para o desenvolvimento infantil, no que diz respeito ao repertório de habilidades sociais infantis, a fim de embasar possíveis intervenções educativas, de caráter de prevenção primária, com pais e ou responsáveis por crianças na educação infantil.

Habilidades Sociais Educativas Parentais

Segundo Silveiras (2004), a maioria dos comportamentos infantis tem seu controle nas contingências familiares. Desta forma, os pais seriam as pessoas que teriam melhores condições de alterar as contingências controladoras desses comportamentos, sendo os pais capazes de instalar e/ou reforçar tanto comportamentos adequados quanto inadequados nas crianças (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002).

Lawhon e Lawhon (2000) afirmam que adultos amigáveis, ponderados e preocupados fornecem um ambiente que permite o desenvolvimento de interações positivas em crianças. Eles seriam, em princípio, os grandes responsáveis pela manutenção ou modificação de comportamentos das crianças, quer sejam adequados ou não, tendo em vista que os membros de um grupo são capazes de aprender e ensinar mutuamente (Skinner, 1975). Exemplo disto são os comportamentos infantis considerados pelos próprios pais como problemáticos, mas que ocorrem também devido a sua falta de habilidades de ensino de comportamentos adequados como o fracasso no uso de técnicas disciplinares consistentes e adequadas (Silva & Cia, 2012), no manejo da punição e do reforço (Lubi, 2003).

Como a socialização primária da criança ocorre predominantemente no contexto familiar, sua aprendizagem se dá principalmente por observação do modelo comportamental dos pais, especialmente nos primeiros anos de vida (Camargo & Bosa, 2012; Grisante & Aiello, 2012; Martínez, Justicia & Cabezas, 2009). Este estilo de aprendizagem por modelação define que o observador aprende novos comportamentos a partir da observação

(Canaan-Oliveira, Neves, Silva & Robert, 2002), quer seja de modelos de comportamentos adequados ou não, desde que o comportamento imitado tenha reforçamento positivo.

Del Prette e Del Prette (2005) destacam três conjuntos mais gerais de aprendizagem dos comportamentos pelas crianças: (a) as orientações, instruções e exortações para estabelecer regras; (b) o uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das consequências e (c) a apresentação de modelos como facilitadores da aprendizagem de novos comportamentos.

Toda pessoa nasce tendo o potencial biológico para aprender e o fará durante toda a vida (De Rose, 1999; Skinner, 1975). Por isso, é comum às crianças apresentarem pequenos erros durante o aprendizado de novos comportamentos, sentimentos, conceitos, possibilitando superação em dificuldades situacionais (Del Prette & Del Prette, 2008a; Grossi, 2003).

Neste sentido, Del Prette e Del Prette (2008a) afirmam que os déficits de desempenho surgem quando “o ambiente premia ou modela os comportamentos inadequados [...] ignorando os adequados ou adotando medidas pouco efetivas para promovê-los” (p. 56).

Além da aprendizagem por observação e imitação, as crianças vão aumentando seu repertório comportamental, ainda dentro da dinâmica do sistema familiar, conforme os pais disponibilizam arranjos das contingências de reforço ou punição (Skinner, 1975).

Mariano e Guilhardi (2005) expõem ser consenso entre analistas e terapeutas que o uso da punição não deve ser o mais recomendável para modificação do comportamento. Canaan-Oliveira e cols. (2002) utilizam sete argumentos para a não utilização deste procedimento: (1) o comportamento indesejado só desaparece na presença da agência punidora; (2) toda ocorrência do comportamento inadequado deve ser punida; (3) a punição como modelo de educação utilizado pelos pais fornece um modelo de agressividade aos filhos; (4) se a punição for suave, o comportamento tende a se repetir, se for severa, o comportamento tende a desaparecer, mas com consequências nocivas ao punido; (5) punição severa produz comportamentos emocionais como raiva e medo, sudorese, palidez e arritmia; (6) ao punir um comportamento, pode-se eliminar outros comportamentos não inadequados que acontecem paralelamente ao comportamento inadequado; (7) a criança punida pode generalizar a punição para quem a aplicou, apresentando as respostas emocionais na presença desta pessoa ou comportamentos de fuga e esquiva.

Soares, Souza e Marinho (2004) advertem que a criança não passa a emitir um comportamento adequado por meio do uso de castigos, broncas, humilhações nem retiradas de privilégios. Em casos em que realmente seja preciso utilizar a punição, Canaan-Oliveira e cols. (2002) orientam que seja feita com cautela, apontando que o punidor deva realmente

saber o que é ruim para a criança, desta forma o estímulo aversivo deve ser apresentado imediatamente após o comportamento, cuja consequência é a eliminação imediata do comportamento, mas seu efeito não é duradouro.

Por considerar a infância como um período decisivo para o aprendizado de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005), os pais necessitam entender as consequências de seus próprios comportamentos e de seus padrões de interações com os filhos, entender melhor sobre o desenvolvimento infantil, para que assim passem a atuar como modificadores de comportamentos indesejados (Grossi, 2003), deixando de agir como reprodutores dos modelos de educação aprendidos com seus próprios pais (Freitas & Rocha, 2009). Cnaan-Oliveira e cols. (2002) afirmam que “compreender como o comportamento da criança é ensinado e aprendido [permitiria] aos pais analisar as atitudes da criança e decidir sobre o que fazer para educá-la” (p. 43).

Del Prette e Del Prette (2008a) afirmam que, quando a criança transita entre dois sistemas (família e escola), ela entra em contato com mais modelos de habilidades sociais e novas normas e expectativas, demandando-lhe aquisição de novas habilidades sociais.

Entende-se por habilidades sociais as “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo [...] favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2008a, p. 31), tendo em vista que essas pessoas fazem parte de diferentes contextos (situações familiares, de trabalho, de escola), culturas e situações (de formalidade, de lazer, de práticas esportivas, religiosas, etc.) e suas habilidades também variam de acordo com a idade, sexo, classe social e nível de instrução (Caballo, 2002).

As habilidades sociais são elencadas em dez categorias: autocontrole, assertividade, civilidade, comunicação, empatia, expressão de sentimento positivo, direito e cidadania, fazer amizades, trabalho e solução de problemas interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2001; Tucci, 2011).

Além das habilidades sociais, tem-se o termo competência social, que se refere à capacidade do indivíduo de articular essas classes de comportamentos, em uma interação social, de forma a produzir melhor funcionalidade (Del Prette & Del Prette, 2010a) e ter como uma das consequências positivas da competência social seria a manutenção ou melhora na qualidade dos relacionamentos.

Del Prette e Del Prette (2008a) propõem sete classes de habilidades sociais relevantes na infância que são interdependentes no processo de socialização. A seguir, apresentam-se essas classes, com suas definições, e algumas de suas subclasses:

- Autocontrole e expressividade emocional – conhecer as próprias emoções e saber lidar com elas; reconhecer e nomear as emoções próprias e das outras pessoas, falar e expressar positivamente e negativamente sobre essas emoções, acalmar-se, tolerar frustrações, controlar o humor;
- Civilidade – comportamentos que expressam as regras aceitas em um relacionamento que se dá em encontros sociais breves e ocasionais (Del Prette & Del Prette, 2010b); cumprimentar pessoas e despedir-se delas, agradecer, fazer e aceitar elogios, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, seguir regras ou instruções, utilizar corretamente expressões como *por favor, obrigado, com licença*;
- Empatia – compreensão e compartilhamento da experiência de sentimentos negativos ou positivos vividos pelo outro e a comunicação adequada de tal compreensão e sentimento; observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, demonstrar respeito às diferenças, oferecer ajuda, compartilhar;
- Assertividade – enfrentamento que requer o controle da ansiedade e outros sentimentos negativos provocados pela ação do outro (Del Prette & Del Prette, 2010b) e expressão apropriada desses sentimentos, de desejos ou opiniões; concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, defender os próprios direitos;
- Fazer amizades – episódios de relacionamentos constantes que trazem apoio e segurança para as pessoas; cumprimentar, apresentar-se, iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas pessoais, sugerir atividade;
- Solução de problemas interpessoais – solicitar auxílio para resolver uma situação conflituosa, resolver os problemas de forma independente de adultos, lidar com fontes potenciais de estresse; pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução;
- Habilidades sociais acadêmicas – competências cognitivas relacionadas, tanto ao desempenho socialmente adequado, quanto ao rendimento escolar; seguir regras ou instruções sociais, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar sua vez para falar, cooperar, atender pedidos.

Considerando que as habilidades sociais, relevantes para a infância, são classes de comportamento e que novos repertórios comportamentais podem ser aprendidos a partir da interação, faz-se importante a descrição das habilidades sociais educativas.

Uma primeira definição de Habilidades Sociais Educativas proposta por Del Prette e Del Prette (2008b) não elenca exclusivamente os pais como responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esta definição aponta para os comportamentos e a responsabilidade do *educador* frente ao educando no âmbito das interações sociais nos contextos mais diversificados, considerando os mais diversos papéis sociais como pais, professores, gerentes, líderes religiosos e etc. Ainda, estes autores (Del Prette & Del Prette, 2001) definem habilidades sociais educativas como “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro” (p. 95), quer seja numa situação de ensino formal ou não.

Os autores, num estudo que objetivou apresentar um sistema de classes e subclasses das habilidades sociais educativas (Del Prette & Del Prette, 2008b), da produção científica na área e de testes empíricos das definições, apresentaram quatro classes de habilidades sociais educativas e suas respectivas subclasses. A primeira classe (estabelecer contextos interativos potencialmente educativos) e suas quatro subclasses referem-se ao arranjo no ambiente físico ou social do educando feito pelo educador de forma verbal ou não-verbal a fim de favorecer a interação educativa.

A segunda classe (transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais) está subdividida em 11 subclasses e estão relacionadas ao diálogo entre educando e educador a respeito das habilidades sociais necessárias para as interações sociais harmoniosas e produtivas feitas de forma verbal ou não verbal, como apresentar instruções a respeito de um comportamento a ser emitido e os passos que devem ser seguidos (por exemplo, ao invés de chamar uma pessoa que não está à distância com um toque no braço, chame-a pelo nome porque as pessoas gostam de ser chamadas pelo nome, se sentem respeitadas).

A definição da terceira classe (estabelecer limites e disciplina) aborda esta e suas seis subclasses como os comportamentos verbais e/ou não verbais do educador que estabelecem regras/normas/valores, entendendo que estas regras não são apenas estatutos aos quais as crianças estejam submetidas passivamente, mas como estímulos discriminativos para a emissão ou não de comportamentos. Como exemplo, para solicitar mudança de comportamento considerado inadequado, o educador deve descrever o comportamento (por exemplo, você está falando muito alto), a sua expressão de desagrado (por exemplo, isto está me aborrecendo), especificar a mudança (por exemplo, repita tudo em tom mais baixo) e indicar as possíveis consequências da mudança (por exemplo, que eu lhe atenderei).

A quarta classe de habilidades sociais educativas descrita por Del Prette e Del Prette (2008b) é monitorar positivamente e apresenta-se em 11 subclasses. Sua definição refere-se à

comunicação direta (verbal e/ou não-verbal) entre educador e educando ou educador e informantes que o permitem zelar pela segurança do educando ou prover condições favoráveis ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem, como elogios sinceros, imediatos e contextuais relacionados às respostas do educando.

Para desenvolver estudos a respeito das habilidades sociais educativas de pais e/ou mães, Bolsoni-Silva (2003) e Bolsoni-Silva e Loureiro (2010) têm utilizado o termo Habilidades Sociais Educativas Parentais, sob a sigla HSE-P, definindo-as como o conjunto de habilidades sociais, especificamente dos pais, aplicáveis às práticas educativas de seus filhos.

Nesta definição, Bolsoni-Silva, Marturano e Loureiro (2011) propõem as seguintes classes de habilidades sociais educativas parentais: manter conversação; fazer perguntas; perguntar sobre sexualidade; expressar sentimentos positivos e negativos; demonstrar carinho; brincar com o filho; expressar opiniões; estabelecer limites; cumprir promessas; concordar com o cônjuge; se auto avaliar quanto a possíveis erros na forma de educar; discriminar e consequenciar comportamentos adequados dos filhos.

Del Prette e Del Prette (2008a) acrescentam que

o papel dos pais na aprendizagem interpessoal da criança depende, portanto, da forma como eles planejam e conduzem a educação dos filhos. Entre as práticas educativas parentais consideradas positivas, incluem-se a monitoria positiva (supervisão dos pais sobre o que a criança faz ou deixa de fazer) e o comportamento moral (ensino de valores); do lado oposto, encontram-se as práticas negativas de abuso físico ou psicológico, controle aversivo e negligência (p. 60).

Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) afirmam que pais que dispendem mais carinho e atenção aos filhos, na mesma medida em que estabelecem limites à sua educação, demonstram habilidades educativas positivas. Desta forma, o inverso também é verdadeiro, levando-se em consideração que crianças aprendem de forma mais eficiente sob condições favoráveis.

Assim, o ambiente familiar pode ser tanto um contexto favorável, quanto desfavorável ao desenvolvimento dos filhos, ou seja, configura-se com um mecanismo de risco ou mecanismo protetivo para o desenvolvimento infantil (Bee, 2008; Maldonado & Williams, 2005; Marturano & Loureiro, 2003; Rios & Williams, 2008). Desta forma, pais com maior repertório de habilidades sociais educativas podem atuar como um mecanismo de proteção para o desenvolvimento infantil.

Relação entre o desenvolvimento social, os problemas de comportamento e as práticas educativas parentais

Dentre as grandes áreas do desenvolvimento infantil, um desenvolvimento social satisfatório na infância é de grande relevância para as crianças enquanto fator protetivo. É possível identificar comportamentos pró-sociais em crianças de aproximadamente três anos de idade (Bee, 2008). Estes comportamentos pró-sociais são entendidos como condutas de maneira voluntária, de oferecer ajuda, compartilhar, consolar, proteger ou sensibilizar para a reciprocidade (Moreno, 2004). Autores como Martínez, Justicia e Cabezas (2009) apontam que as primeiras relações das crianças com seus pais, em parte, se devem ao nível de aceitação social que os pais tem com seus filhos.

Além da pró sociabilidade, as relações entre iguais acontecem em situações de brincadeira, em que a criança avança gradativamente das brincadeiras solitárias e paralelas para as brincadeiras associativas e cooperativas (Moreno, 2004). Compartilhando preferências de brincadeiras, as crianças dão início às amizades por volta dos 18 meses de idade (Bee, 2008). As relações de amizade distinguem-se das relações de parentesco porque, “enquanto no ambiente familiar a criança tem um lugar garantido, um conjunto de afetos e atitudes incondicionais, no grupo de iguais deverá buscar um lugar por méritos próprios” (Moreno, 2004, p. 215), em ambientes que proporcionem e favoreçam oportunidades de cooperação, competição e intimidade (Valle & Garnica, 2009).

É possível que a criança experimente rivalidade e sentimentos como ciúmes desde as primeiras relações com os irmãos (Moreno, 2004; Petean & Suguihura, 2005) e que possam apresentar problemas de comportamento externalizantes antes dos dois anos de idade (Alvarenga & Piccinini, 2009). Desta forma, as interações infantis também apresentam episódios de agressão, inicialmente física, evoluindo para agressões verbais na medida em que melhoram suas habilidades verbais (Bee, 2008), especialmente em alguns períodos da vida, como o começo das brincadeiras e a entrada na escola (Del Prette & Del Prette, 2008a; Martínez, Justicia & Cabezas, 2009).

Como exemplo, Palacios, Gonzáles e Padilla (2004) indicam que, por volta dos dois ou três anos de idade, a criança compreende que o outro também tem opinião e que esta pode ser diferente da sua; assim, pode apresentar reações empáticas, mesmo que não seja capaz de oferecer ajuda ou consolo e que, através da brincadeira, por volta dos quatro ou cinco anos, ela já pode simular a experiência emocional deste outro.

O tipo de apego e o modelo de relação construído pela criança com seus pais e outros membros do microssistema familiar influem na sua competência social com companheiros

(Ortiz, Fuentes & López, 2004). Segundo estes autores, durante os primeiros anos de vida, os adultos se adaptam ao ritmo biológico da criança, que logo manifestam interesse pelas relações com os adultos, especialmente aqueles envolvidos em atividades de cuidado e afeto. Conforme crescem, as crianças vão estabelecendo outras relações de independência com esses adultos cujo vínculo de apego já está formado, podendo ser: apego seguro, ansioso-ambivalente, ansioso-evitativo ou ansioso desorganizado.

Essas caracterizações não são estanques nem idênticas entre diferentes filhos de um mesmo casal ou em diferentes situações com o mesmo filho, em virtude de a criança também exercer influência sobre o comportamento dos pais e estar vivendo experiências dentro da família, da escola que também a influenciam diferentemente (Bee, 2008; Löhr, 2003).

Quando o ambiente da criança (família, escola e relação de amizade entre pares) não é capaz de prover um repertório socialmente habilidoso, ela pode apresentar déficits ou excessos em seus repertórios comportamentais que influenciarão no relacionamento com colegas e adultos (Del Prette & Del Prette, 2008a). Quando há déficits ou excessos comportamentais, geralmente as crianças tendem a apresentar problemas de comportamento. Para estes autores, há dois grandes grupos de problemas comportamentais e emocionais na psicopatologia infantil que decorrem de um repertório pouco extenso de habilidades sociais: os problemas externalizantes, em relação à outra pessoa, e os internalizantes, referentes ao indivíduo consigo próprio.

No primeiro grupo, identificam-se crianças agressivas ou opositoras que apresentam comportamentos antissociais e conduta hiperativa (com ou sem desatenção). São mais facilmente identificadas por pais e professores e encaminhadas para serviços de atendimento pedagógico e acompanhamento clínico por sua presença impedir a convivência e a aprendizagem, implicando alterações na harmonia cotidiana (Paniagua & Palácios, 2007a).

No âmbito das relações sociais, uma das consequências para este grupo é a rejeição por seus pares, conforme Del Prette e Del Prette (2008a). No âmbito das relações familiares, os pais tendem a dar mais atenção aos comportamentos inadequados do filho, mesmo que para puni-los, e acabam por reforçar a emissão desses comportamentos (Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003).

Marturano e Loureiro (2003) indicam que estes comportamentos inadequados tendem a ser generalizados também para o âmbito escolar, em que as professoras apresentam percepções desfavoráveis a respeito dessas crianças, especialmente na realização das tarefas escolares e com relação ao desrespeito aos colegas. É possível que professores de crianças com problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem tenham uma percepção

mais negativa desses alunos, aplicando-lhes mais práticas punitivas se comparadas com os demais alunos da sala (Lopes, 2004).

Marturano (1999) e Ferreira e Marturano (2002), pesquisando crianças com baixo rendimento escolar que foram encaminhadas a uma clínica de Psicologia vinculada a um hospital universitário, revelaram estilos parentais distintos entre o grupo que apresentava problemas de comportamento e o grupo sem problemas de comportamento. No primeiro grupo, identificaram o estilo parental reativo, com maior uso de ameaça e interações negativas, provavelmente em função dos comportamentos externalizantes, enquanto no segundo grupo, o estilo proativo destacou-se especialmente por maior frequência do comportamento de proteção dos pais.

A realização de programas de intervenção precoce com crianças agressivas – embora ainda sejam poucos no Brasil (Ormeno & Williams, 2006) – tem se mostrado importante na medida em que contribui para a prevenção de violência. As autoras desenvolveram e avaliaram um programa de intervenção precoce com três crianças pré-escolares (todas do sexo masculino nas idades de 4, 5 e 6 anos) indicadas por suas professoras como apresentando comportamentos agressivos, verificados após observação direta das autoras. Além das crianças, participaram suas mães e professoras. O programa foi desenvolvido numa cidade do interior de São Paulo com dois encontros semanais individuais com cada criança durante cinco meses, 12 encontros semanais individuais ao longo de 12 meses com as respectivas mães e com encontros com as seis professoras das crianças durante as aulas de Educação Física durante seis meses. Importante ressaltar que as três professoras que iniciaram a participação na pesquisa pediram transferência da escola em função da agressividade das crianças estudadas. Utilizando delineamento experimental de linha de base múltipla, após a intervenção e *follow up*, as autoras concluíram por meio dos resultados a ocorrência da diminuição do número de episódios agressivos após o início da intervenção, sendo que alguns chegaram a se extinguir. As mães relataram que passaram a pensar em formas alternativas de educação dos filhos e as professoras começaram a dar mais ênfase aos comportamentos adequados dos alunos, descrevendo aspectos positivos.

Por outro lado, tem-se o grupo dos comportamentos internalizantes, que contempla a parcela de crianças que evitam relacionamento com adultos ou com seus pares, isolando-se de atividades de interação, que apresentam distúrbios de ansiedade e sintomas depressivos. Paniagua e Palácios (2007b) alertam para a identificação de necessidade de melhor observação e também encaminhamentos a estas crianças, uma vez que não apresentam dificuldade na adaptação e, muitas vezes, não são percebidas pelos professores e por outros

adultos de referência, tendo maior probabilidade de desenvolver problemas emocionais e no desempenho acadêmico.

Del Prette e Del Prette (2008a) indicam que crianças com problemas de comportamento internalizantes tendem a serem mais passivas, dependentes e negligenciadas pelos colegas. Em longo prazo, isso pode ser generalizado para situações não escolares e influenciar em sua autoestima.

Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009) verificaram as propriedades psicométricas de um instrumento para verificação da frequência da ocorrência de habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças para o contexto brasileiro. A pesquisa foi desenvolvida a partir da autoavaliação de 416 estudantes, e das avaliações de seus respectivos professores e pais a respeito do repertório de habilidades sociais, problemas de comportamentos e desempenho acadêmico utilizando o *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliott, 1990). A amostra foi composta por estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de cinco cidades de quatro estados brasileiros. Como resultados, os pesquisadores identificaram quatro fatores de Habilidades Sociais na autoavaliação dos estudantes (cooperação, asserção, empatia e autocontrole). Na escala preenchida pelos pais, identificaram quatro fatores (cooperação, asserção, responsabilidade e autocontrole) e seis componentes ou subescalas: cooperação, amabilidade, iniciativa/desenvoltura social, asserção, autocontrole/civilidade e autocontrole passivo. Na avaliação dos professores, identificaram fatores de cooperação, asserção e autocontrole, com os componentes sendo assim denominados: responsabilidade/cooperação, asserção positiva; autocontrole; autodefesa e cooperação com pares. Na avaliação dos problemas de comportamento, identificaram três fatores segundo escala de pais e professores (internalizantes, externalizantes e hiperatividade) e apenas um para a escala de competência acadêmica preenchida pelos professores.

Segundo Del Prette e Del Prette (2008a; 2009), os déficits de habilidades sociais são divididos em três tipos: de aquisição, de fluência, e de desempenho. Como exemplo de déficit de aquisição, os autores citam frases do tipo “não consigo fazer” porque ou desconhece a habilidade social apropriada ou não tem conhecimento sobre como desempenhá-la. Os déficits de fluência ocorrem quando há a redução da proficiência em que a habilidade social é emitida; já os déficits de desempenho aparecem, por exemplo, quando a criança diz que não vai fazer determinada ação que se espera ou que a realize com frequência menor do que a esperada ou por problemas motivacionais.

Silvares (2004) atenta para o fato de que a criança com problemas de comportamentos não está querendo criar mais um problema para a família, mas sim resolvê-lo no meio onde

está inserida. Para modificação destes comportamentos considerados inadequados, é comum pais utilizarem práticas coercitivas. Infere-se que ou este também foi o único modelo de práticas parentais ao qual os pais foram expostos durante sua história de vida ou estes não conhecem outras práticas alternativas (Freitas & Rocha, 2009; Krumboltz & Krumboltz, 1977).

Na Espanha, Martínez, Justicia e Cabezas (2009) analisaram a relação entre as práticas educativas parentais² de 206 pais e a competência social de seus filhos. Além das crianças (com idades entre três e cinco anos) e seus pais, participaram da pesquisa seis professoras da escola de Educação Infantil onde estudavam as crianças. Os pais responderam ao instrumento *Child Rearing Practices Report* (CRPR) – escala que avalia oito práticas parentais (independência, controle, divertir-se com a criança, afeto negativo, expressão de afeto, ênfase de realização, instrução justificada e castigo físico) – e as professoras responderam ao *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS-2) – instrumento que avalia habilidades sociais e problemas de conduta. Os resultados encontrados pelos autores apontam que práticas parentais baseadas na instrução justificada e nos exercícios de raciocínio para as crianças estiveram positivamente relacionadas com a independência e interação social das crianças. Por outro lado, os comportamentos dos pais de expressão de afeto negativo e rejeição estavam positivamente correlacionados com a baixa cooperação social, alto nível de comportamentos agressivos e antissociais dos filhos.

Muitos estudos brasileiros (Alvarenga, 2001; Alvarenga & Piccinini, 2009; Bolsoni-Silva & cols., 2003; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Bolsoni-Silva & Marturano, 2007; Bolsoni-Silva & Marturano, 2008; Bolsoni-Silva, Paiva & Barbosa, 2009; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Löhr, 2003; Lubi, 2003; Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes & Tudge, 2007; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006) têm associado problemas de comportamento infantil a determinadas classes de habilidades sociais educativas parentais.

Bolsoni-Silva e Del Prette (2002), que pesquisaram 20 mães/pais de 10 crianças com seis anos de idade matriculadas em seis escolas municipais de educação infantil, tendo a metade indicação escolar de problema de comportamento (IPC) e a outra metade indicação de comportamentos socialmente habilidosos (ICSA). Utilizaram roteiro de entrevista estruturada, tendo como um dos objetivos identificar as relações entre indicadores comportamentais de

² Sigolo (2012) trás o conceito de envolvimento parental como sendo “dimensões do comportamento ou prática dos pais [...] de modo a propiciar a aprendizagem da criança” (p. 332). Entretanto, dada a não unicidade de conceituação do termo “envolvimento parental” nos trabalhos consultados, será adotado, neste trabalho, o termo práticas educativas parentais, salvaguardando as expressões usadas pelos autores nas descrições de outras pesquisas já realizadas.

problemas de comportamento dos filhos e as habilidades sociais educativas parentais. Dentre os resultados, identificou-se que os casais do grupo IPC relataram não fazer perguntas a seus filhos, não expressarem seus sentimentos nem opiniões de forma espontânea, terem dificuldades em cumprir promessas e inconsistência quanto à educação dos filhos. Além disso, os pais do grupo IPC apresentaram maior agressividade nas práticas educativas e participavam pouco da educação dos filhos, indicando que adotavam práticas pouco efetivas para o bom comportamento dos filhos.

Bolsoni-Silva e cols. (2003) realizaram um estudo sobre o repertório de habilidades sociais educativas dos pais e o repertório comportamental dos filhos. Participaram da pesquisa 60 pais/cuidadores de crianças com indicação de problemas de comportamento e crianças com indicação de comportamentos socialmente habilidosos. As crianças estavam na faixa etária de seis anos, matriculadas em escolas municipais infantis. Os resultados mostraram que, embora ambos os grupos de pais considerassem importante colocar limites, fazer perguntas, expressar opiniões, cumprir promessas, também tinham dificuldade em desculpar-se. O grupo de pais de crianças com indicativo de problemas de comportamento teve dificuldades em identificar aspectos gratificantes no repertório dos filhos, bem como identificou perceber mais que age errado com os mesmos, talvez em função de maior uso de punição.

Em outro estudo, Bolsoni-Silva e Marturano (2007) buscaram comparar as habilidades sociais educativas parentais (HSE-P) de 96 pais e mães de crianças com idade entre cinco e sete anos, estudantes de Escolas Municipais de Educação Infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram divididos em dois grupos: filhos com indicação escolar de problemas de comportamento (IPC, n=48) e com indicação de comportamento socialmente habilidosos (ICSH, n=48). A indicação foi feita pelas respectivas professoras das crianças ao responderem o Questionário de Comportamentos Socialmente Desejados para Professores e a Escala Infantil B. de Rutter para professores. Os pais responderam ao Questionário de Habilidades Sociais Educativas Parentais (QHSE-P) em suas residências, sem a presença do outro cônjuge. Nos resultados, as autoras identificaram que os pais do grupo ICSH discriminavam melhor e as mães desse grupo descreviam melhor os comportamentos socialmente habilidosos dos filhos. Especialmente as mães do grupo ICSH consideravam errado punir os filhos frente a comportamentos problema dos mesmos, em oposição às mães do grupo IPC, que apresentaram dificuldades em cumprir ameaças, fazendo maior uso de estratégias coercitivas para estabelecer limites. Concluíram que há maiores problemas de comportamento da criança no contexto da pré-escola e menor atenção positiva e consistência na educação por parte de seus pais.

Em outra análise (Bolsoni-Silva & Marturano, 2008), identificaram que tanto as mães (e não os pais) de crianças do grupo com IPC quanto de ICSH apresentaram maior frequência de Habilidades Sociais, utilizando mais habilidades de comunicação para expressar afeto e estabelecer limites. Em geral, os pais (casal) de crianças com comportamento socialmente habilidoso estabelecem limites, se empenham em cumprir promessas e reforçam comportamentos positivos dos filhos com maior frequência do que os pais de crianças com indicativos de problemas de comportamento, o que sugere maior envolvimento e consistência entre as práticas parentais do primeiro grupo de pais.

Um grupo de professores (n=19) e dois grupos de mães (n=40), de crianças entre quatro e seis anos, que estavam matriculadas em escolas municipais de educação infantil de uma cidade do interior do Estado de São Paulo participaram da pesquisa de Leme e Bolsoni-Silva (2010), que teve como um dos objetivos descrever os comportamentos das mães frente às habilidades sociais e aos problemas de comportamento das crianças. A partir da análise dos dados dos instrumentos utilizados (escalas, questionários e roteiro de entrevista estruturada), verificou-se que as mães do grupo de crianças sem indicativos de problemas de comportamento controlavam melhor os comportamentos dos filhos e obtinham maior afeto e atenção dos mesmos, possivelmente em função das habilidades sociais educativas de expressão de sentimentos e enfrentamento e comunicação, presentes em seus relatos.

Sobre o uso de castigos físicos, Pinheiro e cols. (2006), num estudo com intervenção de treinamento de habilidades sociais educativas com 32 mães e dois pais de crianças com idade média de oito anos, observaram que a maioria dos participantes entendia que deveria aplicar este tipo de castigo aos filhos frente à suas respostas inadequadas ou desobedientes, evitando serem compreendidos como omissos ou permissivos. Ao final do treinamento, os próprios participantes relataram mudanças na qualidade do seu relacionamento com os filhos e melhora nos comportamentos das crianças.

Bolsoni-Silva, Paiva e Barbosa (2009) realizaram um estudo com base em um roteiro de entrevista clínica semiestruturada com 59 pais/mães/cuidadores, cujo objetivo foi caracterizar o repertório desses participantes quanto às queixas que eles apontavam em relação aos comportamentos dos filhos e suas dificuldades na interação com eles. Os participantes foram escolhidos segundo o critério de terem buscado o serviço de atendimento de psicologia de uma universidade do Estado de São Paulo, com a intenção de melhorar a qualidade das interações com seus filhos. A partir das três perguntas norteadoras do instrumento, as autoras identificaram 73 queixas de problemas de comportamentos externalizantes, 29 de problemas de comportamentos internalizantes e outras relativos a

outros tipos problemas que não se enquadravam em nenhuma das duas categorias. As dificuldades acerca do próprio repertório comportamental descritas pelos pais/mães/cuidadores foram seus próprios comportamentos não habilidosos ativos (gritar ou bater) e falta de consistência diante dos comportamentos da criança. Os resultados indicaram baixo repertório de habilidades sociais (comunicação e estabelecimento de limites) tanto de pais/mães/cuidadores quanto dos filhos, percebidos nas dificuldades em lidar com situações de contrariedade.

Na pesquisa de Lubi (2003), a autora investigou a relação entre os estilos parentais e os comportamentos socialmente habilidosos das crianças em relação a seus pares. Participaram 13 díades de mães e crianças de cinco anos que frequentavam uma turma de Educação Infantil numa escola particular de Curitiba. As mães participantes responderam a questionários com respostas de múltipla escolha e foram entrevistadas a fim de que suas respostas complementassem às dos questionários. A autora também procedeu com a observação das crianças e realizou entrevista com os professores desta turma. Como resultados, identificou-se que as crianças que apresentaram maiores índices de comportamento pró-sociais tinham mães que apresentavam estilo parental autoritativo, ou seja, com elevada responsividade (atitudes compreensivas expressas no apoio emocional, estabelecimento de comunicação e desenvolvimento de autonomia) e elevada exigência (controle do comportamento do filho pelo estabelecimento de limites e regras).

Objetivando investigar as práticas educativas parentais utilizadas com crianças no segundo ano de vida, a influência do nível socioeconômico das famílias sobre essas práticas e as possíveis diferenças entre práticas maternas e paternas, Piccinini e cols. (2007) pesquisaram 34 famílias (pais e mães) de crianças com 18 meses de idade (16 meninas e 18 meninos) de diferentes níveis socioeconômicos na cidade de Porto Alegre. Os autores entrevistaram separadamente mães e pais utilizando o instrumento Entrevista sobre Práticas Educativas Parentais e analisaram as respostas de acordo com as seguintes categorias: Práticas educativas indutivas, Práticas educativas coercitivas, Não interferência e Outras. Os dados encontrados não revelaram diferença significativa entre as práticas educativas relatadas pelos pais e pelas mães, nem que estas variaram em função do nível socioeconômico. A predominância de práticas indutivas utilizadas pelos pais (que seriam aquelas estratégias em que estes indicam as consequências do comportamento da criança para as outras pessoas, chamando a atenção desta para os aspectos lógicos da situação) é destacada na análise dos autores por reportar uma alta frequência de explicações desses pais, mesmo diante do estágio inicial do desenvolvimento da linguagem em que as crianças se encontram. Em contrapartida,

embora as crianças ainda sejam muito pequenas, as práticas coercitivas (punição física, privação de privilégios ou afeto, uso de ameaças) também foram relatadas com alta frequência, o que indica que a coerção (física e verbal) já representa uma “importante estratégia de regulação do comportamento infantil” (p. 374).

Investigando se a presença materna contínua no ambiente doméstico se constituiria como mecanismo de proteção no desenvolvimento das habilidades sociais infantil, Sicuro e Löhr (2006) entrevistaram 30 crianças entre nove e 10 anos de idade cujas mães não trabalhavam fora (n=24) ou trabalhavam fora somente durante o período em que a criança estivesse na escola (n=06). As crianças responderam ao Inventário de Estilos Parentais e ao Inventário Multimídia de Habilidades Sociais. A análise dos dados dos questionários indicou que as mães faziam uso de algumas práticas parentais negativas, como punição inconsistente, monitoria negativa ou abuso físico, dentre outras. Uma correlação relevante apontada pelas autoras foi a correlação negativa entre Monitoria Positiva e Dificuldade em expressar comportamentos socialmente habilidosos, que inferem que seja em função do nível elevado de ansiedade na criança, fazendo com que ela atendesse às exigências maternas. Logo, concluíram que o desenvolvimento das habilidades sociais não depende do convívio social em casa com as mães, mas muito mais das práticas parentais utilizadas por elas.

Todos estes trabalhos até aqui elencados corroboram com Del Prette e Del Prette (2008a) e Alvarenga e Piccinini (2009), quando identificaram a negligência, o abuso de pais e práticas parentais não contingentes como principais fatores para a ocorrência de comportamentos antissociais.

Além da importância das práticas parentais para o desenvolvimento infantil, sabe-se que o envolvimento de pais e responsáveis na realização de trabalhos escolares de seus filhos é considerado por pesquisadores como positivo, pois encorajam e reforçam diretamente comportamentos adequados e, assim, produzem melhora no desempenho acadêmico (Cia, 2005; Soares, Souza & Marinho, 2004). Como são raros os estudos que tecem essas relações, considerando a idade pré-escolar, optou-se por abordar alguns estudos realizados com crianças do ensino fundamental.

Neste sentido, Cia, Pereira, Del Prette e Del Prette (2006), num estudo com 22 mães e 13 pais de crianças matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental, concluíram que, com os participantes pesquisados, o maior repertório de habilidades sociais de ambos os pais estava direta e positivamente relacionado à frequência de comunicação com os filhos e participação nas suas atividades escolares.

Cia, Pamplim e Williams (2008) pesquisaram 110 crianças entre nove e 12 anos de idade cursando a 4ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar a relação entre o envolvimento de seus pais e mães na educação e os seu desempenho acadêmico. As crianças responderam a dois instrumentos: Questionário da qualidade da interação familiar na visão dos filhos e Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os resultados encontrados pelas autoras indicam que, de maneira geral, tanto os pais quanto as mães tinham alto envolvimento na educação dos filhos, com alta frequência de interação e de participação nas atividades escolares, culturais e de lazer. Em consequência, essas crianças apresentavam melhor desempenho acadêmico em leitura e escrita.

Doze casais, pais e mães de crianças de oito anos, que frequentavam a 2ª série do Ensino Fundamental de duas escolas municipais do interior de São Paulo foram pesquisados por Fantinato e Cia (2011) com o objetivo de comparar a frequência de envolvimento parental, entre pais e mães, e investigar a relação entre a frequência de envolvimento parental, a competência social e o desempenho acadêmico das crianças. Os pais responderam ao questionário “Avaliação do envolvimento parental”, que avalia a comunicação entre pais e filhos e a participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho. Também participaram da pesquisa três professoras das crianças, que responderam ao SRSS – versão para professores. As autoras verificaram que pais e mães se comunicavam com alta frequência com os filhos e utilizavam várias formas de comunicação para com eles (mães se comunicavam com frequência estatisticamente maior do que os pais), além de participarem com frequência em atividades escolares, culturais e de lazer com eles (os pais participavam mais em atividades de brincadeira, enquanto as mães acompanhavam as atividades de se vestir e nas lições de casa). Segundo as análises das respostas das professoras, estas crianças não apresentavam problemas de comportamento (internalizante ou externalizante) acima da média e seus desempenhos acadêmicos encontravam-se com escore mediano. As autoras concluíram que o envolvimento parental nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos é um mecanismo protetivo para o desenvolvimento de problemas de comportamento e para o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais das crianças.

Bolsoni-Silva e cols. (2003) indicam que a redução ou eliminação de comportamentos inadequados dos filhos dependem, em grande parte, da mudança na prática educativa parental. Uma vez instrumentalizados, esses pais favoreceriam a cooperação e o clima agradável na família, diminuindo algumas das condições familiares e sociais consideradas de risco na infância (Del Prette & Del Prette, 2008a; Pardo & Carvalho, 2008).

Del Prette e Del Prette (2008a), Pinheiro e cols. (2006), Rios e Williams (2008) apontam para a necessidade de investimentos na prevenção de problemas de comportamento por meio de programas para ampliar o repertório de habilidades sociais educativas dos pais dessas crianças que apresentam esses comportamentos problemáticos. É necessário que esta prevenção ocorra ainda na infância, por este período do desenvolvimento ser considerado como crítico para o aprendizado de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2005; Ormena & Williams, 2006).

A relação entre as práticas educativas parentais e o desenvolvimento de crianças tem sido pesquisada com mais ênfase, no Brasil, há pouco mais de uma década (Fumo, Manolio, Bello & Hayashi, 2009; Soares, 2011). Observa-se que, embora se tenha um número considerável de produções nacionais investigando a relação entre o repertório de habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais e a ocorrência ou não de problemas de comportamento nas crianças, verificou-se que os estudos ainda são pouco voltados para análises dessas três variáveis, em específico, especialmente no que diz respeito ao público em idade pré-escolar.

Salvador e Weber (2005) indicam que a exposição, durante muitos anos, de uma criança a um ambiente de risco, desfavorável ao seu desenvolvimento (falta de afeto, regras e monitoria deficientes, reforçamento de comportamentos inadequados, ausência de reforçamento a comportamentos adequados, comunicação ausente ou negativa, punições exageradas e modelos de agressividade), pode desencadear problemas no desenvolvimento socioemocional, tanto na infância quanto nos estágios posteriores de desenvolvimento, como baixa autoestima, fracasso escolar, delinquência, envolvimento com drogas e comportamentos antissociais.

Esses problemas podem ser observados ainda na Educação Infantil, quando as crianças apresentam problemas de comportamento ou atraso no desenvolvimento, sendo logo encaminhadas para os serviços de Atendimento Educacional Especializado disponíveis para este nível de escolaridade, ainda que não sejam o público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008), a fim de que se possa atuar preventivamente sobre esses problemas e/ou atrasos (Rodrigues & Cia, 2011).

Assim, entende-se que crianças com problemas de comportamento ou com atraso no desenvolvimento podem estar em risco de se tornarem público alvo da educação especial, ao longo do seu processo educacional, na medida em que passam a ser rotuladas e tratadas assim (Pardo & Carvalho, 2008; Silva & Mendes, 2012), influenciado também na baixa expectativa

de pais e professores a respeito do desenvolvimento educacional e global da criança (Oliveira, 2010).

Faz-se necessário, então, identificar possíveis mecanismos de risco no ambiente familiar no que diz respeito às práticas educativas parentais para embasar intervenções com o caráter preventivo, sobretudo investigar o papel das habilidades sociais educativas parentais, pois a ausência ou a pouca frequência das mesmas podem trazer consequências a curto e longo prazo para o desenvolvimento infantil.

Assim, este estudo teve por objetivos: (a) estabelecer e analisar relações entre o repertório de habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais dos filhos e a ocorrência de problemas de comportamento das crianças; (b) comparar o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças, entre o grupo de crianças cujos pais têm maior e menor³ repertório em relação à frequência de habilidades sociais educativas e (c) comparar o repertório de habilidades sociais educativas parentais e o repertório de habilidades sociais das crianças, entre o grupo de crianças com mais e menos problemas de comportamentos.

³ Ao longo deste trabalho, maior e menor repertório estão relacionados a frequência das habilidades sociais.

Método

Participantes

Pais

Participaram desta pesquisa 35 mães e cinco pais de crianças da Educação Infantil. A idade média destes participantes foi de 29 anos, variando entre 19 e 66 anos. Em relação ao grau de escolaridade, 37,5% declararam ter Ensino Médio completo ($n=15$), 20% ter Ensino Fundamental incompleto ($n=08$), 15% ter Ensino Superior completo ($n=06$), 10% ter Ensino Médio incompleto ($n=04$) e 10% ter Ensino Superior incompleto ($n=04$), 5% ter Ensino Fundamental completo ($n=2$) e 2,5% não ter sido alfabetizado ($n=1$).

De acordo com o Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2008), 12,5% dessas famílias pertenciam à classe econômica B2 ($n=05$), 27,5% pertenciam à classe D ($n=11$) e 60,0% ($n=24$) pertenciam à classe C. A média da renda familiar⁴ dos participantes era de R\$ 927,00, variando entre R\$ 424,00 e R\$ 1699,00.

Como critério de inclusão dos pais e mães, adotou-se que deveriam ter um(a) filho(a) entre dois e seis anos de idade devidamente matriculado(a) em creche ou pré-escola pública, residindo com a criança, e que demonstrasse interesse em participar da pesquisa. O Quadro 1 mostra os dados sociodemográficos de pais e mães participantes.

Quadro 1. Dados sociodemográficos de pais e mães participantes

SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	RENDA
35 mães	Entre 19 e 66 anos	Ensino Médio completo = 15	Entre R\$ 424,00 e R\$ 1.699,00
		Ensino Fundamental incompleto = 08	
		Ensino Superior completo = 06	
		Ensino Médio incompleto = 04	
05 pais	Média de 29 anos	Ensino Superior incompleto = 04	Média de R\$ 927,00
		Ensino Fundamental completo = 02	
		Analfabeto = 01	

Quanto às características das crianças, tem-se que eram 24 meninos e 16 meninas com média de idade de três anos, variando entre dois e seis anos. Todas frequentavam creches ou pré-escolas públicas distribuídas nas fases 2 ($n=7$), 3 ($n=5$), 4 ($n=14$), 5 ($n=12$) e 6 ($n=2$). Importante destacar que as crianças de seis anos já estavam matriculadas no Ensino

⁴ À época da pesquisa, o valor do salário mínimo era de R\$ 622,00 (em 2012) e R\$ 678,00 (em 2013).

Fundamental, participando das atividades da creche apenas no contraturno da escola comum. O Quadro 2 mostra os dados sociodemográficos das crianças.

Quadro 2. Dados sociodemográficos das crianças

SEXO	IDADE	SÉRIE	REGIÃO
24 meninos	Entre 02 e 06 anos	Fase 2 = 07	Sudeste = 22
		Fase 3 = 05	
16 meninas	Média de 03 anos	Fase 4 = 14	Norte = 18
		Fase 5 = 12	
		Fase 6 = 02	

Professores

Responderam aos questionários 34 professores, sendo três do sexo masculino e 31 do sexo feminino. Estes professores tinham, em média, 35 anos de idade, variando entre 28 e 52 anos. Todos lecionavam em classe comum da Educação Infantil.

Quanto ao tempo de profissão, 25% dos respondentes ($n=10$) tinham de seis a 10 anos de exercício da profissão, 20% ($n=8$) tinham de três a cinco anos, 15% ($n=6$) tinham até dois anos, 12,5% ($n=5$) tinham de 15 a 20 anos, 7,5% ($n=3$) tinham de 11 a 15 anos e 5% ($n=2$) tinham mais de 21 anos.

Em relação à formação acadêmica, 55% ($n=22$) tinham ensino superior completo, graduados no período de 1985 a 2010, 22,5% ($n=9$) cursavam o ensino superior e 5% ($n=2$) possuíam formação de Ensino Médio. Vale ressaltar que quando havia mais de um professor por aluno – devido a este estar na escola em período integral, os mesmos discutiam os instrumentos juntos, no entanto, sempre um professor ficava responsável por preencher os instrumentos.

Para participar da pesquisa, os professores deveriam lecionar em pré-escolas públicas em salas de aula comum na Educação Infantil. Participaram como juízes externos para identificação dos problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças, em contexto de sala de aula, uma vez que os pais tendem a atribuir um número maior de problemas de comportamentos a seus filhos e identificar menos aspectos gratificantes em seu repertório (Bolsoni-Silva & cols., 2003), além de os professores serem mais capazes de

identificar alto e baixo rendimento acadêmico (Dias, 2010; Fumo, 2009) do que os pais. Estes profissionais, também, são capazes de melhor identificar respostas habilidosas e não habilidosas nas crianças no contexto escolar (Valle & Garnica, 2009). O Quadro 3 mostra os dados sociodemográficos de professores participantes.

Quadro 3. Dados sociodemográficos de professores participantes

SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE PROFISSÃO
31 professoras	Entre 28 e 52 anos	Ensino Superior Completo = 22 (1985 a 2010)	De seis a dez anos = 10
			De três a cinco anos = 8
03 professores	Média de 35 anos	Ensino Superior incompleto = 10	Até dois anos = 6
			De 15 a 20 anos = 5
		Ensino Médio = 02	De 11 a 15 anos = 3
			Acima de 21 anos = 2

Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos – CAEE = 03378712000005504 (Anexo 1). Tanto os pais quanto os professores receberam, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B, respectivamente), explicações acerca do desenvolvimento da pesquisa, como os objetivos, o procedimento de coleta de dados e a devolutiva dos dados. A pesquisa foi de caráter voluntário e sem ônus, nem compensação financeira para os participantes, que poderiam indicar, a qualquer tempo, sua desistência, sem quaisquer prejuízos para os mesmos.

Local de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em quatro cidades (uma capital, uma cidade da região metropolitana e duas cidades de médio porte do interior) de dois estados, um na região Sudeste e outro na região Norte.

O contato com os participantes ocorreu em oito instituições de Educação Infantil (duas creches e seis pré-escolas públicas). As entrevistas ocorreram preferencialmente nas dependências das instituições, onde os participantes puderam responder aos instrumentos com o mínimo de interrupções possíveis durante a aplicação dos mesmos, geralmente sendo

utilizada a sala dos professores, a sala da direção, a sala de recursos ou o refeitório, quando este não estava sendo utilizado.

Em casos em que não foi possível a realização da entrevista dentro das dependências da creche/pré-escola, os participantes ou a pesquisadora indicaram um local e horário de sua preferência, conforme acordado e agendado antecipadamente, como a casa dos participantes ou seu local de trabalho.

Instrumentos

Instrumentos aplicados aos pais

Questionário Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2008).

Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. A partir dessa pontuação, os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididos em cinco classes econômicas (A, B, C, D e E), sendo que as classes A e B são subdivididas em A1, A2, B1 e B2. Vale ressaltar que em 2012 foi lançada uma nova versão do instrumento, dividindo também a classe C em C1 e C2, porém, neste estudo foi utilizada a versão de 2008.

Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Del Prette para pais – Del Prette & Del Prette, 2013)

Este instrumento estava em fase de elaboração e avaliação psicométrica e se propunha a avaliar o repertório de habilidades sociais educativas de pais com base na estimativa que o respondente faz sobre a frequência com que reage da forma indicada em cada item.

É composto por dados de identificação da criança e do respondente e por um questionário socioeconômico baseado no Critério Brasil, além de uma escala tipo *Likert*. Inicialmente, usou-se a versão com 83 itens, posteriormente sendo atualizada e utilizada a versão com 60 itens.

Trata-se de um inventário de autorrelato com 60 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os filhos, respondidos pelos pais em uma escala Likert que varia de Nunca ou Quase Nunca (0) a Sempre ou Quase Sempre (4). Os itens da escala foram elaborados a partir do Sistema de Categorias de Habilidades Sociais Educativas, proposto por Del Prette & Del Prette (2008). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 433 genitores (25% pais e 75% mães) de filhos entre 2 e 17 anos. O instrumento produz um escore total ($\alpha = 0,957$) e cinco escores fatoriais produzidos

por fatoração de eixos principais (Principal Axis Factoring), com rotação PROMAX: **F1 = Estabelecer limites, corrigir, controlar** ($\alpha= 0,936$); **F2 = Demonstrar afeto e atenção** ($\alpha= 0,883$); **F3 = Conversar/dialogar** ($\alpha= 0,851$); **F4 = Induzir disciplina** ($\alpha= 0,791$); **F5 = Organizar condições educativas** ($\alpha= 0,748$). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção.

Descrição dos fatores:

- **F1 = Estabelecer limites, corrigir, controlar** ($\alpha= 0,936$). Inclui comportamentos por meio dos quais os pais buscam restringir os comportamentos indesejáveis dos filhos, por exemplo, Interromper com gesto ou olhar comportamento diferente do combinado; Descrever comportamento indesejável e indicar o desejável, Expressar verbalmente discordância a falas contrárias aos valores familiares.
- **F2 = Demonstrar afeto e atenção** ($\alpha= 0,883$). Inclui comportamentos por meio dos quais os pais expressam carinho e atenção em relação aos comportamentos dos filhos, por exemplo, Retribuir atenção ou gentileza recebida; Demonstrar carinho e troca afetiva; Valorizar/elogiar comportamentos desejáveis do filho; Perceber quando está feliz e satisfeito.
- **F3 = Conversar/dialogar** ($\alpha= 0,851$). Inclui comportamentos dos pais de aproximação, conversação e diálogo com os filhos, como por exemplo, Ser procurado pelo filho para ouvir sobre seu dia a dia; Conversar sobre o que assiste na TV, internet e demais meios de comunicação; Ajudar filho a encontrar alternativas de solução quando com problema pessoal.
- **F4 = Induzir disciplina** ($\alpha= 0,791$). Inclui comportamentos por meio dos quais os pais estimulam os filhos a pensar sobre comportamentos e valores desejáveis, por exemplo, Estabelecer regras mostrando os efeitos delas para o convívio; Fazer perguntas ao filho que o levam a pensar e refletir; Fazer perguntas que exigem pensar e refletir sobre questões de convivência.
- **F5 = Organizar condições educativas** ($\alpha= 0,748$). Inclui comportamentos dos pais que preparam o ambiente educativo para os filhos, como por exemplo,

Escolher livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo;
Incentivar a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em casa;
Envolver-se em jogos e brincadeiras com os filhos.

Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais

Este sistema avalia o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças (da Pré-escola à 6ª série), sendo elaborado por Gresham e Elliott (1990), validado para o nosso contexto por Bandeira e cols. (2009⁵).

Esta versão do SSRS avalia a percepção dos pais quanto ao repertório de habilidades sociais e a existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes nas crianças, sendo composto por duas escalas tipo *Likert*. A primeira escala é composta por 38 itens, em que os pais assinalavam qual a frequência (*nunca, algumas vezes e muito frequente*) que a criança emitia cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância (*não importante, importante e indispensável*) que atribuía a cada comportamento, sendo distribuídos esses itens em seis fatores, a saber (Bandeira & cols., 2009, p. 275):

- Fator 1 – Cooperação: colaborar, sem ser solicitado, em tarefas domésticas, manter o próprio quarto arrumado, guardar os brinquedos e etc.
- Fator 2 – Amabilidade: comportamentos da criança que geram a estima dos demais, como aceitar ideias, pedir permissão, fazer e aceitar elogios.
- Fator 3 – Iniciativa/desenvoltura social: comportamentos apropriados de iniciar e manter interações sociais para conversar, apresentar-se, fazer amigos, convites, pedir informações, juntar-se a grupos e etc.
- Fator 4 – Assertividade: comportamentos que expressam confiança em lidar com estranhos e situações novas, questionar regras consideradas injustas, relatar acidentes, pedir ajuda e etc.
- Fator 5 – Autocontrole/civilidade: demonstram domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas tais como: usar “apropriadamente” o tempo livre, responder “educadamente” a provocações e pedidos abusivos, usar “de modo aceitável” o tempo livre, falar “em tom de voz apropriado” e etc.

⁵ Até o momento, a validação ocorreu para crianças do ensino fundamental. Neste estudo serão considerados os valores de normativos do ensino fundamental.

- Fator 6 – Autocontrole Passivo: demonstram domínio sobre as próprias emoções, por meio principalmente de reações encobertas, tais como: autocontrole de irritação ou raiva em situações de discussão, conflito, críticas, discordâncias e etc.

A segunda escala era composta por 17 itens em que os pais assinalavam qual a frequência (*nunca, algumas vezes e muito frequente*) que a criança emitia cada um dos comportamentos problema, sendo distribuídos em três tipos (Bandeira & cols., 2009, p.277):

- Hiperatividade: excessivo movimento, inquietação e reações impulsivas, por exemplo, desobedecer regras e pedidos, mexer-se excessivamente, agir impulsivamente, perturbar atividades em andamento.
- Externalizantes: envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva, por exemplo, discutir e brigar com os outros, ameaçar, ficar com raiva, retrucar, ter acesso de birra.
- Internalizantes: expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima, por exemplo, parecer solitário, ruborizar-se facilmente, ficar ansioso quando junto dos demais, mostrar-se triste ou deprimido.

Instrumento aplicado aos professores

Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores

Esta versão foi aplicada para avaliar a percepção dos professores quanto ao repertório de habilidades sociais, a existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e o desempenho acadêmico das crianças, em contexto de sala de aula, sendo composta por três escalas tipo *Likert*. A primeira escala era composta por 30 itens, em que o professor assinalava qual a frequência (*nunca, algumas vezes e muito frequente*) que a criança emitia cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância (*não importante, importante e indispensável*) que ele atribuía a cada comportamento, sendo distribuídos esses itens em cinco fatores (Bandeira e cols., 2009, p.277):

- Fator 1 – Responsabilidade/Cooperação: demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o bom andamento das atividades, por exemplo, seguir instruções do professor,

manter a carteira limpa e arrumada, oferecer-se para ajudar colegas nas tarefas de classe, mostrar interesse nas atividades.

- Fator 2 – Asserção Positiva: envolvem expor-se e buscar relações com os demais, por exemplo, iniciar conversação com colegas, convidá-los para juntar-se em atividades, apresentar-se a novas pessoas, fazer amigos, juntar-se a grupos, falar positivamente de si, questionar regras que considera como injustas.
- Fator 3 – Autocontrole: demonstram domínio das próprias reações emocionais, por exemplo, reagir de forma apropriada à pressão, gozação ou provocação dos colegas, controlar irritação em situações de conflito com colegas, aceitar ideias dos colegas para atividades, negociar em situações de conflito, usar tempo livre de forma aceitável.
- Fator 4 – Autodefesa: envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro, por exemplo, argumentar para defender-se quando tratado injustamente, questionar regras que considera como injustas, falar coisas boas de si mesmo quanto pertinente.
- Fator 5 – Cooperação com Pares: expressam disponibilidade da criança para colaborar, por exemplo, juntar-se a um grupo ou atividade, ajudar colegas nas tarefas, cooperar voluntariamente, ignorar distrações.

A segunda escala era composta por 18 itens em que o professor assinalava qual a frequência (*nunca, algumas vezes e muito frequente*) que a criança emite cada um dos comportamentos problema (sendo distribuídos esses itens em dois fatores: comportamentos problemáticos externalizantes e comportamentos problemáticos internalizantes), já descritos anteriormente.

A terceira escala era composta por nove itens que avaliavam o aprendizado e o desempenho acadêmico em diferentes aspectos (desempenho acadêmico geral, leitura, matemática, motivação geral para o êxito acadêmico, estímulo dos pais, funcionamento intelectual e comportamento geral) da criança em relação à turma, variando entre 1 (*10% piores*) e 5 (*10% melhores*).

Procedimento de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados, foi realizada uma entrevista piloto tendo como principais objetivos familiarizar a pesquisadora com a aplicação dos questionários (leitura

conjunta e tempo de aplicação) e avaliar a compreensão dos participantes sobre os itens e os temas pesquisados. Participou desta entrevista uma mãe de uma criança de quatro anos de idade. A entrevista iniciou-se com a leitura do instrumento IHSE-Del Prette, seguido pelo SSRS-versão pais. Para a aplicação com os participantes deste estudo, optou-se por inverter a ordem de apresentação dos instrumentos considerando que o primeiro era mais extenso (ainda composto por 83 itens) e abordava os comportamentos do respondente em relação a seu filho, o que tornou a leitura mais cansativa do segundo instrumento.

Em três das quatro cidades pesquisadas, o primeiro momento da pesquisa foi o contato com a Secretaria de Educação do Município alvo para apresentação do projeto de pesquisa a fim de obter autorização para a realização da coleta de dados nas instituições de educação infantil que tinham interesse em participar. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e encaminhamento deste à Secretaria de Educação, a própria Secretaria repassou o projeto às direções das instituições de educação infantil municipais, que respondiam apontando interesse ou não em participar da pesquisa.

Dos 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) pertencentes a uma cidade do interior de um estado do Sudeste, apenas três retornaram com parecer favorável à participação. Nestes CEMEI, o projeto foi inicialmente apresentado à direção, em reuniões individuais com a finalidade de apresentar os objetivos, os participantes, os instrumentos a ser utilizados e cronograma de pesquisa, escolher o local para realização da pesquisa dentro do espaço educativo, bem como esclarecer possíveis dúvidas.

Em seguida, o projeto foi apresentado a todos os professores de cada unidade na reunião do Horário Técnico Pedagógico Coletivo (HTPC), em que também foram apresentados os objetivos, os critérios de seleção dos participantes, o procedimento de coleta de dados, esclarecidas possíveis dúvidas e já foram entregues cartas convites que deveriam ser repassadas aos pais/mães das crianças e devolvidas no prazo de uma semana.

No retorno de cada uma das cartas, foi feito contato telefônico com os participantes que indicaram disponibilidade para a pesquisa, sendo agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade de dia, horário e local de cada um.

Em virtude da baixa adesão dos CEMEI na participação da pesquisa (três Centros, totalizando 13 participantes), foram feitos contatos com a Secretaria de Educação para uma nova divulgação da pesquisa a fim de obter novos participantes. Além disso, foi feito contato com duas instituições filantrópicas de Educação Infantil conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, acrescentando mais nove participantes. O procedimento ocorreu conforme descrito anteriormente.

Na quarta cidade participante da pesquisa, não foi necessário o contato inicial com a Secretaria de Educação do município porque a instituição participante é vinculada a um projeto educacional e social que atende famílias em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social de uma fundação filantrópica. Nesta instituição, a pesquisa foi apresentada para a coordenação da creche e seguiu-se o procedimento das demais (apresentação aos professores, funcionários e contato com os participantes).

Após o aceite em participar da pesquisa, cada pai/mãe leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que, uma vez autorizado, fosse iniciada a aplicação dos instrumentos SSRS – Versão para Pais e IHSE-Pais, em forma de entrevista. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos, variando entre 30 minutos à uma hora.

Após os pais responderem aos questionários, os professores das crianças também leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a pesquisa. A maioria dos questionários SSRS-Versão Professores foi entregue no momento de reunião programada pela coordenação ou calendário letivo a fim de que pudessem ser dadas as devidas instruções de preenchimento e esclarecidas possíveis dúvidas, além de combinado o prazo de devolução. Esta devolução ocorreu, em geral, no prazo de uma semana. Nas instituições em que essas reuniões aconteciam apenas bimestralmente, o prazo de devolução foi combinado diretamente com as professoras participantes e informado à coordenação pedagógica e/ou direção.

Em todas as unidades, após o encerramento de todas as entrevistas com os pais e a devolução dos questionários pelos professores, foi realizada uma reunião para devolutiva parcial dos dados referentes àquele espaço. A reunião foi previamente agendada com a direção/coordenação e aconteceram com a equipe técnico-pedagógica da instituição, contando com a participação da direção, professores, funcionários, estagiários e pesquisadores. Foram apresentados o cronograma de pesquisa, os resultados parciais referentes aos dados descritivos dos participantes e a análise das respostas de cada instrumento que mantinha relação com os objetivos da pesquisa e os encaminhamentos para as etapas seguintes da pesquisa. Em duas cidades não foi possível a devolutiva acontecer diretamente nas unidades, tendo sido apresentada para a equipe técnica da Educação Especial. Em todos os espaços (unidades e secretarias) onde ocorreu a devolutiva, foi entregue à direção da creche ou representante da secretaria um documento (Apêndices D e E) com essas informações e os encaminhamentos a serem feitos.

Em uma unidade, a pesquisadora foi convidada a apresentar parte da devolutiva da pesquisa em forma de palestra para os pais das crianças (Apêndice F). Em duas unidades, foi

solicitado, na entrevista de devolutiva com os professores, que fosse elaborado pela pesquisadora um folder informativo para os pais dos alunos a ser entregues no início do ano letivo de 2014 (Apêndice G).

Procedimento de análise de dados

Este estudo teve dois delineamentos, ex-post-facto e correlacional. No delineamento ex-post-facto, os dados que originaram os processos já aconteceram, logo o pesquisador não dispõe de controle sobre a variável independente. Trata-se, então de uma pesquisa a partir do “fato passado” (Gil, 2002).

Na pesquisa correlacional, são comparadas as ocorrências de variáveis em momentos ou grupos distintos em contexto natural. As vantagens do estudo correlacional são sua importância para: (a) investigar variáveis pouco exploradas, como as habilidades sociais educativas parentais; (b) compreender um fenômeno complexo, como as possíveis condições que afetam o comportamento e a ocorrência de problemas de comportamento da criança, que seria difícil de ser explicada em uma relação de causa-efeito; (c) construir uma teoria acerca de um fenômeno comportamental. Além dessas vantagens, o delineamento correlacional ajuda a identificar condições que se correlacionam com outras, a prever comportamentos e a embasar estudos experimentais para investigar relações de causa e efeito entre as variáveis (Cozby, 2006; Pestana & Gageiro, 2005).

Inicialmente, os dados foram analisados de acordo com as normas dos respectivos instrumentos. Os dados do SSRS-Versão para Pais, SSRS-Versão para Professores e IHSE-Del Prette para pais são de ordem quantitativa, em que foram realizadas medidas de tendência central e dispersão.

Para comparar o grupo de crianças com maior e menor índice de problemas de comportamento e cujos pais têm maior e menor repertório de habilidades sociais educativas, foi utilizado o teste-t e para relacionar os dados dos instrumentos foi utilizado o teste de correlação de Pearson. O nível de significância adotado foi de $p < 0,1$ (optou-se por considerar esse valor, pois a amostra de participantes era baixa). Todos os testes foram feitos utilizando-se o programa IBM *SPSS Statistics 20*.

Para formar os grupos de participantes cujas crianças tinham maior e menor frequência de problemas de comportamento e cujos pais tinham maior e menor repertório de habilidades sociais educativas, foram considerados os escores de problemas de comportamento total do SSRS-Versão para Pais e o escore total do IHSE-Del Prette para Pais.

Resultados

Os resultados descritos nesta seção foram obtidos pela aplicação do Inventário de Habilidades Sociais Educativas Parentais (IHSE), do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – versão pais (SSRS-pai) e do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais – versão professores (SSRS-prof). Serão descritos em quatro tópicos: (a) os dados referentes às respostas dos pais; (b) dados referentes às respostas dos professores; (c) correlações entre as respostas dos pais e dos professores; (d) dados comparativos entre o grupo de criança cujos pais apresentaram maior e menor repertório de habilidades sociais educativas; (e) dados comparativos entre o grupo de crianças com maior e menor problemas de comportamento e (f) resumo sobre as relações entre as variáveis.

Pais

Na Tabela 1, apresentam-se a média e o desvio padrão de cada item respondido pelos pais no instrumento IHSE-Del Prette em ordem decrescente de média.

Tabela 1. Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais educativas parentais

IHSE	MÉDIA	D.P.
FATOR 1 – ESTABELEECER LIMITES, CORRIGIR, CONTROLAR	3,87	0,64
Respondo às dúvidas de meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento.	3,70	0,79
Interrompo brigas entre meu filho e seus irmãos (ou outras crianças), lembrando nossos combinados.	3,70	0,91
Quando meu filho está se comportando de maneira indesejável, digo-lhe o que fez e indico o comportamento que deve apresentar.	3,65	0,83
Quando meu filho inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo.	3,60	0,81
Ao realizar uma atividade ou brincadeira com meus filhos, digo antecipadamente quais são os comportamentos que espero deles (por exemplo, prestar atenção, falar sem gritar, falar um de cada vez, olhar antes de atravessar a rua etc.).	3,60	0,90
Explico a meu filho quais são os comportamentos desejáveis e os indesejáveis na convivência com outras pessoas.	3,57	0,96
Ao perceber que meu filho valoriza comportamentos ou ideias que podem prejudicar a ele ou outras pessoas, eu converso com ele sobre isso, ajudando-o a perceber o que é mais correto.	3,57	0,93
Quando meu filho (ou outro colega com quem ele está) faz ou diz alguma coisa importante na atividade, eu elogio.	3,53	0,85
Quando meu filho ou seus colegas me contam sobre acontecimentos, demonstro atenção (olho para eles, aceno com a cabeça, faço perguntas etc.).	3,48	1,06
Expresso verbalmente concordância com falas de meu filho que considero pertinentes.	3,48	0,99
Quando meu filho está se comportando de maneira diferente do combinado, interrompo seu comportamento com um gesto ou olhar reprovador.	3,47	0,96
Quando estou conversando com alguém e meu filho me interrompe, peço ou indico a ele que espere eu encerrar para atendê-lo.	3,45	1,15
Apresento modelo de comportamentos sociais (forma de falar, gentileza, paciência etc.) que espero sejam reproduzidos pelo meu filho.	3,37	1,13
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), digo-lhe como foi seu comportamento e as consequências positivas dele.	3,37	1,01

IHSE	MÉDIA	D.P.
Demonstro discordância (com a cabeça, olhar ou gestos) a falas ou comportamentos de meu filho, contrários ao que valorizamos.	3,35	1,08
Explico ao meu filho as consequências dos comportamentos desejáveis e indesejáveis na relação com outras pessoas.	3,30	1,04
Peço a meu filho que reaja positivamente (elogiar, concordar, abraçar) a colega que se comportou de forma desejável.	3,25	1,24
Quando meu filho se comporta de modo indesejável, peço-lhe que avalie as consequências de seu comportamento para si e para as outras pessoas.	3,22	1,12
Quando necessário, relembro a meu filho nossos combinados (por exemplo, guardar os brinquedos, horário de fazer tarefa, de uso da TV ou computador etc.).	3,18	1,34
Expresso minha discordância a falas de meu filho contrárias aos valores familiares.	3,03	1,41
Descrevo ao meu filho o seu comportamento e as consequências que produz, perguntando-lhe quais outros comportamentos desejáveis ele poderia apresentar.	2,98	1,39
Quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição.	2,98	1,27
Oriento meu filho a avaliar o efeito de seu comportamento sobre as outras pessoas.	2,95	1,28
Quando meu filho está tentando fazer algo que considera difícil, eu o incentivo, fazendo referência a outros obstáculos que ele já superou.	2,92	1,35
Aproveito oportunidades (programas de TV, filme ou observação de um fato) para mostrar a meu filho que nossos comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas.	2,78	1,44
Explico a meu filho que, diante de uma mesma situação, podemos reagir de diferentes formas, com consequências também diferentes.	2,53	1,41
FATOR 2 – DEMONSTRAR AFETO E ATENÇÃO	3,78	0,31
Percebo quando meu filho está feliz e satisfeito.	4,00	0
Quando meu filho me demonstra carinho ou gentileza, eu retribuo.	3,93	0,35
Quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expresso minha satisfação com isso.	3,88	0,46
Meu filho me retribui o carinho que recebe de mim.	3,88	0,46
Tenho com meu filho momentos de carinho e troca afetiva.	3,87	0,4
Percebo quando meu filho está triste ou magoado.	3,85	0,58
Quando meu filho faz ou diz alguma coisa que considero importante, eu elogio.	3,82	0,55
Ao verificar que meu filho está passando por algum problema, eu o apoio (conversando com ele, ficando junto, ajudando etc.).	3,73	0,78
Quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo.	3,70	0,79
Quando faço algo que percebo como errado em relação a meu filho, eu lhe peço desculpa por isso.	3,60	0,93
Quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade.	3,58	0,96
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles.	3,48	0,99
FATOR 3 – CONVERSAR/DIALOGAR	2,47	0,90
Converso com meu filho sobre acontecimentos do dia-a-dia para ensinar-lhe habilidades de convivência.	3,43	1,04
Quando meu filho está com algum problema pessoal, eu o ajudo a encontrar alternativas de solução.	3,05	1,48
Procuo me informar sobre os amigos e colegas de meu filho.	2,92	1,55
Meu filho me conta coisas que acontecem com ele no dia a dia.	2,88	1,44
Meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos.	2,57	1,41
Converso com meu filho sobre o que ele assiste na TV, na internet e demais recursos de comunicação.	2,50	1,66
Minhas explicações são compreendidas pelo meu filho.	2,45	1,24
Pergunto a meu filho sua opinião sobre acontecimentos que envolvem questões de relacionamento interpessoal.	2,38	1,61

IHSE	MÉDIA	D.P.
Meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades.	2,00	1,62
Procuo me informar sobre os contatos virtuais de meu filho na internet	0,72	1,45
FATOR 4 – INDUZIR DISCIPLINA	2,74	0,83
Chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares.	3,07	1,23
Faço perguntas a meu filho que exigem pensar e refletir sobre questões de convivência.	3,00	1,20
Reservo um tempo para estabelecer combinados (regras) com meu filho (por exemplo, forma de falar, colaboração nas tarefas domésticas etc.), mostrando-lhe os efeitos disso para nosso convívio.	2,90	1,24
Faço perguntas a meu filho que o levam a pensar e refletir.	2,80	1,38
Peço a meu filho que me ajude em tarefas nas quais ele pode cooperar.	2,40	1,43
Quando meu filho está tentando resolver um problema pessoal, ouço e faço perguntas ao invés de propor soluções.	2,25	1,48
FATOR 5 – ORGANIZAR CONDIÇÕES EDUCATIVAS	2,73	0,76
Sugiro conteúdo de músicas, filmes, brinquedos, poesias, etc., para ensinar meu filho habilidades de convivência.	3,55	0,99
Levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras pessoas.	3,17	1,17
Envolvo-me em jogos e brincadeiras com meus filhos.	2,82	1,13
Uso conteúdo de estórias, poesias, filmes para ensinar comportamentos sociais a meus filhos.	2,60	1,52
Seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo.	2,43	1,58
Incentivo meu filho a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em nossa casa.	1,80	1,51
IHSEtotal	3,14	0,57

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca) e 4 (sempre).

De acordo com o autorrelato dos pais, o fator que apresentou maior média de frequência foi o Fator 1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar, seguido pelo Fator 2 – Demonstrar afeto e atenção, Fator 4 – Induzir disciplina, Fator 5 – Organizar condições educativas e, por fim, o Fator 3 – Conversar/dialogar.

Dentre os itens do Fator 1, destacam-se os com maior média: “*respondo às dúvidas de meu filho de acordo com sua possibilidade de entendimento*”, “*interrompo brigas entre meu filho e seus irmãos (ou outras crianças), lembrando nossos combinados*”, “*quando meu filho está se comportando de maneira indesejável, digo-lhe o que fez e indico o comportamento que deve apresentar*”, “*quando meu filho inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo*” e “*ao realizar uma atividade ou brincadeira com meus filhos, digo antecipadamente quais são os comportamentos que espero deles (por exemplo, prestar atenção, falar sem gritar, falar um de cada vez, olhar antes de atravessar a rua etc.)*”; e o itens de menor média: “*aproveito oportunidades (programas de TV, filme ou observação de um fato) para mostrar a meu filho que nossos comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas*” e “*explico a meu filho que, diante de uma mesma situação, podemos reagir de diferentes formas, com consequências também diferentes*”.

Dentre os itens do Fator 2, observa-se que todos obtiveram alto índice de média geral, especificamente o item *“percebo quando meu filho está feliz e satisfeito”*, seguido pelo item *“quando meu filho me demonstra carinho ou gentileza, eu retribuo”*. Neste fator, os itens com menor média foram *“quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade”* e *“quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer ‘por favor’, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles”*.

No Fator 4, os itens que obtiveram maior média foram *“chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares”* e *“faço perguntas a meu filho que exigem pensar e refletir sobre questões de convivência”*. Os itens com menor média foram *“quando meu filho passa por experiência de tristeza ou frustração, demonstro minha compreensão e solidariedade”* e *“quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer ‘por favor’, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles”*.

Dentre os itens do Fator 5, *“sugiro conteúdo de músicas, filmes, brinquedos, poesias, etc., para ensinar meu filho habilidades de convivência”* e *“levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras pessoas”* alcançaram maior média e os itens *“seleciono, para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdo educativo”* e *“incentivo meu filho a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em nossa casa”* apresentaram menor média

Dentre os itens do Fator 3, os itens *“converso com meu filho sobre acontecimentos do dia-a-dia para ensinar-lhe habilidades de convivência”* e *“quando meu filho está com algum problema pessoal, eu o ajudo a encontrar alternativas de solução”* obtiveram maior média de ocorrência, enquanto os itens *“meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades”* e *“procuro me informar sobre os contatos virtuais de meu filho na internet”* obtiveram menor média.

Na Tabela 2, apresentam-se os escores obtidos referentes ao repertório de habilidades sociais dos filhos, segundo o relato dos pais.

Tabela 2. Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos pais

HABILIDADES SOCIAIS	MÉDIA	D.P.
É querido pelos outros	1,90	0,30
Mostra interesse em uma variedade de coisas	1,72	0,51
Aceita elogios ou cumprimentos de amigos	1,65	0,53
Em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo	1,65	0,62
Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo	1,60	0,63
Faz amigos com facilidade	1,57	0,68
Usa o tempo livre em casa de maneira aceitável	1,50	0,56
Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado	1,40	0,67
Atende ao telefone de forma adequada	1,40	0,78
Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado	1,37	0,81
Faz elogios para amigos e outras crianças na família	1,33	0,80
Elogia familiares pelas suas realizações	1,32	0,73
Inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam	1,32	0,76
Adapta-se facilmente à mudança de atividade	1,23	0,58
Coopera com membros da família sem ser solicitado	1,23	0,77
Em casa, fala em tom de voz apropriado	1,20	0,56
Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo	1,18	0,81
Aceita as ideias dos amigos para brincar	1,18	0,71
Convida outros para vir à sua casa	1,15	0,86
Presta atenção a conferencistas em reuniões como igrejas ou grupos de jovens	1,13	0,82
Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros	1,13	0,76
Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa	1,12	0,72
Responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam	1,08	0,73
Pede permissão antes de sair de casa	0,95	0,88
Pede permissão para usar coisas de outros da família	0,88	0,85
Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade	0,85	0,62
Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda	0,82	0,75
Evita situações que podem trazer problemas	0,80	0,61
Controla irritação em situações de conflito com você	0,80	0,61
Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa	0,80	0,72
Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado	0,73	0,82
Completa as tarefas domésticas em um tempo razoável	0,72	0,78
Finaliza discordância calmamente com você	0,70	0,72
Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas	0,65	0,89
Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas	0,65	0,83
Aceita críticas	0,48	0,60
Controla sua irritação quando discute com os outros	0,45	0,60
Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado	0,35	0,58
FATOR 1 – COOPERAÇÃO*	9,93	4,50
FATOR 2 – AMABILIDADE	10,00	2,91
FATOR 3 – INICIATIVA/DESENVOLTURA SOCIAL	10,03	3,47
FATOR 4 – ASSERTIVIDADE	10,73	3,15
FATOR 5 – AUTOCONTROLE/CIVILIDADE	5,85	2,19
FATOR 6 – AUTOCONTROLE PASSIVO	2,43	1,68
HABILIDADES SOCIAIS TOTAIS	37,93	10,13

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).

* Faixa média Fator 1 – Cooperação: média = 7,13-14,99; Fator 2 – Amabilidade: média = 9,60-14,87; Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura social: média = 7,82-14,02; Fator 4 – Assertividade: média = 8,59-14,35; Fator 5 – Autocontrole/Civilidade: média = 4,76-9,08; Fator 6 – Autocontrole Passivo: média = 2,06-5,64; Habilidades Sociais Total: média = 35,08-53,36.

De acordo com a Tabela 2, em todos os fatores e nas Habilidades Sociais totais, as crianças apresentaram-se dentro da média encontrada na amostra de referência (Bandeira & cols., 2009). O Fator 1 – Cooperação está relacionado aos comportamentos da criança de manter o próprio quarto arrumado, guardar os brinquedos, dentre outros, obtendo maior média em itens como “*faz elogios para amigos e outras crianças na família*”, “*elogia familiares pelas suas realizações*” e “*coopera com membros da família sem ser solicitado*”. Neste fator, os itens de menor pontuação foram “*faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado*”, “*completa as tarefas domésticas em um tempo razoável*” e “*mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado*”.

O Fator 2 – Amabilidade refere-se a comportamentos da criança que geram a estima dos demais. Neste fator, os itens com melhor média foram “*é querido pelos outros*” e “*aceita elogios ou cumprimentos de amigos*”, enquanto os itens com menor média foram “*evita situações que podem trazer problemas*” e “*pede permissão para usar coisas de outros da família*”.

O Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura social diz respeito aos comportamentos apropriados de iniciar e manter interações sociais e obteve maior média nos itens “*faz amigos com facilidade*” e “*junta-se a grupo de atividade sem ser mandado*”. Os itens com menor frequência foram “*pede informação ou assistência a vendedores nas lojas*” e “*convida outros para vir à sua casa*”.

Os comportamentos da criança que expressam confiança em lidar com estranhos, situações novas, questionar regras consideradas injustas, dentre outros, estão relacionados ao Fator 4 – Assertividade, que conta com itens como de melhor média: “*mostra interesse em uma variedade de coisas*”, “*aceita elogios ou cumprimentos de amigos*”, “*em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo*” e “*demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo*”. Neste fator, os itens de menor média foram “*questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas*”, “*pede informação ou assistência a vendedores nas lojas*” e “*atende ao telefone de forma adequada*”.

O Fator 5 – Autocontrole/Civilidade refere-se a comportamentos da criança quanto ao domínio sobre as próprias emoções por meio de reações abertas. Neste fator, os itens com maior média foram “*em casa, fala em tom de voz apropriado*”, “*recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros*” e “*responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam*”, enquanto os itens de menor média foram “*usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa*”, “*evita situações que podem*

trazer problemas” e “responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade”.

Os comportamentos da criança relacionados ao domínio dela sobre suas próprias emoções por meio de reações encobertas contempla o Fator 6 – Autocontrole Passivo, expresso nos itens “controla irritação em situações de conflito com você”, “finaliza discordância calmamente com você”, “aceita críticas” e “controla sua irritação quando discute com os outros”, respectivamente em ordem decrescente de média. Na Tabela 3, estão apresentados os escores referentes aos problemas de comportamento das crianças, conforme avaliação de seus pais.

Tabela 3. Medidas de tendência central e dispersão dos problemas de comportamento das crianças, segundo avaliação dos pais

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	MÉDIA	D.P.
É irrequieto e se mexe excessivamente	1,38	0,74
Retruca quando os adultos lhe corrigem	1,33	0,69
Tem acessos de birra	1,32	0,76
Desobedece regras ou pedidos	1,25	0,59
Fica com raiva facilmente	1,25	0,74
Briga com os outros	1,18	0,59
Age impulsivamente	1,15	0,66
Não ouve o que os outros dizem	1,15	0,62
Demonstra ansiedade quanto a estar com grupos de amigos	1,05	0,82
Desconcentra-se facilmente	1,00	0,82
Fica ruborizado (envergonhado) facilmente	0,95	0,75
Perturba as atividades em andamento	0,90	0,63
Mostra-se triste ou deprimido	0,80	0,72
Discute com os outros	0,73	0,60
Ameaça ou intimida os outros	0,62	0,71
Parece solitário	0,60	0,74
Tem baixa autoestima	0,30	0,52
HIPERATIVIDADE*	6,88	2,63
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES	7,23	2,97
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INTERNALIZANTES	2,85	1,76
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO TOTAL	16,00	5,69

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).

* Valores de referência para Hiperatividade (média = 0,62-3,66); Problemas de comportamento externalizantes (média = 3,53-8,77); Problemas de comportamento internalizantes (média = 2,56-6,26); Problemas de comportamento total (média = 8,04-19,18).

Os dados indicam que, para os pais, as crianças apresentaram média de Hiperatividade superior à mostra de referência (Bandeira & cols., 2009). A Hiperatividade relaciona-se com comportamentos da criança que envolvem movimento excessivo, inquietação e reações impulsivas, e está presente nos itens “é irrequieto e se mexe excessivamente”, “desobedece regras ou pedidos”, “age impulsivamente”, “não ouve o que os outros dizem”, “demonstra

ansiedade quanto a estar com grupo de amigos” e *“perturba as atividades em andamento”*, apresentados respectivamente em ordem decrescente de média.

Ainda segundo o relato dos pais, as crianças apresentaram-se com escore dentro da média para Problemas de Comportamento Externalizantes, Problemas de Comportamentos Internalizantes e Problemas de Comportamento total. O primeiro grupo envolve comportamentos de agressão física ou verbal de outras pessoas, denotando baixo controle da raiva. Esses comportamentos foram identificados nos itens apresentados a seguir em ordem decrescente de média: *“tem acessos de birra”*, *“retruca quando os adultos lhe corrigem”*, *“fica com raiva facilmente”*, *“briga com os outros”*, *“mostra-se triste ou deprimido”*, *“discute com os outros”*, *“ameaça ou intimida os outros”*.

Comportamentos que expressam distanciamento das pessoas, sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima estão relacionados aos Problemas de Comportamento Internalizantes, expressos nos itens *“desconcentra-se facilmente”*, *“fica ruborizado (envergonhado) facilmente”*, *“parece solitário”* e *“tem baixa autoestima”* apresentados respectivamente em ordem decrescente de média.

A Tabela 4 apresenta os escores referentes à importância atribuída pelos pais às habilidades sociais das crianças.

Tabela 4. Medidas de tendência central e dispersão da importância atribuída pelos pais às habilidades sociais das crianças

HABILIDADES SOCIAIS	MÉDIA	D.P.
Em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo	1,68	0,47
É querido pelos outros	1,65	0,53
Pede permissão antes de sair de casa	1,53	0,68
Mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado	1,50	0,64
Guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa	1,50	0,56
Pede permissão para usar coisas de outros da família	1,48	0,60
Em casa, fala em tom de voz apropriado	1,47	0,51
Faz amigos com facilidade	1,45	0,55
Mostra interesse em uma variedade de coisas	1,45	0,64
Adapta-se facilmente à mudança de atividade	1,43	0,50
Aceita elogios ou cumprimentos de amigos	1,43	0,55
Demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo	1,42	0,55
Prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo	1,40	0,67
Controla irritação em situações de conflito com você	1,40	0,50
Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa	1,40	0,63
Evita situações que podem trazer problemas	1,38	0,59
Controla sua irritação quando discute com os outros	1,37	0,67
Faz elogios para amigos e outras crianças na família	1,37	0,59
Presta atenção a conferencistas em reuniões como igrejas ou grupos de jovens	1,35	0,74
Elogia familiares pelas suas realizações	1,35	0,53
Apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado	1,30	0,69
Aceita críticas	1,30	0,69
Finaliza discordância calmamente com você	1,30	0,61
Coopera com membros da família sem ser solicitado	1,30	0,52
Usa o tempo livre em casa de maneira aceitável	1,28	0,45
Inicia uma conversação em vez de ficar esperando que outros o façam	1,28	0,55
Responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam	1,25	0,67
Tenta fazer as tarefas domésticas antes de pedir sua ajuda	1,25	0,63
Responde adequadamente a gozações de amigos ou familiares de sua idade	1,22	0,58
Junta-se a grupo de atividade sem ser mandado	1,20	0,65
Aceita as ideias dos amigos para brincar	1,20	0,61
Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros	1,18	0,68
Atende ao telefone de forma adequada	1,17	0,59
Convida outros para vir à sua casa	1,15	0,77
Completa as tarefas domésticas em um tempo razoável	1,15	0,66
Faz as tarefas domésticas que são estabelecidas como sua obrigação sem precisar ser lembrado	1,08	0,76
Pede informação ou assistência a vendedores nas lojas	1,00	0,72
Questiona apropriadamente as regras domésticas que considera injustas	0,90	0,71
FATOR 1 – COOPERAÇÃO	1,33	3,49
FATOR 2 – AMABILIDADE	1,27	2,64
FATOR 3 – INICIATIVA/DESENVOLVURA SOCIAL	1,27	2,68
FATOR 4 – ASSERTIVIDADE	1,28	2,61
FATOR 5 – AUTOCONTROLE/CIVILIDADE	1,31	2,23
FATOR 6 – AUTOCONTROLE PASSIVO	1,34	1,66
IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS TOTAIS	1,37	11,16

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (não importante), 1 (importante) e 2 (indispensável).

De acordo com os dados apresentados, os pais atribuíram maior importância às habilidades sociais das crianças referentes às habilidades de Autocontrole Passivo (Fator 6).

Este fator é expresso nos itens “*controla irritação em situações de conflito com você*”, “*controla sua irritação quando discute com os outros*”, “*aceita críticas*” e “*finaliza discordância calmamente com você*”, como mostra a Tabela 4.

Em seguida, o Fator 1 – Cooperação, também obteve a segunda maior média de atribuição de importância segundo os pais. Os itens “*mantém o quarto limpo e arrumado sem ter que ser lembrado*”, “*guarda seus brinquedos ou outras coisas de casa*”, “*prontifica-se a ajudar os familiares em tarefas domésticas que eles estejam fazendo*” e “*faz elogios para amigos e outras crianças na família*” estão relacionados a este Fator.

O Fator 5 – Civilidade foi o terceiro fator de maior importância nas habilidades sociais das crianças, segundo relato dos pais. Este fator é composto por itens como “*em casa, fala em tom de voz apropriado*”, “*usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa*”, “*evita situações que podem trazer problemas*” e “*responde adequadamente quando outras crianças empurram ou provocam*”.

O Fator 4 – Assertão de enfrentamento foi o quarto fator com maior média de atribuição de importância dada pelos pais, encontrado nos itens “*em caso de acidentes, conta para pessoas que podem resolvê-lo*”, “*mostra interesse em uma variedade de coisas*”, “*aceita elogios ou cumprimentos de amigos*” e “*demonstra autoconfiança em situações como festas e passeios em grupo*”.

Os fatores 2 e 3, respectivamente, Amabilidade e Iniciativa/Desenvoltura Social, receberam as menores médias de importância das habilidades sociais das crianças. No Fator 2, como exemplo, tem-se os itens “*é querido pelos outros*”, “*pede permissão antes de sair de casa*”, “*pede permissão para usar coisas de outros da família*” e “*aceita elogios ou cumprimentos de amigos*”. O Fator 3 é composto por itens como “*faz amigos com facilidade*”, “*adapta-se facilmente à mudança de atividade*”, “*apresenta-se a novas pessoas sem ser mandado*” e “*inicia uma conversa em vez de ficar esperando que outros o façam*”.

Professores

O repertório de habilidades sociais das crianças foi avaliado por seus respectivos professores, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5. Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos professores

HABILIDADES SOCIAIS	MÉDIA	D.P.
Mostra interesse em uma variedade de coisas	1,52	0,67
Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido	1,47	0,67
Usa o tempo livre de maneira aceitável	1,21	0,65
Faz corretamente as tarefas escolares	1,24	0,79
Segue suas instruções	1,21	0,64
Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe	1,18	0,67
Presta atenção às suas instruções	1,12	0,73
Faz amigos facilmente	1,09	0,68
Controla irritação em situações conflituosas com adultos	1,06	0,83
Consegue "puxar conversa" com os colegas	1,06	0,83
Guarda o material ou objetos escolares	1,06	0,65
Se dá bem com as pessoas que são diferentes	1,06	0,69
Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda	1,00	0,79
Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir	0,97	0,77
Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar	0,94	0,85
Controla irritação em situações de conflito com colegas	0,85	0,78
Convida outros para juntar-se em atividades	0,85	0,62
Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças	0,85	0,86
Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir	0,82	0,76
Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe	0,82	0,67
Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada	0,76	0,79
Aceita as ideias dos colegas em atividades grupais	0,76	0,66
Responde apropriadamente a gozações dos colegas	0,73	0,76
Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas	0,70	0,68
Reage de forma apropriada à pressão dos colegas	0,70	0,68
É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas ideias para chegar a um acordo	0,67	0,74
Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta	0,67	0,78
Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe	0,65	0,69
Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a).	0,53	0,66
Elogia os colegas	0,36	0,49
FATOR 1 – RESPONSABILIDADE/COOPERAÇÃO*	15,81	6,92
FATOR 2 – ASSERÇÃO	7,38	4,26
FATOR 3 – AUTOCONTROLE	7,94	4,21
FATOR 4 – AUTODEFESA	2,12	1,82
FATOR 5 – COOPERAÇÃO COM PARES	3,27	2,07
HABILIDADES SOCIAIS TOTAL	27,32	12,20

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).

* Faixa média Fator 1 – Responsabilidade/cooperação: média = 15,35-28,61; Fator 2 – Asserção: média = 6,86-15,22; Fator 3 – Autocontrole: média = 8,34-16,20; Fator 4 – Autodefesa: média = 1,67-5,11; Fator 5 – Cooperação com pares: média = 2,61-6,69 e Habilidades Sociais Total: média = 28,73-51,83.

De acordo com a Tabela 5, as crianças demonstraram desempenho das habilidades sociais dentro da faixa média da amostra de referência (Bandeira & cols., 2009) para os Fatores 1 – Responsabilidade/Cooperação, 2 – Asserção, 4 – Autodefesa e 5 – Cooperação com pares. Ainda, segundo o relato dos professores, as crianças demonstraram desempenho abaixo da média da faixa nos Fatores 3 – Autocontrole e Habilidades Sociais total.

O Fator 1 – Responsabilidade/Cooperação está relacionado a comportamentos da criança que demonstram compromisso com as tarefas e as pessoas, bem como sua disponibilidade para colaborar com o bom andamento das atividades. Dentre os fatores que compõem este item, os que obtiveram maiores médias foram *“termina as tarefas de classe no tempo estabelecido”*, *“mostra interesse em uma variedade de coisas”*, *“faz corretamente as tarefas escolares”* e *“segue suas instruções”*, enquanto os com menores médias foram, em ordem crescente *“mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a)”*, *“ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”*, *“controla irritação em situações de conflito com colegas”* e *“coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”*.

O Fator 2 – Assertão refere-se a comportamento que envolve a criança se expor e buscar relações com os demais. Neste Fator, os itens apresentam-se em ordem decrescente de média: *“faz amigos facilmente”*, *“consegue ‘puxar conversa’ com os colegas”*, *“junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir”* e *“questiona de forma apropriada as regras que considera injustas”*, *“convida outros para juntar-se em atividades”*, *“diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada”*, *“questiona de forma apropriada as regras que considera injustas”* e *“elogia os colegas”*.

O Fator 4 – Autodefesa refere-se a comportamentos de enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro. É composto pelos itens *“diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada”*, *“questiona de forma apropriada as regras que considera injustas”* e *“Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta”*, apresentados em ordem decrescente de média.

O Fator 5 – Cooperação com pares abrange comportamentos da criança que expressam disponibilidade para colaborar. É composto por quatro itens, apresentados a seguir em ordem decrescente de média: *“junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir”*, *“coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”*, *“ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe”* e *“ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”*.

O Fator 3 – Autocontrole são comportamentos das crianças que demonstram domínio de suas próprias reações emocionais. Este fator é composto pelos itens apresentados em ordem decrescente de média: *“usa o tempo livre de maneira aceitável”*, *“controla irritação em situações conflituosas com adultos”*, *“se dá bem com as pessoas que são diferentes”*, *“responde apropriadamente a gozações dos colegas”*, *“aceita as ideias dos colegas em atividades grupais”*, *“responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por*

outras crianças”, “*é capaz de negociar em situações de conflito mudando suas ideias para chegar a um acordo*” e “*reage de forma apropriada à pressão dos colegas*”.

Na Tabela 6, estão apresentados os escores referentes aos problemas de comportamento e ao desempenho acadêmico das crianças, conforme avaliação dos professores.

Tabela 6. Medidas de tendência central e dispersão dos problemas de comportamento e do desempenho acadêmico das crianças, segundo avaliação dos professores

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	MÉDIA	D.P.
Tem ataques de birra	1,41	0,66
Briga com os outros	1,35	0,81
Age impulsivamente	1,35	0,73
Fica com raiva facilmente	1,24	0,78
Se mostra irrequieto ou se mexe excessivamente	1,21	0,81
Desconcentra-se facilmente	1,18	0,72
Não ouve o que os outros dizem	1,12	0,77
Gosta de ficar sozinho	1,06	0,74
Interrompe a conversa dos outros	1,03	0,83
Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças	1,03	0,80
Discute com os outros	1,03	0,90
Retruca quando os adultos lhe corrigem	1,03	0,83
Perturba as atividades em andamento	1,00	0,85
Parece solitário	0,97	0,76
Ameaça ou intimida os outros	0,94	0,85
Fica facilmente ruborizada (envergonhada)	0,88	0,69
Mostra-se triste ou deprimido	0,88	0,73
Tem baixa autoestima	0,65	0,69
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES*	14,91	7,80
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INTERNALIZANTES	4,44	2,62
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO TOTAL	18,47	8,86
DESEMPENHO ACADÊMICO**	27,42	12,14

Nota: A pontuação para cada item de problema de comportamento variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente). A pontuação para cada item de desempenho acadêmico variou entre 1 (entre os 10% piores) e 5 (entre os 10% ótimos).

* Problemas de comportamento externalizantes (média = 0,25-7,85); Problemas de comportamento internalizantes (média = 0,00-3,24); Problemas de comportamento total (média = 0,87-8,97).

** Pontuação máxima = 45 (Escore médio = 27,72 – 42,42)

Segundo avaliação dos professores, as crianças apresentam média superior de problemas de comportamento comparadas à mostra de referência (Bandeira & cols., 2009) para todos os tipos de problemas de comportamento avaliados pelo instrumento.

Os itens relacionados aos Problemas de Comportamento Externalizantes alcançaram as maiores médias, conforme observado em “*tem ataques de birra*”, “*briga com os outros*” e “*age impulsivamente*”, enquanto os de menor média foram “*ameaça ou intimida os outros*”, enquanto os itens relacionados aos Problemas de Comportamento Internalizantes alcançaram as menores médias, como “*tem baixa autoestima*”, “*mostra-se triste ou deprimido*” e “*fica facilmente ruborizada (envergonhada)*”.

O desempenho acadêmico avalia a posição da criança em relação às demais em aspectos como leitura, matemática, motivação geral, estímulo dos pais, funcionamento intelectual, comportamento geral e desempenho acadêmico geral (Bandeira & cols., 2009). Nesta escala, as crianças apresentaram-se abaixo do escore médio esperado comparando-as com a amostra de referência (Bandeira & cols., 2009).

A Tabela 7 apresenta os escores referentes à importância atribuída pelos professores às habilidades sociais das crianças.

Tabela 7. Medidas de tendência central e dispersão da importância atribuída pelos professores às habilidades sociais das crianças

HABILIDADES SOCIAIS	MÉDIA	D.P.
Presta atenção às suas instruções	1,38	0,55
Guarda o material ou objetos escolares	1,35	0,54
É capaz de negociar em situações de conflito mudando suas ideias para chegar a um acordo	1,33	0,65
Convida outros para juntar-se em atividades	1,33	0,54
Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe	1,29	0,52
Controla irritação em situações de conflito com colegas	1,27	0,57
Faz amigos facilmente	1,27	0,52
Mostra interesse em uma variedade de coisas	1,27	0,57
Responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças	1,26	0,51
Se dá bem com as pessoas que são diferentes	1,26	0,62
Consegue "puxar conversa" com os colegas	1,24	0,61
Usa o tempo livre de maneira aceitável	1,22	0,49
Reage de forma apropriada à pressão dos colegas	1,21	0,49
Controla irritação em situações conflituosas com adultos	1,21	0,55
Faz corretamente as tarefas escolares	1,21	0,55
Segue suas instruções	1,21	0,54
Coopera com os colegas sem ter que lhe pedir	1,21	0,48
Ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe	1,21	0,49
Aceita as ideias dos colegas em atividades grupais	1,18	0,53
Junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir	1,18	0,46
Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido	1,15	0,51
Usa o tempo apropriadamente enquanto espera por ajuda	1,15	0,57
Argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta	1,09	0,72
Apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar	1,06	0,43
Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe	1,03	0,63
Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada	1,00	0,61
Responde apropriadamente a gozações dos colegas	1,00	0,61
Mantém a carteira limpa e arrumada sem ter que lembrá-lo(a)	0,97	0,67
Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas	0,94	0,56
Elogia os colegas	0,91	0,63
FATOR 1 – RESPONSABILIDADE/COOPERAÇÃO	17,91	5,90
FATOR 2 – ASSERTÃO	10,09	3,74
FATOR 3 – AUTOCONTROLE	10,78	3,68
FATOR 4 – AUTODEFESA	3,03	1,70
FATOR 5 – COOPERAÇÃO COM PARES	4,61	1,80
HABILIDADES SOCIAIS TOTAL	34,75	12,00

Nota: A pontuação para cada item de habilidades sociais variou entre 0 (não importante), 1 (importante) e 2 (indispensável)

De acordo com os dados apresentados, os professores atribuíram maior importância às habilidades sociais das crianças referentes às habilidades de Responsabilidade/Cooperação (Fator 1), como por exemplo, *“presta atenção às suas instruções”*, *“guarda o material ou objetos escolares”* e *“mostra interesse em uma variedade de coisas”*.

O Fator 3 – Autocontrole, segunda maior média de ocorrência, é expresso nos itens *“responde apropriadamente a gozações dos colegas”*, *“responde de forma apropriada quando é empurrado ou provocado por outras crianças”* e *“é capaz de negociar em situações de conflito mudando suas ideias para chegar a um acordo”*.

O Fator 2 – Assertão obteve a terceira maior média de importância atribuída pelos professores referentes às habilidades sociais das crianças. Este fator pode ser observado em itens como *“apresenta-se a novas pessoas sem precisar mandar”*, *“convida outros para juntar-se em atividades”* e *“faz amigos facilmente”*.

O Fator 5 – Cooperação com pares, quarta maior média dentre os fatores, é expresso nos itens *“ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe”*, *“coopera com os colegas sem ter que lhe pedir”*, *“ajuda voluntariamente os colegas nas tarefas de classe”* e *“junta-se a grupo ou atividade em curso sem lhe pedir”*.

O Fator 4 – Autodefesa foi o fator com menor média de importância atribuída pelos professores. Neste fator, encontra-se os itens *“argumenta apropriadamente quando acha que você o(a) tratou de forma injusta”*, *“diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada”* e *“questiona de forma apropriada as regras que considera injustas”*.

Correlações entre respostas dos pais e dos professores

Nesta seção, serão apresentadas as correlações obtidas entre os dados informados pelos pais no IHSE-Del Prette e no SSRS-versão pais a respeito de suas próprias habilidades sociais educativas parentais, as habilidades sociais das crianças, a importância que atribuem a essas habilidades sociais infantis e aos problemas de comportamento das crianças e os dados informados pelos professores no SSRS-versão professores a respeito das habilidades sociais das crianças, a importância que atribuem a essas habilidades sociais, os problemas de comportamento que elas apresentam e o desempenho acadêmico em relação à turma.

Na Tabela 8 estão descritas as correlações entre as habilidades sociais educativas parentais, de acordo com cada um dos cinco fatores do instrumento IHSE-Del Prette, e as habilidades sociais das crianças, de acordo com a avaliação de pais e de professores.

Tabela 8. Correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e o repertório de habilidades sociais das crianças

	IHSE 1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar	IHSE 2 – Demonstrar afeto e atenção	IHSE 3 – Conversar/ dialogar	IHSE 4 – Induzir disciplina	IHSE 5 – Organizar condições educativas	IHSE Total
<i>Habilidades Sociais das crianças segundo os Pais</i>						
Fator 1 – Cooperação	0,353*		0,577***	0,424**	0,268+	0,449**
Fator 2 – Amabilidade	0,282+	0,406**	0,459**	0,438**	0,313*	0,414**
Fator 3 – Iniciativa/ Desenvoltura social		0,272+	0,421**			0,299+
Fator 4 – Assertividade		0,346*	0,400*	0,357*	0,267+	0,339*
Fator 5 – Autocontrole/ Civildade			0,468**	0,332*		0,289+
Habilidades Sociais total	0,328*	0,288+	0,649***	0,479**	0,313*	0,484**
<i>Habilidades Sociais das crianças segundo os Professores</i>						
Fator 1 – Responsabilidade/ cooperação			0,355+			
Fator 2 – Asserção	0,348+		0,608**	0,382*		0,408*
Fator 4 – Autodefesa	0,358*		0,557**	0,317+		0,409*
Fator 5 - Cooperação com pares			0,355*			
Habilidades Sociais total			0,450*			

Nota = + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

As Habilidades Sociais Educativas Parentais obtiveram correlação significativa e positiva com, pelo menos, três dos cinco fatores de habilidades sociais das crianças e o total de suas habilidades sociais, segundo avaliação dos pais. As HSE-P relacionadas a Estabelecer limites, corrigir e controlar obteve correlação positiva com as habilidades sociais das crianças relacionadas à Cooperação, Amabilidade e Habilidades Sociais totais, segundo avaliação dos pais, e relacionadas à Asserção e Autodefesa, segundo a avaliação dos professores, como mostram os dados da Tabela 8.

As Habilidades Sociais Educativas Parentais relacionadas a Demonstrar afeto e atenção apresentaram correlação significativa e positiva com as habilidades sociais das crianças de Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura social, Assertividade e Habilidades Sociais totais, segundo os pais.

Os comportamentos dos pais relacionados às HSE-P de conversar/dialogar obtiveram correlação significativa e positiva com quase todos os fatores de habilidades sociais das crianças, segundo a avaliação dos pais (Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura social, Assertividade, Autocontrole/civildade e Habilidades Sociais totais) e, segundo a

avaliação dos professores (Responsabilidade/cooperação, Assertão, Autodefesa e Habilidades Sociais totais).

As Habilidades Sociais Educativas Parentais de Induzir disciplina demonstraram correlação significativa e positiva com: (a) as habilidades sociais das crianças de Cooperação, Amabilidade, Assertividade, Autocontrole/Desenvoltura social e Habilidades Sociais totais, segundo avaliação dos pais e (b) Assertão e Autodefesa, segundo os professores.

Organizar condições educativas, um dos fatores das HSE-P, apresentou correlação significativa e positiva com as habilidades sociais infantis de Cooperação, Amabilidade, Assertividade, Habilidades Sociais totais segundo avaliação dos pais.

As Habilidades Sociais Educativas Parentais totais apresentaram correlação positiva com as habilidades sociais das crianças de Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura social, Assertividade, Autocontrole/civilidade e Habilidades Sociais totais segundo avaliação dos pais e com as habilidades sociais de Assertão e Autodefesa, segundo avaliação dos professores.

Na avaliação dos pais, não foram encontradas correlações significativas para o Fator 6 – Autocontrole passivo, enquanto na avaliação dos professores, não se obteve nenhuma correlação para o Fator 3 – Autocontrole.

Não se obteve correlação significativa entre os fatores das Habilidades Sociais Educativas Parentais com os Problemas de Comportamento e o Desempenho Acadêmico das crianças, considerando a análise por fator que compõe cada instrumento. Assim, optou-se por analisar a correlação de cada item do IHSE-P com os fatores que compõem as escalas de problemas de comportamento e de desempenho acadêmico das crianças, segundo os pais e os professores, como mostram os dados da Tabela 9.

Tabela 9. Correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e os problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças

Habilidades Sociais Educativas Parentais	Hiperatividade - pais	PCE- pais	PCI- pais	PCT - pais	PCE- professores	PCI- professores	PCT- professores	Desempenho acadêmico
Meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades	-0,391*							0,564**
Quando meu filho faz ou diz alguma coisa que considero importante, eu elogio						-0,308+		
Meu filho me conta coisas que acontecem com ele no dia a dia								0,412*
Chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares		-0,265+						0,319+
Meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos		-0,346*		-0,268+				0,313+
Percebo quando meu filho está triste ou magoado		-0,304+		-0,358*				
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles	-0,371*			-0,279	-0,300+			
Seleciono para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdos educativos								0,356*
Levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras pessoas						-0,343+		
Quando meu filho inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo						-0,344*		
Quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo	-0,388*	-0,309+		-0,258+	-0,419*	-0,460*	-0,416*	
Explico ao meu filho as consequências dos comportamentos desejáveis e indesejáveis na relação com outras pessoas	-0,322*							
Quando meu filho está com algum problema pessoal, eu o ajudo a encontrar alternativas de solução	-0,303+			-0,355*				
Incentivo meu filho a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em nossa casa			-0,269+					

(cont.) Tabela 9. Correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e os problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças

Habilidades Sociais Educativas Parentais	Hiperatividade - pais	PCE- pais	PCI- pais	PCT - pais	PCE- professores	PCI- professores	PCT- professores	Desempenho acadêmico
Peço a meu filho que reaja positivamente (elogiar, concordar, abraçar) a colega que se comportou de forma desejável			-0,300+					
Sugiro conteúdos de músicas, filmes, brinquedos, poesias, etc., para ensinar a meu filho habilidade de convivência	-0,274+	-0,272+		-0,338*				
Quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição	-0,330*		-0,325*	0,312*				0,362*
Descrevo ao meu filho o seu comportamento e as consequências que produz, perguntando-lhe quais outros comportamentos desejáveis ele poderia apresentar								0,353+
Oriento meu filho a avaliar o efeito de seu comportamento sobre as outras pessoas			-0,349*					
Aproveito oportunidades (programas de TV, filme ou observação de um fato) para mostrar a meu filho que nossos comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas								0,428*

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Legenda = PCI = Problemas de comportamento internalizantes; PCE = Problemas de comportamento externalizantes; PCT = Problemas de comportamento total.

Conforme os dados da Tabela 9, os comportamentos de Hiperatividade das crianças obtiveram correlações significativas e negativas com as seguintes habilidades sociais educativas dos pais: *“meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades”*, *“quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis [dizer ‘por favor’, expressar opinião, realizar uma tarefa nova], valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles”*, *“quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo”*, *“explico ao meu filho as consequências dos comportamentos desejáveis e indesejáveis na relação com outras pessoas”*, *“quando meu filho está com algum problema pessoal, eu o ajudo a encontrar alternativas de solução”*, *“sugiro conteúdos de músicas, filmes, brinquedos, poesias, etc., para ensinar a meu filho habilidade de convivência”* e *“quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição”*.

Os problemas de comportamentos externalizantes, segundo os pais, obtiveram correlações significativas e negativas com comportamentos desses pais como *“chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares”*, *“meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos”*, *“percebo quando meu filho está triste ou magoado”*, *“quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo”* e *“sugiro conteúdos de músicas, filmes, brinquedos, poesias, etc., para ensinar a meu filho habilidade de convivência”*.

Os problemas de comportamentos internalizantes, segundo avaliação dos pais, obtiveram correlações significativas e negativas com as habilidades sociais educativas desses pais relacionadas a *“incentivo meu filho a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em nossa casa”*, *“peço a meu filho que reaja positivamente (elogiar, concordar, abraçar) a colega que se comportou de forma desejável”*, *“quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição”* e *“oriento meu filho a avaliar o efeito de seu comportamento sobre as outras pessoas”*.

Segundo avaliação dos pais, os problemas de comportamentos totais das crianças, obtiveram correlações significativas e negativas com comportamentos desses mesmos pais relacionados a *“meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos”*, *“percebo quando meu filho está triste ou magoado”*, *“quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles”*, *“quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo”*, *“quando meu filho está com algum problema pessoal, eu o ajudo a encontrar alternativas de solução”*, *“sugiro conteúdos de músicas, filmes, brinquedos, poesias, etc., para ensinar a meu filho habilidade de convivência”* e

correlações significativas e positivas com “quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição”.

Os problemas de comportamentos externalizantes, segundo avaliação dos professores, obtiveram correlações negativas e significativas com comportamentos dos pais relacionados à “quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles”, “quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo”, enquanto os problemas de comportamento internalizantes, também avaliado pelos professores, tiveram correlações positivas e negativas e com comportamentos dos pais de relacionados à “quando meu filho faz ou diz alguma coisa que considero importante, eu elogio”, “levo meu filho para lugares diferentes (casa de amigos/primos, parques, ar livre) para favorecer a interação social dele com outras pessoas”, “quando meu filho inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo” e “quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo”. Este último comportamento também apresentou correlação significativa e negativa com os problemas de comportamentos totais das crianças, ainda segundo avaliação dos professores.

O desempenho acadêmico das crianças obteve correlação significativa e positiva com as habilidades sociais educativas parentais de: “meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades”, “meu filho me conta coisas que acontecem com ele no dia a dia”, “chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares”, “meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos”, “seleciono para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdos educativos”, “quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição”, “descrevo ao meu filho o seu comportamento e as consequências que produz, perguntando-lhe quais outros comportamentos desejáveis ele poderia apresentar” e “aproveito oportunidades (programas de TV, filme ou observação de um fato) para mostrar a meu filho que nossos comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas”.

Na Tabela 10, estão apresentadas as correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e o grau de importância que os pais dão às habilidades sociais das crianças.

Tabela 10. Correlações significativas entre as habilidades sociais educativas parentais e a importância que os pais dão as habilidades sociais dos filhos

Habilidade Sociais Educativas Parentais	IHSE 1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar	IHSE 2 – Demonstrar afeto e atenção	IHSE 3 – Conversar/ dialogar	IHSE 4 – Induzir disciplina	IHSE 5 – Organizar condições educativas	IHSE Total
Fator 1 – Cooperação	0,386*	0,314*	0,489**	0,325*	0,396*	0,460**
Fator 2 – Amabilidade	0,447**	0,405**	0,472**	0,360*	0,352*	0,495**
Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura social	0,331*	0,275+	0,292+		0,349*	0,360*
Fator 4 – Assertividade	0,331*	0,311+	0,531**	0,356*	0,377*	0,520**
Fator 5 – Autocontrole/civilidade	0,331*		0,339*	0,279+	0,387*	0,373*
Fator 6 – Autocontrole Passivo	0,318*	0,362*			0,299+	0,323*
Habilidades Sociais total	0,456**	0,351*	0,483**	0,368*	0,450**	0,512**

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

De acordo com os dados apresentados, todos os fatores das habilidades sociais educativas parentais apresentaram correlação significativa e positiva com, pelo menos cinco fatores das habilidades sociais das crianças, no que se refere à importância que os pais davam as habilidades sociais dos filhos. Ou seja, quanto maior a emissão das habilidades sociais educativas parentais mais os pais atribuíam importância às habilidades sociais dos filhos ou vice-versa.

Na Tabela 11, os dados apresentados referem-se às correlações entre o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos pais e os problemas de comportamento das mesmas, segundo avaliação de pais e professores.

Tabela 11. Correlações significativas entre as habilidades sociais das crianças, segundo os pais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico das crianças, segundo pais e professores

	Hiperatividade	PCE – pais	PCI - pais	PCT - pais	PCE - professores	PCI - professores	PCT - professores	Desempenho acadêmico
Fator 1 – Cooperação								0,400*
Fator 2 – Amabilidade								0,309+
Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura Social	–	-0,299+	-0,289+			-0,453**		
Fator 4 – Assertividade			-0,317**		0,342*	-0,406*	-0,407*	
Fator 5 – Autocontrole/Civilidade	–	-0,328*		-0,265+	-0,299+			0,439*
Fator 6 – Autocontrole Passivo		-0,365*	-0,391*	-0,430**	-0,355+			
Habilidades sociais total					-0,288+		-0,334+	0,435*

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Legenda = PCI = Problemas de comportamento internalizantes; PCE = Problemas de comportamento externalizantes; PCT = Problemas de comportamento total.

Foram encontradas correlações negativas entre: (a) o repertório de habilidades sociais das crianças relacionadas à Iniciativa/Desenvoltura e Assertividade com problemas de comportamento externalizantes, segundo os pais e problemas de comportamento internalizantes, segundo avaliação de pais e professores; (b) o repertório de habilidades sociais das crianças relacionado à Assertividade com problemas de comportamento internalizantes, segundo pais e professores, problemas de comportamento externalizantes e total, segundo a avaliação dos professores; (c) o repertório de habilidades sociais das crianças relacionadas ao Autocontrole/Civilidade com hiperatividade e problemas de comportamento totais, segundo pais, e problemas de comportamento externalizantes, segundo professores; (d) o repertório de habilidades sociais das crianças relacionado ao Autocontrole Passivo com hiperatividade, problemas de comportamentos externalizantes e problemas de comportamento totais, segundo pais, e problemas de comportamento externalizantes, segundo professores; (e) as habilidades sociais totais das crianças com os problemas de comportamentos externalizantes e problemas de comportamento total, segundo os professores.

Também foram encontradas correlações positivas entre o Desempenho Acadêmico, avaliado pelos professores, com as habilidades sociais de Cooperação, Amabilidade, Autocontrole/Civilidade e Habilidades Sociais totais, segundo avaliação dos pais. Na Tabela 12, seguem os dados referentes às correlações entre as habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos pais, e o grau de importância que os pais dão a essas habilidades sociais.

Tabela 12. Correlações significativas entre as habilidades sociais das crianças, segundo os pais e a importância que os pais dão sobre as habilidades sociais das crianças

Habilidades sociais das crianças – SSRS-Versão para pais	Fator 1 - Cooperação	Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura Social	Fator 4 - Assertividade	Fator 5 – Autocontrole/Civilidade	Fator 6 – Autocontrole Passivo	Importância das Habilidades Sociais total
Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura social		0,275+	0,339*			0,306+
Fator 4 – Assertividade	0,272+	0,299+	0,358*	0,335*	0,397*	0,380*
Habilidades Sociais total	0,292+	0,308+	0,370*			0,339*

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$.

Como mostram os dados da Tabela 12, obteve-se correlação significativa e positiva entre as habilidades sociais das crianças relacionadas à Iniciativa/Desenvoltura social com a importância que os pais atribuem às habilidades de Iniciativa/desenvoltura social, Assertividade e o total da importância das habilidades sociais. O Fator 4 – Assertividade referente às habilidades sociais das crianças obteve correlação significativa e positiva com a importância que os pais atribuem a todos os fatores das habilidades sociais das crianças.

Enquanto o total do repertório de habilidades sociais correlacionou-se positiva e significativamente com a importância que os pais atribuem as habilidades sociais relacionadas à Cooperação (Fator 1), Iniciativa/desenvoltura Social (Fator 3), Assertividade (Fator 4) e o total da importância das habilidades sociais das crianças.

Os fatores 1 – Cooperação, 2 – Amabilidade, 5 – Autocontrole/civilidade e 6 – Autocontrole passivo, referentes às habilidades sociais das crianças, não obtiveram correlações com o grau de importância atribuída pelos pais às habilidades sociais dos filhos, assim como o grau de importância do Fator 2 – Amabilidade atribuído pelos pais não apresentou correlação com o repertório de habilidades sociais das crianças.

Na Tabela 13, seguem-se as correlações entre o repertório das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos professores e os problemas de comportamento das crianças, segundo avaliação de pais e professores.

Tabela 13. Correlações significativas entre as habilidades sociais das crianças, segundo os professores, e os problemas de comportamentos e desempenho acadêmico das crianças, segundo pais e professores

Habilidades sociais das crianças – SSRS- Versão para professores	Hiperatividade	Problemas de Comportamentos Externalizantes segundo os pais	Problemas de Comportamento total segundo pais	Problemas de Comportamentos Externalizantes segundo professores	Problemas de Comportamento total segundo professores	Desempenho acadêmico
Fator 1 Responsabilidade/Cooperação	–	-0,411*	-0,384*	-0,454**	-0,653**	0,680**
Fator 2 – Assertão						0,598**
Fator 3 – Autocontrole			-0,309+	-0,578**	-0,574**	0,500**
Fator 4 – Autodefesa						0,363*
Fator 5 – Cooperação com pares	-0,397*	-0,325+	-0,399*	-0,408*	-0,366*	0,694**
Habilidades Sociais total	-0,360*		-0,346+	-0,563**	-0,567**	0,712**

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 13, foram encontradas correlações significativamente negativas entre: (a) habilidades sociais das crianças referentes à Responsabilidade/Cooperação e Hiperatividade, Problemas de Comportamento Externalizantes e total, segundo pais e professores; (b) entre o repertório de habilidades sociais de Autocontrole das crianças com o total de Problemas de Comportamento, segundo pais e professores e com Problemas de Comportamento Externalizantes e total, segundo professores; (c) habilidades sociais das crianças de Cooperação com pares e Hiperatividade, Problemas de Comportamentos Externalizantes e total, segundo pais e professores. Dessa forma, quanto maior o repertório dessas habilidades sociais das crianças, menor a ocorrência desses problemas de comportamento ou vice-versa.

Também foram encontradas correlações positivas entre o Desempenho Acadêmico, avaliado pelos professores e as habilidades sociais das crianças de Responsabilidade/Cooperação, Asserção, Autocontrole, Autodefesa, Cooperação com pares e Habilidades Sociais totais.

Na Tabela 14, estão apresentadas as correlações entre o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo avaliação de seus pais e professores.

Tabela 14. Correlações entre as habilidades sociais das crianças, segundo pais e professores

Habilidades sociais das crianças – SSRS- Versão para Pais	Responsabilidade	Asserção	Autocontrole	Autodefesa	Cooperação com pares	Habilidades Sociais total segundo os professores
Fator 1 – Cooperação	0,423*	0,569**	0,395*	0,432*	0,349*	0,500**
Fator 2 – Amabilidade	0,299+	0,385*	0,401*	0,399*		0,403*
Fator 4 – Assertividade			0,296+			
Fator 5 – Autocontrole/civilidade	0,452**	0,343+			0,432*	0,431*
Habilidades Sociais total pais	0,494**	0,554**	0,431*	0,412*	0,357*	0,565**

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Conforme os dados apresentados na Tabela 14, o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos pais obteve correlações positivas e significativas com todos os fatores das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos professores. Não foram encontradas correlações significativas para o Fator 3 – Iniciativa/Desenvoltura social avaliado pelos pais para nenhum dos fatores das habilidades sociais avaliado pelos professores.

Na Tabela 15 apresentam-se as correlações entre as características demográficas dos participantes e as habilidades sociais educativas parentais, as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças, segundo avaliação de pais e professores e o grau de importância das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos pais e dos professores.

Tabela 15. Correlações entre as características demográficas da população e as variáveis analisadas neste estudo

	Idade criança	Critério Brasil	Idade Pai	Idade Professor	Tempo de Profissão
<i>Pais</i>					
<i>IHSE</i>					
Demonstrar afeto e atenção		-0,489**	0,312+		
Conversar/dialogar			0,315+		
Organizar condições educativas			0,307+		
Habilidades Sociais Educativas total			0,328*		
<i>SSRS-Versão para pais</i>					
Assertividade	-0,270+	-0,410**			
Autocontrole/civilidade	0,370*				
Problemas de comportamento internalizantes				-0,478*	-0,413*
Importância de Iniciativa/desenvoltura social				0,345+	
Importância de Assertividade			0,268+	0,373+	
Importância de Autocontrole passivo		-0,428**		0,547**	
Importância Total das Habilidades Sociais das crianças				0,365+	
<i>SSRS- versão para professores</i>					
Problemas de comportamentos internalizantes	0,363*				
Problemas de comportamentos totais	0,356*				
Importância de Responsabilidade/Cooperação	0,413*				
Importância de Asserção	0,398*				
Importância de Autocontrole	0,458**				
Importância de Autodefesa	0,423*				
Importância de Cooperação com pares	0,315+				
Importância de Total das Habilidades Sociais das crianças	0,446*				

Nota= + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Na avaliação dos pais, os dados indicam que houve correlação significativa e negativa entre: (a) a idade da criança e seu repertório de habilidades sociais no fator de Assertividade (segundo os pais) e (b) entre o poder aquisitivo das famílias e o repertório de HSE-P no fator de Demonstrar afeto e atenção, as habilidades sociais das crianças no fator de Assertividade e o grau de importância que os pais atribuíam às habilidades sociais das crianças no fator de Autocontrole passivo. Ainda foram encontradas correlações significativas e negativas entre a idade e o tempo de profissão do professor e os problemas de comportamentos internalizantes das crianças, segundo avaliação dos pais.

Houve correlações significativas e positivas entre a idade da criança e os problemas de comportamento internalizantes e totais avaliados pelo professor, o grau de importância que estes atribuíam ao repertório de habilidades sociais de Responsabilidade/Cooperação, Assertão, Autocontrole, Autodefesa, Cooperação com pares e à importância total das habilidades sociais das crianças, segundo avaliação dos professores.

Dados comparativos entre o grupo de criança cujos pais apresentaram maior e menor repertório de habilidades sociais educativas

A Tabela 16 compara o repertório de habilidades sociais das crianças, segundo a opinião dos pais, entre o grupo de crianças cujos pais apresentaram maior repertório de habilidades sociais educativas e o grupo de crianças cujos pais apresentaram menor repertório de habilidades sociais educativas. Serão apresentados apenas os itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 16. Comparação das habilidades sociais das crianças segundo pais entre os grupos de crianças cujos pais têm maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais

HABILIDADES SOCIAIS DAS CRIANÇAS	GRUPO 1		GRUPO 2		Teste-t	df
	Menor repertório de HSE-P		Maior repertório de HSE-P			
	MÉDIA	D.P.	MÉDIA	D.P.		
Usa o tempo livre em casa de maneira aceitável.	1,70	0,47	1,30	0,57	2,42*	38
Recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros.	0,90	0,79	1,35	0,67	1,94+	37,1
Atende ao telefone de forma adequada.	1,15	0,88	1,65	0,59	2,12*	38
Pede permissão antes de sair de casa.	0,70	0,87	1,20	0,83	1,86+	38
Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa.	0,55	0,69	1,05	0,69	2,30*	38
Coopera com membros da família sem ser solicitado.	1,00	0,86	1,45	0,61	1,92+	38

Nota¹: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).
+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$.

Como mostram os dados da Tabela 16, o grupo de crianças cujos pais apresentaram maior repertório de habilidades sociais educativas teve uma média estatisticamente maior, quando comparado ao grupo de crianças cujos pais apresentaram menor repertório de habilidades sociais educativas, nas seguintes habilidades sociais: *recusa civilizadamente pedidos abusivos dos outros* ($t(37,1) = 1,94, p < 0,1$), *atende ao telefone de forma adequada* ($t(38) = 2,12, p < 0,05$), *pede permissão antes de sair de casa* ($t(38) = 1,86, p < 0,1$), *usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa* ($t(38) = 2,30, p < 0,05$), *coopera com os membros da família sem ser solicitado* ($t(38) = 1,92, p < 0,1$).

O grupo de crianças cujos pais apresentaram menor repertório de HSE-P apresentaram média estatisticamente maior ao outro grupo na habilidade *usa o tempo livre em casa de maneira aceitável* ($t(38) = 2,42, p < 0,05$).

A Tabela 17 compara os problemas de comportamento, segundo a opinião dos pais, entre o grupo de crianças cujos pais apresentaram maior repertório de habilidades sociais educativas e o grupo de crianças cujos pais apresentaram menor repertório de habilidades sociais educativas.

Tabela 17. Comparação dos problemas de comportamentos das crianças segundo pais entre os grupos de maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais

PROBLEMAS DE COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS	GRUPO 1 Menor repertório de HSE-P		GRUPO 2 Maior repertório de HSE-P	
	MÉDIA	D.P.	MÉDIA	D.P.
Briga com os outros.	1,30	0,47	1,05	0,69
Mostra-se triste ou deprimido.	0,80	0,70	0,80	0,77
Parece solitário.	0,45	0,69	0,75	0,79
Tem baixa autoestima.	0,20	0,41	0,40	0,60
Ameaça ou intimida os outros.	0,60	0,68	0,65	0,75
Perturba as atividades em andamento.	1,00	0,65	0,80	0,62
Demonstra ansiedade quanto a estar com grupos de amigos.	1,00	0,86	1,10	0,79
Discute com os outros.	0,70	0,57	0,75	0,64
É irrequieto e se mexe excessivamente.	1,40	0,68	1,35	0,81
Desobedece regras ou pedidos.	1,20	0,70	1,30	0,47
Retruca quando os adultos lhe corrigem.	1,40	0,60	1,25	0,79
Age impulsivamente.	1,10	0,72	1,20	0,62
Não ouve o que os outros dizem.	1,20	0,70	1,10	0,55
Fica ruborizado (envergonhado) facilmente.	0,90	0,79	1,00	0,73
Desconcentra-se facilmente.	0,90	0,79	1,10	0,85
Fica com raiva facilmente.	1,25	0,72	1,25	0,72
Tem acessos de birra.	1,20	0,70	1,45	0,83
HIPERATIVIDADE	6,90	2,94	6,85	2,37
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES	7,25	2,79	7,20	3,21
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO INTERNALIZANTES	2,45	1,64	3,25	1,83
PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO TOTAL	15,7	5,90	16,3	5,60

Nota¹: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).

Como mostram os dados da Tabela 17, não houve diferenças do índice de problemas de comportamento das crianças, entre o grupo de crianças cujos pais apresentaram maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais.

A Tabela 18 compara o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico das crianças, segundo a opinião dos professores, entre o grupo de crianças cujos pais apresentaram maior repertório de habilidades sociais educativas e o grupo de crianças cujos pais apresentaram menor repertório de habilidades sociais educativas. Serão apresentados apenas os itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 18. Comparação das habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico das crianças, segundo professores, entre os grupos de maior e menor repertório de habilidades sociais educativas parentais

	GRUPO 1 Menor repertório de HSE-P		GRUPO 2 Maior repertório de HSE-P		Teste-t	Df
	MÉDIA	D.P.	MÉDIA	D.P.		
<i>Habilidades Sociais das crianças¹</i>						
Diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada.	0,60	0,72	1,00	0,82	1,76+	31
<i>Problemas de Comportamentos das crianças¹</i>						
Discute com os outros.	0,76	0,83	1,29	0,92	1,76+	32
<i>Desempenho Acadêmico das crianças²</i>						
Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está:	2,71	1,53	3,65	1,17	2,01*	32

Nota¹: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).

+ $p < 0,1$.

Nota²: A pontuação para cada item variou entre 0 (entre os 10% piores) e 5 (entre os 10% ótimos).

+ $p < 0,1$.

Como mostram os dados da Tabela 18, o grupo de crianças cujos pais apresentaram maior repertório de habilidades sociais educativas apresentou uma média estatisticamente maior, quando comparado ao grupo de crianças cujos pais apresentaram menor repertório de habilidades sociais educativas nas seguintes habilidades sociais de “*diz coisas boas sobre si mesmo(a) quando a situação é apropriada*” ($t(31) = 1,75$, $p < 0,1$), no problema de comportamento “*discute com os outros*” ($t(32) = 1,76$, $p < 0,1$) e no desempenho acadêmico “*comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está*” ($t(32) = 2,01$, $p < 0,1$).

Dados comparativos entre o grupo de crianças com maior e menor problema de comportamento

A Tabela 19 compara o repertório de habilidades sociais educativas dos pais, entre o grupo de crianças com maior e menor índice de problemas de comportamento. Serão apresentados apenas os itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 19. Comparação do repertório de habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais infantil entre o grupo de crianças com menor e maior índice de problemas de comportamentos

	GRUPO 1 Menor índice de problemas de comportamento		GRUPO 2 Maior índice de problemas de comportamento		Teste-t	df
	MÉDIA	D.P.	MÉDIA	D.P.		
<i>Repertório de HSE-P'</i>						
Chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares.	3,40	0,94	2,75	1,41	1,72+	38
Meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos.	3,05	1,10	2,10	1,55	2,23*	38
Quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles.	3,80	0,52	3,15	1,23	2,18*	38
Quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo.	3,95	0,22	3,45	1,05	2,08*	38
Quando meu filho está tentando fazer algo que considera difícil, eu o incentivo, fazendo referência a outros obstáculos que ele já superou.	3,30	1,08	2,55	1,50	1,81+	38
Apresento modelo de comportamentos sociais (forma de falar, gentileza, paciência etc.) que espero sejam reproduzidos pelo meu filho.	3,70	0,92	3,05	1,23	1,89+	38
Quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição.	3,45	1,15	2,50	1,24	2,52*	38
Quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expresso minha satisfação com isso.	4,00	0,00	3,75	0,64	1,75+	38
<i>Habilidades Sociais das Crianças²</i>						
Em casa, fala em tom de voz apropriado.	1,40	0,60	1,00	0,46	2,37*	38
Finaliza discordância calmamente com você.	0,90	0,64	0,50	0,76	1,80+	38
Usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa.	1,00	0,73	0,60	0,68	1,80+	38
Aceita as ideias dos amigos para brincar.	1,40	0,68	0,95	0,69	2,08*	38
Aceita elogios ou cumprimentos de amigos.	1,85	0,37	1,45	0,61	2,53*	38
FATOR 6 – AUTOCONTROLE PASSIVO	2,90	1,89	1,95	1,31	1,84+	38

Nota¹: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca) e 4 (sempre).

Nota²: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).

+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$.

Como mostram os dados da Tabela 19, o grupo de pais cujos filhos apresentaram menor índice de problemas de comportamento apresentou uma média estatisticamente

maior, quando comparado ao grupo de pais cujos filhos apresentaram maior índice de problemas de comportamento, nas seguintes habilidades sociais educativas parentais: *chamo a atenção do meu filho para aspectos do meu comportamento que considero importante ele imitar em situações similares* ($t(38) = 1,72, p < 0,1$), *meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos* ($t(38) = 2,23, p < 0,05$), *quando meu filho apresenta comportamentos desejáveis (dizer “por favor”, expressar opinião, realizar uma tarefa nova), valorizo isso fazendo referência elogiosa a eles* ($t(38) = 2,18, p < 0,05$), *quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo* ($t(38) = 2,08, p < 0,05$), *quando meu filho está tentando fazer algo que considera difícil, eu o incentivo, fazendo referência a outros obstáculos que ele já superou* ($t(38) = 1,81, p < 0,1$), *apresento modelo de comportamentos sociais (forma de falar, gentileza, paciência etc.) que espero sejam reproduzidos pelo meu filho* ($t(38) = 1,89, p < 0,1$), *quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição* ($t(38) = 2,52, p < 0,05$) e *quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expresso minha satisfação com isso* ($t(38) = 1,75, p < 0,1$).

Conforme os dados indicam, o grupo crianças que apresentaram menor índice de problemas de comportamento teve uma média estatisticamente maior, quando comparado ao grupo de crianças que apresentaram maior índice de problemas de comportamento, nas seguintes habilidades sociais, segundo avaliação dos pais: *em casa, fala em tom de voz apropriado* ($t(38) = 2,37, p < 0,05$), *finaliza discordância calmamente com você* ($t(38) = 1,80, p < 0,1$), *usa apropriadamente o tempo enquanto espera sua ajuda na tarefa escolar ou outra tarefa* ($t(38) = 1,80, p < 0,1$), *aceita as ideias dos amigos para brincar* ($t(38) = 2,08, p < 0,05$), *aceita elogios ou cumprimentos de amigos* ($t(38) = 2,53, p < 0,05$) e nas habilidades de *Autocontrole passivo* ($t(38) = 1,84, p < 0,1$).

A Tabela 20 compara o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamentos das crianças, segundo os professores, entre o grupo de crianças com maior e menor índice de problemas de comportamento. Serão apresentados apenas os itens que apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 20. Comparação das habilidades sociais e problemas de comportamento das crianças, segundo professores entre os grupos de maior e menor índice de problemas de comportamento

	GRUPO 1		GRUPO 2		Teste-t	df
	Menor índice de problemas de comportamento		Maior índice de problemas de comportamento			
	MÉDIA	D.P.	MÉDIA	D.P.		
<i>Habilidades Sociais das Crianças</i>						
Controla irritação em situações de conflito com colegas.	1,05	0,83	0,57	0,65	1,81+	32
Questiona de forma apropriada as regras que considera injustas.	0,85	0,74	0,46	0,52	1,76+	30,8
Usa o tempo livre de maneira aceitável.	1,50	0,51	0,77	0,60	3,74**	31
Termina as tarefas de classe no tempo estabelecido.	1,74	0,56	1,08	0,64	3,08**	30
Controla irritação em situações conflituosas com adultos.	1,30	0,80	0,69	0,75	2,18*	31
Faz corretamente as tarefas escolares.	1,50	0,69	0,85	0,80	2,50*	31
Ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe.	1,05	0,61	0,50	0,65	2,53*	32
Presta atenção às suas instruções.	1,35	0,67	0,79	0,70	2,37*	32
Adapta-se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe.	1,40	0,60	0,86	0,66	2,49*	32
FATOR 1 – RESPONSABILIDADE/COOPERAÇÃO	18,10	6,24	12,40	6,61	2,51*	30
FATOR 3 – AUTOCONTROLE	9,25	4,06	5,92	3,71	2,38*	31
FATOR 5 – COOPERAÇÃO COM PARES	3,89	1,94	2,43	1,99	2,12+	31
HABILIDADES SOCIAIS TOTAL	31,10	11,70	22,10	11,20	2,16*	29
<i>Problemas de Comportamentos das Crianças</i>						
Briga com os outros.	1,15	0,81	1,64	0,75	1,83+	29,6
Demonstra ansiedade quanto a estar com um grupo de crianças.	0,80	0,70	1,36	0,84	2,11*	32
Fica facilmente ruborizada (envergonhada).	1,05	0,69	0,64	0,63	1,76+	32
Discute com os outros.	0,75	0,85	1,43	0,85	2,28*	32

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca), 1 (algumas vezes) e 2 (muito frequente).
+ $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Os dados da Tabela 20 indicam que o grupo de crianças que apresentaram maior índice de problemas de comportamento teve uma média estatisticamente menor, quando comparado ao grupo de crianças que apresentaram menor índice de problemas de comportamento, segundo avaliação dos professores, nas seguintes habilidades sociais: *controla irritação em situações de conflito com colegas* ($t(32) = 1,81, p < 0,1$), *questiona de forma apropriada as regras que considera injustas* ($t(30,8) = 1,76, p < 0,1$) *usa o tempo livre de maneira aceitável* ($t(31) = 3,74, p < 0,05$), *termina as tarefas de classe no tempo estabelecido* ($t(30) = 3,08, p < 0,05$), *controla irritação em situações conflituosas com adultos* ($t(31) = 2,18, p < 0,05$), *ignora distrações dos colegas durante as tarefas de classe* ($t(32) = 2,53, p < 0,05$), *presta atenção às suas instruções* ($t(32) = 2,37, p < 0,05$), *adapta-*

se facilmente à mudança de uma atividade para outra em classe ($t(32) = 2,49, p < 0,05$), habilidades relacionadas ao fator de *Responsabilidade/cooperação* ($t(30) = 2,51, p < 0,05$), ao fator de *Autocontrole* ($t(31) = 2,38, p < 0,05$), ao fator de *Cooperação com pares* ($t(31) = 2,12, p < 0,1$) e *Habilidades Sociais total* ($t(29) = 2,16, p < 0,05$).

Como também mostram os dados, o grupo de crianças que apresentaram menor índice de problemas de comportamento apresentou uma média estatisticamente menor, quando comparado ao grupo de crianças que apresentaram maior índice de problemas de comportamento, segundo avaliação dos professores, nas seguintes problemas de comportamento: *briga com os outros* ($t(29,6) = 1,83, p < 0,1$), *demonstra ansiedade quanto está com um grupo de crianças* ($t(32) = 2,11, p < 0,05$) e *discute com os outros* ($t(32) = 2,28, p < 0,05$). No item *fica facilmente ruborizada (envergonhada)* ($t(32) = 1,76, p < 0,1$), o grupo com maior índice de problemas de comportamento obteve média menor do que o outro grupo.

A Tabela 21 compara o desempenho acadêmico das crianças, segundo os professores, entre o grupo de crianças com maior e menor índice de problemas de comportamento.

Tabela 21. Comparação do desempenho acadêmico, segundo professores, entre os grupos de crianças com menor e maior índice de problemas de comportamento

DESEMPENHO ACADÊMICO DAS CRIANÇAS	GRUPO 1 Menor índice de problemas de comportamento		GRUPO 2 Maior índice de problemas de comportamento		Teste-t	df
	MÉDIA	D.P.	MÉDIA	D.P.		
Comparado com outras crianças de minha classe, o desempenho acadêmico geral desta criança está:	3,50	1,23	2,64	1,60	1,74+	32
Em leitura, como esta criança se situa em relação às demais?	3,47	1,22	2,21	1,58	2,59*	31
Em matemática, como esta criança se situa em relação às demais?	3,58	1,35	2,21	1,31	2,91**	31
Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de leitura desta criança está:	3,53	1,26	2,00	1,41	3,20**	30
Em termos da expectativa para este nível ou grau, a habilidade de matemática desta criança está:	3,40	1,39	2,21	1,25	2,55*	32
A motivação geral desta criança para o êxito acadêmico está:	3,60	1,10	2,21	1,25	3,42**	32
O estímulo dos pais para o êxito acadêmico desta criança está:	3,50	1,43	2,54	1,45	1,88+	31
Comparada com outras crianças de minha sala, o funcionamento intelectual desta criança está:	3,70	1,74	2,43	1,45	2,82**	32
DESEMPENHO ACADÊMICO TOTAL	32,60	10,10	20,20	11,30	3,21**	29

Nota!: A pontuação para cada item variou entre 0 (entre os 10% piores) e 5 (entre os 10% ótimos). $+p < 0,1$; $*p < 0,05$; $**p < 0,01$.

Como mostram os dados da Tabela 21, o grupo de crianças que apresentaram menor índice de problemas de comportamento teve uma média estatisticamente maior, quando comparado ao grupo de crianças que apresentaram maior índice de problemas de comportamento, segundo avaliação dos professores, referente ao *desempenho acadêmico geral* ($t(32) = 1,74, p < 0,1$), de *leitura em relação às demais* ($t(31) = 2,59, p < 0,05$), de *matemática em relação às demais* ($t(31) = 2,91, p < 0,001$), de *expectativa de habilidade de leitura* ($t(30) = 3,20, p < 0,001$), de *expectativa de habilidade de matemática* ($t(32) = 2,55, p < 0,05$), de *motivação geral para o êxito acadêmico* ($t(32) = 3,42, p < 0,001$), de *estímulo dos pais para o êxito acadêmico* ($t(31) = 1,88, p < 0,1$), ao *funcionamento intelectual* ($t(32) = 2,82, p < 0,001$) e de *Desempenho Acadêmico total* ($t(29) = 3,21, p < 0,001$).

Resumo sobre as relações entre as variáveis

Seguem as ilustrações das correlações significativas e positivas entre as habilidades sociais educativas parentais e o repertório de habilidades sociais das crianças avaliado por pais e professores.

HSE-P Estabelecer limites, corrigir, controlar

- Cooperação
- Amabilidade
- Habilidades Sociais totais (segundo pais)
- Asserção
- Autodefesa

HSE-P Demonstrar afeto e atenção

- Amabilidade
- Iniciativa/desenvoltura social
- Assertividade
- Habilidades Sociais totais (segundo pais)

HSE-P Conversar/dialogar

- Amabilidade
- Iniciativa/desenvoltura social
- Assertividade
- Autocontrole/civilidade
- Habilidades Sociais totais (segundo pais)
- Responsabilidade/cooperação
- Asserção
- Autodefesa
- Coepração com pares
- Habilidades Sociais totais (segundo professores)

HSE-P Induzir disciplina

- Cooperação
- Amabilidade
- Assertividade
- Autocontrole/civilidade
- Habilidades Sociais totais (segundo pais)
- Asserção
- Autodefesa

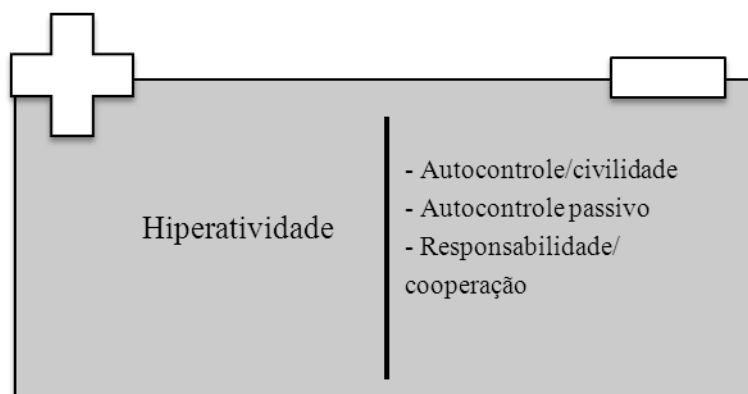
HSE-P Organizar condições educativas

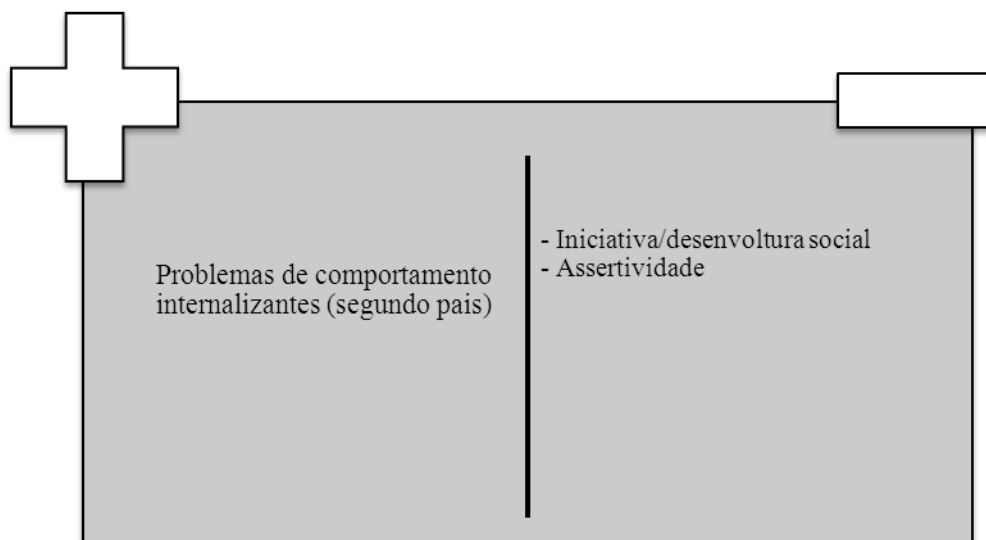
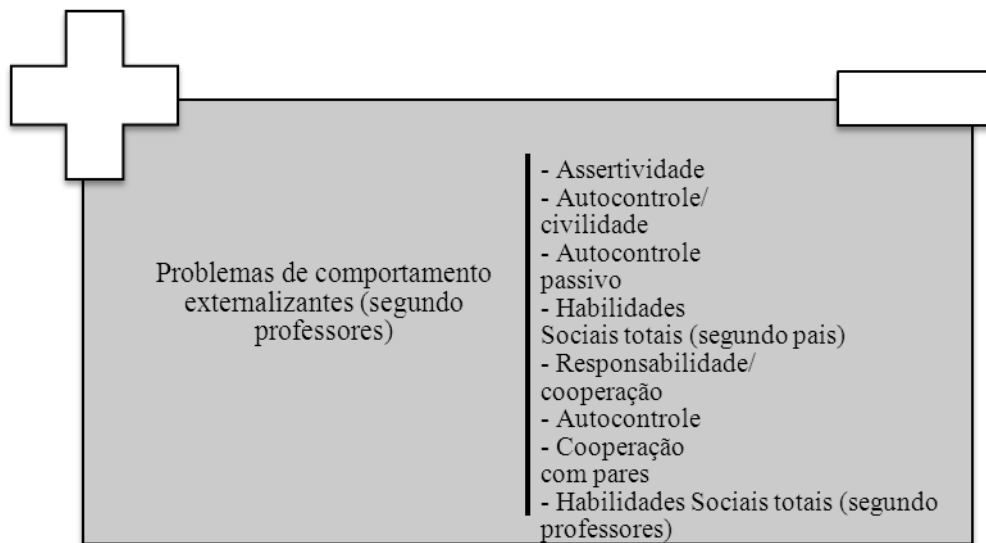
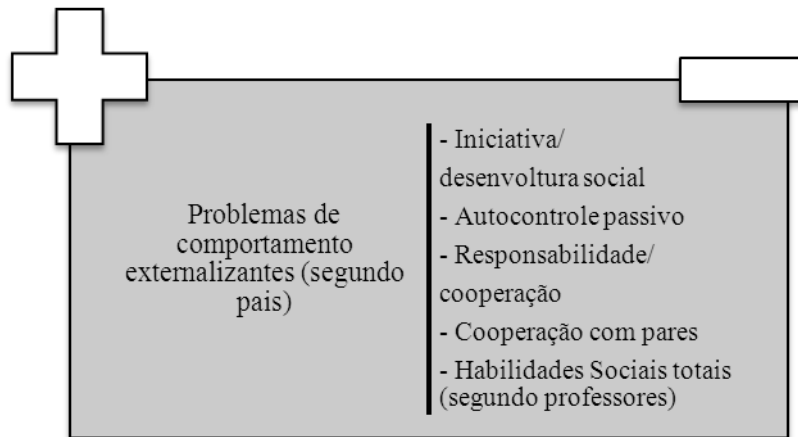
- Cooperação
- Amabilidade
- Assertividade
- Habilidades Sociais totais (segundo pais)

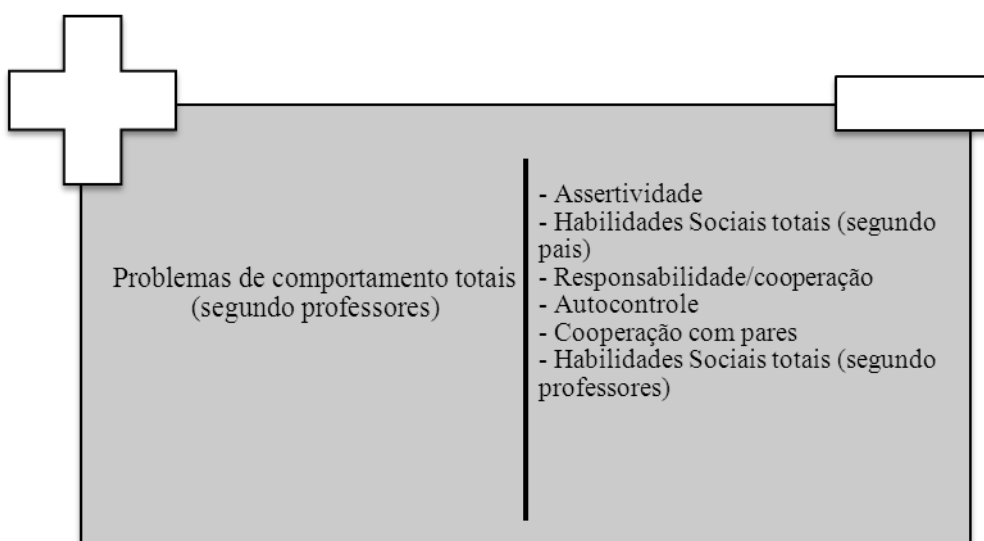
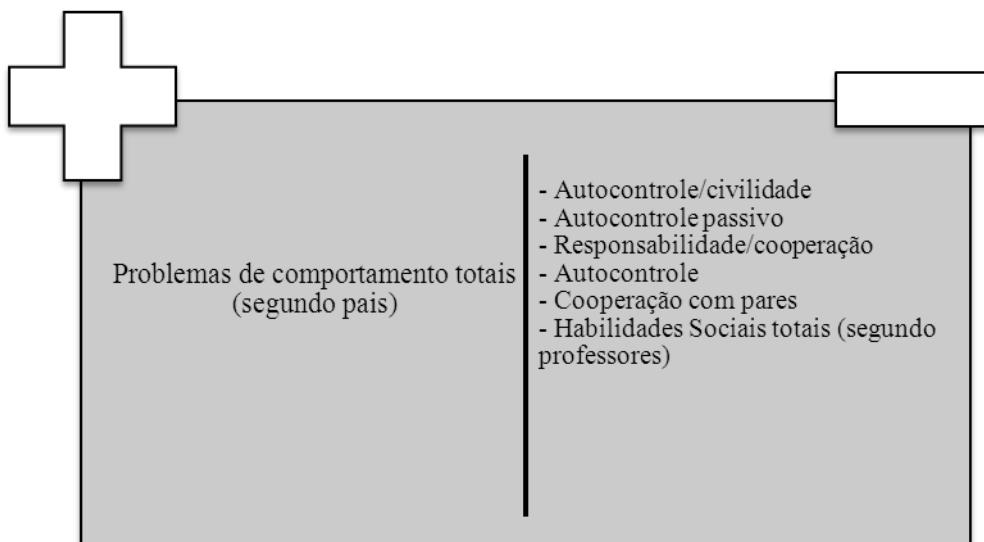
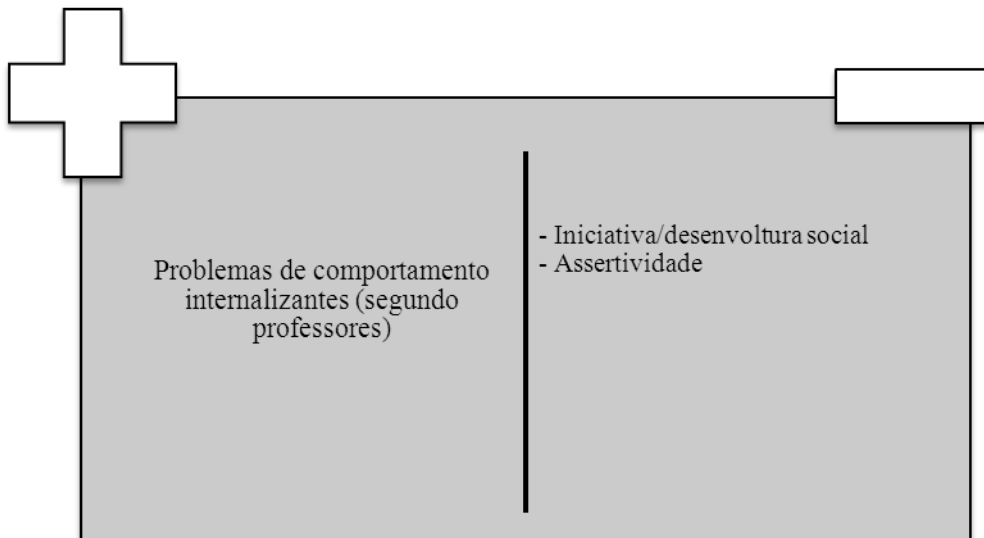
HSE-P totais

- Cooperação
- Amabilidade
- Iniciativa/desenvoltura social
- Assertividade
- Autocontrole/civilidade
- Habilidades Sociais totais (segundo pais)
- Asserção
- Autodefesa

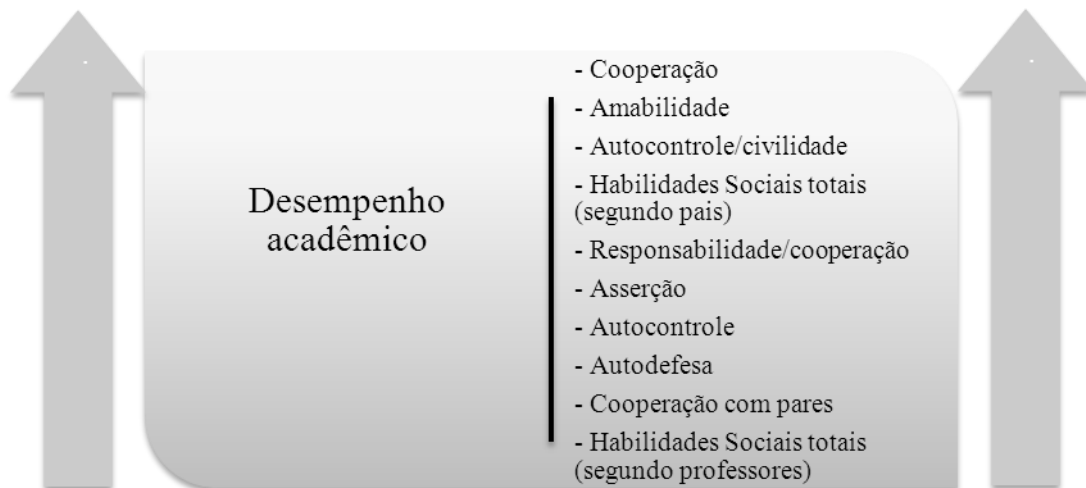
A seguir, serão apresentadas as correlações negativas e significativas entre os problemas de comportamentos e as habilidades sociais das crianças, segundo avaliação de pais e professores.







Por fim, as correlações positivas e significativas entre o desempenho acadêmico, segundo avaliação de professores, e as habilidades sociais das crianças, segundo avaliação de pais e professores.



Discussão

Os dados apresentados e descritos na seção anterior serão discutidos em cinco partes: (a) Habilidades sociais educativas parentais; (b) Habilidades Sociais das crianças; (c) Problemas de comportamentos das crianças; (d) Desempenho acadêmico das crianças e (e) Relação das variáveis com a Educação Especial.

Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P)

Ao longo do primeiro ano de vida, o ritmo de vida das crianças é definido por seus processos e necessidades biológicas. Neste período, os adultos – especialmente os cuidadores das crianças – adaptam suas próprias vidas a este ritmo e estas necessidades, dando-lhes a atenção necessária com o objetivo de favorecer a sobrevivência (Ortiz, Fuentes & López, 2004).

A partir do estabelecimento do vínculo de apego entre criança e cuidador, superando as necessidades biológicas, ela (a criança) começa a ter certo grau de independência (em função da maturação de suas habilidades de locomoção, linguagem e cognitiva), demonstrando com menos frequência o apego aos pais, iniciando demonstração de empatia pelo sentimento de outros (Bee, 2003; Ortiz, Fuentes & López, 2004). Justifica-se por estes dados à importância de pais serem modelos seguros de vínculo e de expressão de afeto para com a criança.

A expressão de sentimentos é considerada como uma habilidade fundamental para que existam relacionamentos sociais satisfatórios para as partes envolvidas (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002), quer seja entre adultos e crianças ou entre crianças e crianças. Crianças cujos pais sabem expressar mais adequadamente seus sentimentos e dar atenção a seus filhos já dentro do ambiente familiar, utilizando menos práticas coercitivas (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Martínez, Justicia & Cabezas, 2009), têm maior possibilidade de aprender a partir de um modelo de relacionamento positivo, aumentando a probabilidade de reproduzir este mesmo modelo em suas relações com seus pares. Reconhecendo e valorizando a expressão de sentimentos das crianças dentro do ambiente familiar, é possível que elas também se sintam seguras para a expressão desses sentimentos na relação com seus pares em outros ambientes, por exemplo, em ambientes escolares.

Dentre as Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) apresentadas pelos pais, as maiores médias estavam relacionadas a comportamentos dos pais de demonstrar afeto e atenção aos filhos. Bolsoni-Silva e Marturano (2008) também encontraram alta

frequência da habilidade de demonstrar carinho ao filho no grupo de pais com filhos com comportamento socialmente habilidosos.

Na atual pesquisa, esta demonstração esteve presente em comportamentos como demonstrar e retribuir carinho e gentileza para com o filho, reconhecer e elogiar falas, conquistas e realizações importantes dos filhos, demonstrar apoio e estiveram positivamente correlacionados com as habilidades sociais dos filhos relacionadas à Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura Social, Assertividade e Habilidades Sociais totais. Estes achados corroboram com os dados encontrados por Bolsoni-Silva e Del Prette (2002) em que algumas práticas educativas de pais de filhos com problemas de comportamento poderiam favorecer o surgimento e a manutenção desses comportamentos inadequados por se mostrarem pouco efetivas, aliado ao fato de esse mesmo grupo de pais não expressar seus sentimentos aos filhos.

Um importante dado a ser destacado desta pesquisa refere-se ao fato de 100,0% dos participantes ($n=40$) relatarem que sempre percebem quando o filho está feliz ou satisfeito e a maioria dos respondentes indicou que percebe quando o filho está triste ou magoado ($n=37$). Esta percepção dos pais quanto ao estado emocional do filho é um fator protetivo ao seu desenvolvimento social, na medida em que estas crianças não estão sendo vítimas de violência familiar na forma negligência dos pais (Alvarenga & Piccinini, 2009; Del Prette & Del Prette, 2008a; Maia & Williams, 2005).

O relato dos participantes também indicou uma alta frequência de comportamentos relacionados às HSE-P de estabelecer limites e disciplinas, que é considerada como uma das classes de HSE mais valorizadas por agentes educativos, que podem ser tanto pais quanto professores (Del Prette & Del Prette, 2008c). Daí deriva uma possibilidade de análise para o fato de os pais terem relatado como mais socialmente habilidosos nestes comportamentos em detrimento da não valorização das demais classes de HSE-P.

Estabelecer limites, corrigir e controlar o comportamento infantil são importantes, pois o estabelecimento de limites indica para as crianças quais comportamentos são ou não permitidos e adequados de acordo com o contexto, sendo inúmeros os problemas decorrentes de uma educação com ausência de limites para as crianças, como por exemplo, problemas de comportamento, baixo rendimento acadêmico e comportamentos disruptivos (Canaan-Oliveira & cols., 2002; Gomide, 2003).

Entretanto, não foi possível verificar como, quais as estratégias ou práticas educativas que os pais utilizavam para o estabelecimento desses limites e disciplinas, se o faziam mais por práticas positivas não coercitivas (por exemplo, monitoria positiva e negociação) ou negativas e coercitivas, como o abuso físico e a monitoria negativa (Alvarenga, 2001; Gomide, 2003). Este pode ser um ponto a ser abordado em possíveis programas de desenvolvimento ou treinamento de habilidades sociais educativas parentais.

Ainda, segundo as respostas dadas ao IHSE-Del Prette, estes comportamentos foram expressos nas respostas às dúvidas do filho de acordo com o nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão, na apresentação de regras que antecipam ou descrevem comportamentos adequados, na interrupção de comportamentos inadequados dos filhos indicando mudança de comportamento e no reconhecimento de possíveis erros na relação com eles.

Dados da literatura (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Bolsoni-Silva, Paiva & Barbosa, 2009; Leme & Bolsoni-Silva, 2010; Sicuro & Löhr, 2006) indicam que práticas parentais consistentes diminuem a ansiedade das crianças frente às situações em que se esperam delas comportamentos adequados, diminuindo a punição por gritos e agressões físicas, aumentando os momentos de interação positiva. Tais comportamentos favorecem a emissão, pela criança, de comportamentos adequados relacionados à interação social, como demonstrado nas correlações acima.

Desta forma, quanto maior a habilidade dos pais de estabelecer limites e disciplina, maior o repertório de habilidades sociais das crianças relacionado à Cooperação, Amabilidade, Assertão e Autodefesa.

Um importante ponto a se considerar para a análise é que muito tem sido abordado pela mídia a respeito dessas duas classes de HSE-P (estabelecer limites, corrigir, controlar e demonstrar afeto e atenção). Apresentam-se a possibilidade de análise que indica que é possível que os pais tenham respondido a estes itens mais em função do que tenham aprendido por estes meios de comunicação e menos por aquilo que, de fato, têm emitido na interação com seus filhos.

Observa-se também, de acordo com dados, que os pais relataram manter uma frequência média de conversa e diálogo com seus filhos, expressos em comportamentos como iniciar conversa com a criança a respeito de assuntos abordados nos meios de comunicação de massa (TV, internet, dentre outro), perguntar sua opinião a respeito de

acontecimentos com outras pessoas, estar disponível para o filho de modo que este possa conversar sobre atividades do dia a dia e possíveis planejamentos futuros.

Embora tenha sido o item com menor média de frequência, foi o que obteve o maior número de correlações positivas com as Habilidades Sociais das crianças de Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/Desenvoltura social, Assertividade, Autocontrole/Civilidade, Responsabilidade/Cooperação, Autodefesa e Habilidades Sociais totais, segundo avaliação de pais e professores. Esta habilidade, portanto, mostra-se como um importante recurso a ser utilizado na educação das crianças, pois mostrou-se significativamente correlacionado com todas as Habilidades Sociais avaliadas nas crianças.

Compreende-se que as relações e os contatos sociais são mediados por processos comunicacionais, sendo estes verbais e/ou não verbais (Del Prette & Del Prette, 2005; 2010). Infere-se que quanto mais os pais conversam com seus filhos, melhor a qualidade da relação entre eles e maiores às oportunidades de os pais modelarem os comportamentos dos filhos.

Assim, pode-se analisar a importância deste repertório de HSE-P para o desenvolvimento infantil na medida em que, quanto melhor a criança for capaz de entender o outro (adulto ou seus pares) e se fazer entender (fazendo e respondendo a perguntas, elogiando e recebendo elogios, iniciando e encerrando adequadamente uma conversação), melhores suas chances de iniciar e manter relações e contatos sociais mais bem sucedidas.

A literatura aponta que um bom repertório de habilidades sociais de comunicação dos pais tem se mostrado relevante nas práticas educativas mais efetivas do que a própria vigilância e o controle do comportamento dos filhos, atuando como fator de proteção ao desenvolvimento de problemas de comportamentos nestes (Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2007; Bolsoni-Silva, Silveira & Marturano, 2008; Cia, Pereira, Del Prette & Del Prette, 2006; Gomide, 2003).

Um resultado importante a ser discutido refere-se à monitoria que os pais fazem a respeito dos acessos e contatos virtuais dos filhos na internet. A maioria dos participantes ($n=31$) relatou que nunca procura se informar sobre esses contatos, mas não o faz porque a criança ou ainda não tem acesso a computador com internet, ou, quando tem acesso, não o faz de forma independente e autônoma.

Entretanto, embora a tenra idade das crianças que compõem a amostra da pesquisa (entre dois e seis anos), alguns deles já utilizavam o recurso da internet acompanhado de irmãos mais velhos, ainda que fosse apenas situações em que este irmão estivesse utilizando sites de jogos, outros endereços com conteúdos infantis ou para pesquisas escolares. Nessas situações, os pais atuavam de forma a supervisionar as atividades dos filhos mantendo um canal de comunicação direta e indireta com eles, que, de acordo com Del Prette de Del Prette (2008b), caracterizava-se exemplo adequado da classe de habilidades educativas de monitoria positiva.

Utilizar-se como modelo de comportamentos adequados, definir e estabelecer regras de convivência e induzir o filho a refletir sobre questões de convivência são HSE-P relacionadas à indução de disciplina e se apresentaram com correlação positiva com as Habilidades Sociais infantis relacionadas à Cooperação, Amabilidade, Assertividade, Autocontrole/Civilidade, Responsabilidade/Cooperação, Autocontrole e Habilidades Sociais totais segundo pais e professores. Ao induzir disciplina, é possível que os pais passem também a estabelecer limites aos comportamentos do filho, colaborando para a emissão de comportamentos adequados pela criança.

Valendo-se da premissa de que as crianças aprendem por observação dos comportamentos dos pais, o uso de modelação para ensinar comportamentos adequados para os filhos tem sido utilizado em programas de treinamento para pais com o objetivo de prevenir problemas de comportamento nas crianças (Canaan-Oliveira & cols, 2002; Rodrigues & Marinho, 2007).

As HSE-P de organizar condições educativas se realizam em comportamentos dos pais que identificam e organizam o ambiente a fim de que este se torne um contexto potencialmente educativo para as crianças (Del Prette & Del Prette, 2008b), tais como selecionar e sugerir poesias, filmes, músicas e brinquedos com conteúdos educativos e favorecer a interação social da criança com outras pessoas em locais diferentes da residência, como em parques, praças, dentre outros. Esta categoria de HSE-P obteve correlação positiva com as habilidades sociais das crianças de Cooperação, Amabilidade, Assertividade, Autocontrole e Habilidades Sociais totais segundo avaliação dos pais, corroborando com a literatura (Cia, Pamplim & Williams, 2008; Ferreira & Marturano, 2002).

Entretanto, observou-se que a maioria dos pais relatou que raramente incentiva o filho a levar colegas para realizar atividades na própria casa. Infere-se que um dos motivos pelos quais não procedem desta forma diz respeito ao tempo total no dia em

que a criança permanece no espaço educativo e os pais permanecem no local de trabalho, retornando para o lar somente ao fim do dia.

Outra inferência diz respeito à concepção que os pais têm do conceito de amizade, que difere da noção das crianças. Na idade adulta, os pais assumem a compreensão de que amizades também podem se desenvolver a partir de grupos ou pessoas com contextos e experiências pessoais diferentes (Del Prette & Del Prette, 2010). Entretanto, na infância, esta compreensão de amizade ainda está muito relacionada a critérios de escolha por proximidade física, por interações divertidas, por semelhança comportamental, na preferência por atividades e brincadeiras (Moreno, 2004; Palácios, Gonzáles & Padilla, 2004).

Desta forma, os pais demonstraram valorizar pouco o favorecimento dessas relações sociais dos filhos. O favorecimento de relações sociais na primeira infância torna-se importante para que a criança comece a aprender regras sociais e de convivência que serão essenciais em fases posteriores do desenvolvimento (Bee & Boyd, 2011; Lawhon & Lawhon, 2000).

Os comportamentos dos pais que mais estiveram negativamente correlacionados com a ocorrência de problemas de comportamento do filho, segundo opinião dos próprios pais, foram “*meu filho entende quando estou lhe dando explicações sobre relacionamentos*”, “*percebo quando meu filho está triste e magoado*”, “*quando meu filho demonstra atenção ou gentileza para comigo, eu retribuo*” e “*quando recebo uma crítica injusta de meu filho, eu me defendo explicando minha posição*”. Dados os resultados apontados por esta pesquisa, em que os pais relataram apresentar relativa frequência de HSE-P de conversar/dialogar, induzir disciplina e organizar condições educativas, infere-se que estes sejam potenciais temas para abordagem em futuros programas de intervenção com pais com o foco no treinamento de habilidades sociais.

Os resultados também indicam que, de modo geral, todos os fatores de HSE-P obtiveram correlações com, pelo menos, dois fatores de habilidades sociais das crianças. Infere-se, então, que pais mais socialmente habilidosos oferecem melhores instruções e de modelos de comportamentos adequados para as crianças.

Habilidades Sociais das crianças

Em relação ao repertório de Habilidades Sociais da infância apresentado pelas crianças, este se encontrou dentro da media padrão para a amostra de referência, segundo relato tanto dos pais quanto dos professores. Tais dados possivelmente indicam que as crianças desta amostra apresentam um bom desenvolvimento social.

É importante que este repertório seja reconhecido e valorizado por pais e professores a fim de que possam reforçar positivamente e promover a manutenção destes comportamentos, favorecendo a generalização para outras situações em ambientes não familiares e não escolares, e permitindo a ampliação deste repertório ao longo do desenvolvimento, favorecendo a competência social destas crianças.

Segundo avaliação dos pais, estes relataram melhor repertório das crianças quanto às habilidades de Assertividade. Sobre estas habilidades, Del Prette e Del Prette (2008a) afirmam que maiores são as chances de o desempenho assertivo se manter ao longo do desenvolvimento quando iniciado, exercitado e valorizado ainda na infância.

As habilidades de Amabilidade e Autocontrole passivo, segundo avaliação dos pais, estiveram com média pouco acima da média normativa⁶ para a população pesquisada. Estes dados dão indícios de que estas habilidades possam fazer parte de um programa de intervenção com crianças desta mesma faixa etária, uma vez que parecem estar relacionadas à aceitação social e ao controle de comportamentos. A aceitação pelos pares auxilia na formação de amizades e na formação de vínculos (Bee, 2003; Moreno, 2004; Ortiz, Fuentes & López, 2004). O controle do comportamento é importante para prevenir futuros problemas de comportamento externalizantes, assim como para que a criança consiga ter bom desempenho social diante de situações estressantes ou conflituosas.

Embora, segundo os pais, o repertório das crianças tenha sido maior nas habilidades de Assertividade, esses pais atribuíram maior importância às habilidades sociais infantis de Autocontrole passivo (como exemplo, o item *controla sua irritação quando discute com os outros*), exatamente aquela em que as crianças apresentaram menor desempenho. A partir dos dois anos de idade, ao experimentar algumas emoções, a criança já é capaz de reconhecê-las nas outras pessoas (Palacios, Gonzáles & Padilla, 2004). Por este motivo, Ortiz, Fuentes e López (2004) apontam que o reconhecimento e

⁶ Respectivamente, as médias da população pesquisa e a média nacional: Amabilidade – 10,00; média = 9,60-14,87; Autocontrole Passivo – 2,43; média = 2,06-5,64.

expressão de emoções das crianças depende muito do quanto o ambiente familiar proporciona à essas crianças sobre experimentação e compartilhamento de emoções.

Neste período do desenvolvimento (dois a seis anos), as crianças adquirem e exercitam seus ganhos de linguagem, tanto em quantidade quanto em qualidade, o que favorece a diminuição das expressões de ira e de choro por outras formas mais eficazes de expressar seus próprios sentimentos (Bee, 2003; Ortiz, Fuentes & López, 2004). Uma vez a criança sabendo se comunicar melhor, facilita a comunicação e interação com seus pais que podem fazer orientações a respeito do autocontrole.

A importância que os pais atribuem a esta categoria de habilidades sociais infantis esteve positivamente correlacionada com as HSE-P de Estabelecer limites, corrigir, controlar, Demonstrar afeto e atenção, Organizar condições educativas e HSE-P totais, denotando coerência das práticas parentais.

Embora as habilidades de Cooperação e Autocontrole/civilidade tivessem sido apontadas como aquelas em que os pais mais valorizassem, a habilidade de Autocontrole passivo – que está relacionada ao domínio da criança sobre suas próprias emoções por meio de reações encobertas – foi aquela em que as crianças apresentaram menor repertório. Uma possível análise feita a partir desde dado é a de que os pais não conseguem criar contingências adequadas para que seus filhos desenvolvam ou aprimorem as habilidades sociais que eles mesmos consideram como importantes.

As habilidades sociais infantis relacionadas à Responsabilidade/Cooperação foram avaliadas, segundo os professores, como de maior ocorrência no repertório das crianças, e como tendo a maior importância na opinião destes. Del Prette e Del Prette (2008b) afirmam que, na medida em que as crianças desenvolvem e ampliam seu repertório de comportamentos de responsabilidade, menor é a necessidade de uso de monitoria por parte dos adultos, especialmente seus pais e cuidadores.

A média desta classe de habilidades sociais esteve quase no limite segundo a avaliação dos professores (média referência = 15,35-28,61; média pesquisada = 15,81), enquanto os pais melhor avaliaram este fator no repertório comportamental dos filhos, assim como estes mostraram boa atribuição de importância a estes comportamentos. Discute-se que pais e professores precisam relacionar-se melhor a fim de passar informações, estabelecer metas e comportamentos que ambos valorizem e considerem importante para que a criança possa ser melhor estimulada e adequadamente reforçada nos dois ambientes, familiar e escolar.

Tal como os pais, os professores avaliaram que as crianças estiveram abaixo da média para as habilidades de Autocontrole (média referência = 8,34-16,20; média pesquisada = 7,38). Na medida em que pais e professores avaliaram a mesma criança a partir de contextos distintos e houve convergência das opiniões, analisa-se que este é um indicativo de que há a necessidade de programa de intervenções com validade social que abordem esta classe de habilidades sociais infantis. No entanto, deve-se considerar que muitos adultos de referência tendem a priorizar que as crianças respeitem as regras da escola e de casa e que permaneçam quietas por um período de tempo. Ou mesmo esperam que tais crianças não questionem os comportamentos dos adultos. Assim, não sabe-se com precisão a exigência que tais adultos têm das crianças desta faixa etária em relação a emissão das habilidades que compõe o autocontrole.

As crianças do grupo de pais com melhor repertório de HSE-P apresentaram maior repertório de habilidades sociais em relação à frequência relacionadas à Amabilidade, Asserção, Autocontrole/Civilidade, Autocontrole passivo e Autodefesa. O fato dos pais dessas crianças terem um melhor repertório de HSE-P indica que estes possuem maior variabilidade comportamental, o que lhes possibilita mais práticas educativas com os filhos, sendo um fator de proteção para um melhor repertório de habilidades sociais das crianças (Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003; Pinheiro & cols., 2006).

Dentre as correlações encontradas na avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças, somente o fator Iniciativa/Desenvoltura Social avaliado pelos pais não obteve correlação com qualquer outro fator avaliado pelos professores. Infere-se que a ausência de correlação indique que pais e professores podem não estar compartilhando de um mesmo critério para o sucesso na interação social da criança, haja vista que as tarefas na escola são pedagogicamente mais dirigidas à criança e ao grupo, ao passo que não é possível afirmar se, em casa, estas crianças estão tendo oportunidade de emitir tais habilidades.

Na comparação do repertório de Habilidades Sociais infantis avaliada pelos pais entre o grupo de crianças cujos pais apresentaram menor e maior repertório de HSE-P, em um único item o grupo de crianças do grupo 1 (pais com menor repertório de HSE-P) apresentaram média estatisticamente maior ao outro grupo para o item *usa o tempo livre em casa de maneira aceitável*. Este item relaciona-se com comportamentos emitidos pelas crianças que não forem considerados inadequados pelos pais. Apresentam-se duas possibilidades de análise para este dado. A primeira refere-se à

maior exigência e expectativa que os pais do grupo 2 possam ter em relação aos comportamentos adequados de seus filhos. A segunda diz respeito à possível ausência de monitoria que os pais do grupo 1 possam ter sobre os comportamentos dos filhos.

Crianças com maiores índices de problemas de comportamentos apresentaram menor frequência no repertório de Habilidades Sociais de Amabilidade, Autocontrole/Civilidade, Autocontrole passivo, Responsabilidade/Cooperação, Autocontrole e Cooperação com pares. De fato Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003) e Leme e Bolsoni-Silva (2010) apontam que a ocorrência de problemas de comportamento nas crianças pode estar relacionada a não aquisição ou déficit de habilidades sociais.

Problemas de comportamentos das crianças

Dentre os três tipos de problemas de comportamento avaliados pelos pais, somente em Hiperatividade as crianças apresentaram valores de média acima dos valores indicados na amostra de referência (Bandeira & cols., 2009). Uma possível justificativa para este dado aponta-se em Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003) quando estes autores discutem a hipótese de que os pais, além de reforçarem positivamente e diferencialmente estes comportamentos dos filhos, também são modelos para que estes se comportem desta maneira. Outra possível justificativa baseia-se em que muitos pais podem ter avaliado seu filho de uma forma mais exigente, talvez por esperar que emitam comportamentos habilidosos que ainda não são capazes de ter em decorrência de sua pouca idade, característica própria da fase do desenvolvimento em que se encontram. Além disso, deve-se levar em consideração que os valores de média da amostra referência foram estabelecidos para crianças mais velhas já no Ensino Fundamental.

As correlações indicam que quanto maior a ocorrência de problemas de comportamentos hiperativos, menor o repertório de habilidades sociais infantis de Autocontrole/Civilidade, Autocontrole passivo e Responsabilidade/Cooperação e Cooperação com pares, que são fundamentais para um melhor desempenho da competência social (Del Prette & Del Prette, 2008a). Quanto menor o repertório de habilidades sociais das crianças, menor deveria ser o repertório dos pais em suas HSE-P. Portanto, estes dados permitem questionar a autoavaliação dos pais a respeito de seu próprio repertório de HSE-P.

Embora os pais tenham avaliado os filhos com maior frequência de comportamentos hiperativos, os dados apontam que os problemas de comportamento externalizantes avaliados por estes mesmos pais estiveram quase no limite⁷ para estar acima da média de referência. Infere-se que estes sejam comportamentos inadequados das crianças que são mais salientados pelos próprios pais, assim como socialmente.

Os professores identificaram que as crianças apresentavam problemas de comportamento acima da média padrão (Bandeira & cols., 2009) para todos os tipos avaliados pelo instrumento. Ressalta-se a importância da avaliação feita pelos professores porque eles, nesta fase do desenvolvimento e devido às características da Educação Infantil, são capazes de observar e interagir com as crianças além do ambiente familiar e em mais de um espaço dentro do contexto escolar, atuando como bons informantes a respeito do repertório social da criança (Fumo, 2009).

Os professores também avaliaram as crianças com desempenho acadêmico abaixo da média, que apresentou correlação negativa com os problemas de comportamento. Entretanto, é preciso ponderar no quanto professores podem estar ou maximizando estes problemas, ou segundo quais critérios estão avaliando estas crianças em termos de desempenho acadêmico, ou, ainda, no quanto a avaliação do desempenho acadêmico está sendo contaminada pelos problemas de comportamento.

Em relação à diferença de avaliação feita por pais e professores, deve-se considerar que, tanto os pais tendem a superestimar a avaliação de seus filhos quanto podem estar minimizando a importância de alguns comportamentos problemáticos. Os dados desta pesquisa refutam os achados por Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003), quando relataram que os pais avaliam mais comportamentos inadequados no repertório dos próprios filhos.

Enquanto isso, professores tendem a avaliar mais negativamente alunos com indicativos de problemas de comportamento, pendenciando suas perspectivas, avaliações prognósticas e comportamentos frente a esses alunos (Costa, Williams & Cia, 2012; Dias, 2010; Fumo, 2009; Lopes, 2004).

É possível, também, que hajam critérios e regras diferenciadas para cada um dos ambientes por onde a criança transita. Desta forma, acredita-se que existem diferenças nas contingências estabelecidas na escola e na família. Entretanto, faz-se necessário que pais e professores possam ter um relacionamento que favoreça a comunicação entre si a

⁷ Média de referência = 3,53-8,77; média pesquisada = 7,23.

fim de estabelecerem metas comuns para o desenvolvimento da criança nos dos espaços.

Se, ainda na infância, as crianças com problemas de comportamento externalizantes não forem precocemente identificadas e encaminhadas para intervenção adequada, podem vir a ser identificadas, na adolescência, como com comportamentos desviantes, delinquentes, podendo chegar ao diagnóstico de transtornos de conduta (Bee, 2003).

Da mesma forma, nas fases posteriores do desenvolvimento, especialmente adolescência, crianças com problemas de comportamentos internalizantes, sem a devida atenção e intervenção, tem maiores possibilidades de apresentar o quadro clínico de depressão, distúrbios de ansiedade e, em última instância, tendências suicidas (Bee, 2003; Del Prette & Del Prette, 2008a).

Os resultados apontam que, quanto maior a ocorrência de problemas de comportamentos das crianças, menor seu repertório de habilidades sociais, segundo professores, de Responsabilidade/cooperação, Autocontrole, Cooperação com pares e Habilidades Sociais totais. Na avaliação dos professores, quanto mais amplo o repertório de habilidades sociais totais das crianças, menores as chances de haver ocorrência de problemas de comportamento externalizantes e totais.

As correlações entre as habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças avaliados pelos professores indicam que só foram evidenciados os problemas de comportamento externalizantes, exatamente aqueles que atrapalham e incomodam o funcionamento global da turma (Del Prette & Del Prette, 2008a), o que sugere que é necessário o desenvolvimento de habilidades sociais voltadas para o desempenho social em ambientes escolares a fim de que a criança possa melhorar sua competência social em ambientes não familiares (Del Prette & Del Prette, 2008a; Löhr, 2003).

Também não foram encontradas correlações significativas entre as Habilidades Sociais Educativas Parentais e os problemas de comportamento das crianças. Observaram-se correlações específicas entre alguns componentes do repertório das HSE-P com problemas de comportamentos avaliados diferentemente por pais e professores. Este resultado corrobora com outro achado importante desta pesquisa que diz respeito a não haver diferença estatística na ocorrência de problemas de comportamento das crianças, segundo avaliação dos pais, entre o grupo cujos pais apresentaram maior e menor repertório de HSE-P.

Considerando os dois grupos de pais (menor e maior frequência de repertório de HSE-P), apenas um comportamento infantil classificado como de problema externalizante – segundo a opinião dos professores – mostrou-se estatisticamente diferente, referente a “discute com os outros”. Apresentam-se três possibilidades de análise para este dado.

Primeiro, acredita-se que esta diferença aconteça muito mais em função da grande influência das práticas parentais adotadas, como por exemplo, expor a criança a conflitos conjugais ou mesmo discutir de maneira inadequada na frente da criança e o manejo incorreto para reforçamento do comportamento (Bolsoni-Silva, Del Prette & Oishi, 2003; Canaan-Oliveira & cols., 2002; Löhr, 2003). Segundo, que estas crianças tenham adequadamente instalado o repertório de comportamentos assertivos, mas estejam apresentando com déficits de desempenho (Del Prette & Del Prette, 2008a). Por fim, é possível que os professores estejam avaliando negativamente esta capacidade argumentativa das crianças.

Quando é feita a comparação das crianças em função de menor ou maior índice de problemas de comportamento, observa-se que há diferença estatística em favor das crianças do primeiro grupo em relação às HSE-P. Os resultados apontam que são pais que dão mais modelos de comportamentos adequados, fornecem mais instruções verbais que também podem auxiliar no estabelecimento de novos e adequados comportamentos, compreendem a importância do elogio para a manutenção de comportamentos adequados, valorizam as atividades desenvolvidas pelos filhos, que favorecem o desenvolvimento social destes e que usam menos práticas coercitivas. Todos estes fatores são considerados como preventivos à ocorrência de problemas de comportamento na infância (Del Prette & Del Prette, 2008a; Bolsoni-Silva; Paiva & Barbosa, 2009; Picado & de Rose, 2009; Poletto & Koller, 2008).

Em relação às habilidades sociais das crianças, quando comparadas entre os dois grupos (menor e maior índice de problemas de comportamento), observou-se que as habilidades do primeiro grupo estavam relacionadas a comportamentos que também são observáveis fora do ambiente familiar, o que denota que a avaliação dos pais também pode ser em função do *feedback* que eles têm de outras pessoas ou que eles mesmos avaliem em outros ambientes não familiares, mas que também não sejam ambientes escolares.

Desempenho acadêmico das crianças

O desempenho acadêmico das crianças avaliado pelos professores demonstrou que, em escores gerais, encontra-se abaixo da média esperada para a amostra referência (Bandeira & cols., 2009). Para uma análise mais acurada desse dado, é preciso levar em consideração que o instrumento utilizado (SSRS-versão professores) foi validado para a população brasileira no contexto do Ensino Fundamental e que os itens avaliados nesta variável (por exemplo, *em leitura, como esta criança se situa em relação às demais?* e *em matemática, como esta criança se situa em relação às demais?*) não fazem parte do currículo da Educação Infantil (Brasil, 2013a).

Uma análise que pode ser feita deste dado é observada por Oliveira (2010), quando a autora aponta que ainda é recorrente a noção de que a Educação Infantil é preparatória para o Ensino Fundamental. Esta compreensão, segundo a autora, se traduz em ações de políticas públicas brasileiras que garantem mais vagas para as crianças com idades próximas aos sete anos do que as em idade da primeira infância, em detrimento do que ocorre na Espanha, onde quase 100,0% das crianças a partir dos três anos de idade já estão na escola por escolha dos próprios pais (Paniagua & Palacios, 2007a).

Considerando que a Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2013a), Oliveira (2010) propõe que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, tanto creches quanto pré-escolas, devem prever ações intencionais em que as crianças interajam com adultos e com outras crianças a fim de agir sobre si mesma e o mundo, ampliar o seu universo e construir significados.

Desta concepção advém outra possível análise para o mesmo dado de baixo desempenho acadêmico das crianças pesquisadas. É possível que haja outra compreensão, por parte dos professores, a respeito do que seria a competência acadêmica para esta etapa da escolarização.

Esta compreensão pode estar baseada na legislação vigente a respeito da valorização da aprendizagem que se dá em diversas situações lúdicas e “não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita” (Brasil, 2013b, p. 37). Nesta etapa da escolarização, a avaliação deve ser contínua, processual e com base em registros do desenvolvimento da criança, ainda que o objetivo não seja para a aprovação ou acesso à etapa seguinte, o Ensino Fundamental (Brasil, 2013a).

A respeito da outra variável analisada nesta pesquisa, as habilidades sociais educativas parentais, os resultados mostraram que as crianças cujos pais apresentaram melhor repertório dessas habilidades foram avaliadas pelos professores como tendo

melhor desempenho acadêmico relacionado ao funcionamento intelectual. Este dado também foi demonstrado nas correlações positivas entre alguns comportamentos de habilidades sociais educativas dos pais avaliados pelo instrumento de autorrelato (IHSE-Del Prette) – por exemplo, “*meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades*”, “*seleciono para leitura de meus filhos, livros de histórias, poesias ou romances com conteúdos educativos*” e “*aproveito oportunidades (programas de TV, filme ou observação de um fato) para mostrar a meu filho que nossos comportamentos afetam positiva ou negativamente as outras pessoas*” – e o desempenho acadêmico da criança avaliado pelos professores.

Estes dados vêm confirmar o que a literatura (Bolsoni-Silva & Del Prette; 2002; Cia, 2005; Soares, Souza & Marinho, 2004) aponta a respeito de que as crianças aprendem melhor se existirem condições ambientais que favoreçam essa aprendizagem. Uma dessas condições ambientais favoráveis é o envolvimento dos pais nas tarefas escolares, tanto em espaços dentro da escola, quanto fora dela.

É possível compreender a importância do envolvimento parental para o desempenho acadêmico, a partir da perspectiva da qualidade e frequência com que o fazem na relação com seus filhos. Quanto mais estes pais atuam como facilitadores da aprendizagem, ativando e potencializando os recursos do ambiente de modo a favorecer o desenvolvimento global das crianças, participando das tarefas escolares e culturais, melhor o desempenho acadêmico dos filhos (Cia, Pamplim & Williams, 2008; Marturano, 1999; Sigolo, 2012).

É possível, então, que pais socialmente mais habilidosos sejam educadores mais competentes na medida em que são capazes de perceber situações cotidianas como potencialmente educativas para seus filhos e, a partir de suas intervenções neste contexto, avaliar possíveis mudanças no repertório comportamental dos filhos (Del Prette & Del Prette, 2008c; Freitas & Rocha, 2009).

Considerando os problemas de comportamento infantis (mais uma variável pesquisada), os resultados indicaram que o grupo de crianças com maior índice desses problemas demonstrou ter pior desempenho acadêmico do que o outro grupo de crianças em áreas como desempenho acadêmico geral, habilidades de leitura e matemática, motivação geral e funcionamento intelectual da criança e estímulo dos pais.

Uma possível leitura desses dados é apresentada por Ferreira e Marturano (2002) quando as autoras mostram que o ambiente de crianças com problemas de comportamento é mais prejudicado por haver menores possibilidades de acesso a

recursos, por exemplo. Este menor acesso a recursos é refletido na trajetória acadêmica na infância e em fases posteriores do desenvolvimento através do fracasso escolar.

Marturano e Loureiro (2003) apresentam duas análises para os problemas de comportamento de crianças com desempenho escolar aquém do esperado. A primeira diz respeito aos problemas internalizantes decorrentes de quando a criança atribui a si própria o sentimento de incompetência, manifestos em baixa autoestima e alienação em relação à sua própria aprendizagem.

A segunda análise refere-se a crianças com problemas de comportamento externalizantes que assim o fazem em virtude de não terem encontrado em sua trajetória escolar pessoas que lhe pudessem oferecer algum tipo de ajuda ou apoio; essas crianças se manifestam por meio de hostilidade e agressividade (Marturano & Loureiro, 2003; Silva & Cia, 2012).

Um repertório mais extenso de habilidades sociais em crianças em fase pré-escolar é considerado como preditor “do desempenho acadêmico em etapas posteriores da escolarização” (Del Prette & Del Prette, 2008a, p.237). Corroborando com dados da literatura (Cia & Costa, 2012; Cia, Pamplim & Williams, 2008), crianças com melhores desempenhos em sua trajetória acadêmica tendem a ter menos problemas em seu desenvolvimento global nas fases posteriores. Desta forma, intervenções cujo foco é a melhora no desempenho acadêmico deveriam ser propostas e realizadas pelas instituições de educação infantil e escolas também visando os aspectos socioemocionais das crianças (Cia & Costa, 2012).

Relação das variáveis com a Educação Especial

A partir dos resultados encontrados por esta pesquisa, traz-se à tona a importância da identificação precoce de mecanismos de risco para o desenvolvimento infantil que podem estar presentes já desde o ambiente familiar. Com a identificação desses mecanismos, seria possível, então, propor ações pontuais e melhor direcionadas para grupos específicos da população geral a fim de minimizar os efeitos desses riscos e potencializar as competências dos agentes envolvidos (Corde, s.d; Dunst, 2002; Nunes, 1995).

Uma ação preventiva proposta a partir da análise dos resultados seria a instalação de programas de intervenções com grupos de pais e mães de crianças na faixa etária da Educação Infantil. A proposição desses programas, considerando a idade das crianças, é relevante na medida em que podem vir a diminuir a procura por serviços clínicos que não necessariamente investem na remediação de condições patológicas (Junior & Guzzo, 2005), como, por exemplo, clínicas-escola ou serviços da área da saúde mental para investigação diagnóstica em caso de suspeita de algum tipo de transtorno por crianças que apresentam problemas de comportamento.

Estes programas de intervenção teriam como objetivo final a educação (vista na mudança comportamental) desses pais promovida a partir da identificação do repertório de habilidades sociais educativas – seus possíveis déficits ou excessos comportamentais – e orientação a respeito de sua competência social (Fantinato, 2013), na medida em que a maioria dos pais não tem orientação a respeito de como educar seus filhos e o fazem por meio de estratégias educacionais pouco efetivas (Cia & Silva, 2012). Desta forma, esses mesmos pais atuariam como fator de proteção ao desenvolvimento de seus próprios filhos, contribuindo para que apresentassem comportamentos novos e/ou adequados (Barros, 2008).

Tão importante quanto à intervenção com os pais é a intervenção com as crianças. Essas intervenções com o público infantil passam a ter o caráter preventivo na medida em que identificam e melhoram, ainda na primeira infância, o repertório de habilidades sociais dessas crianças, bem como identificam e diminuem a ocorrência de problemas de comportamento, prevenindo comportamentos violentos (Del Prette & Del Prette, 2008a; Ormeno & Williams, 2006).

Embora não seja público-alvo da Educação Especial, ainda há alunos da Educação Infantil sendo encaminhados para os serviços do Atendimento Educacional Especializado por apresentarem problemas de comportamento e atraso no

desenvolvimento. Havendo intervenções preventivas, supõe-se que haveria melhoras no desenvolvimento interpessoal da criança com a turma e da turma com a criança e estas não precisariam usufruir dos serviços do Atendimento Educacional Especializado ao longo de toda sua trajetória escolar – carregando todo o estigma e preconceito – tão logo tivessem a habilidade e a competência para manejos comportamentais mais adequados (Pardo & Carvalho, 2008; Rodrigues, 2012; Silva & Mendes, 2012).

Uma vez propostas intervenções com pais e com crianças é necessário retomar o olhar para o profissional da educação que trabalha diretamente com estas famílias na primeira fase da escolarização das crianças. Desta forma, também é importante que haja intervenções sistematizadas a respeito de habilidades sociais (infantis e educativas) para professores da Educação Infantil, a fim de que estes sejam cada vez mais capacitados para mediar a competência social da criança com os pares – que tem relações diretas com o desempenho acadêmico – e que sejam, também, modelos de comportamentos adequados (Del Prette & Del Prette, 2008a).

Considerando que o acesso à educação é feito a partir da Educação Infantil, é necessário que, desde então, sejam identificadas e praticadas ações que busquem identificar mecanismos de risco e de proteção para as crianças atendidas, de acordo com uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) que prevê o respeito e a valorização da criança a partir de relações em que as diferenças sejam exercitadas e também valorizadas.

Considerações finais

A presente pesquisa teve por objetivo descrever as habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais dos filhos e a ocorrência de problemas de comportamento das crianças, comparar e relacionar essas variáveis. Os resultados alcançaram os objetivos propostos, indicando que os dados obtidos foram semelhantes aos encontrados em pesquisas anteriores sobre o mesmo tema, assim como apontam para novos achados científicos sobre a temática.

Esta pesquisa contribui para um maior entendimento das relações entre as variáveis estudadas, considerando-se o contexto da Educação Infantil e as poucas pesquisas existentes sobre estas variáveis nesta etapa da escolarização. Os resultados encontrados são valorizados na medida em que podem ser devolvidos e aplicados às comunidades participantes em forma de programas de intervenção para identificar e ampliar os mecanismos de proteção ao surgimento e desenvolvimento de problemas de comportamento na infância, tais como as habilidades sociais educativas parentais.

Quanto aos programas de intervenção, para uma melhor programação deste é necessário maiores informações sociodemográficas a respeito das famílias do que aquelas obtidas neste estudo, como, exemplo, o número de filhos/irmãos que convivem com a criança no ambiente familiar – que pode ou não estar relacionada às habilidades de iniciativa/desenvoltura social, qual a jornada de trabalho dos pais e com quem a criança fica em casa no período em que estes estão fora – que podem ou não estar relacionadas às habilidades parentais de induzir disciplina e organizar condições educativas.

Sugere-se que programas de intervenção para o treinamento de habilidades sociais educativas parentais levem em consideração a relevância das habilidades sociais de conversar/dialogar, que, neste estudo, mostrou ter correlação positiva e significativa com grande parte das habilidades sociais infantis.

O resultados podem, na mesma medida, ser devolvidos à comunidade científica em forma de respostas para algumas lacunas existentes na literatura, bem como fomentar pesquisas para replicação deste estudo a fim de caracterizar e/ou comparar populações ou, ainda, fomentar novas pesquisas com o objetivo de desenvolver, aprimorar ou validar instrumentos e procedimentos.

Uma importante sugestão desta pesquisa refere-se às medidas de prevenção que também poderão ser aplicadas nas etapas posteriores de escolarização e em outras fases do desenvolvimento, a fim de identificar potenciais agentes educativos, minimizar

possíveis danos e evitar surgimento de necessidades educacionais especiais. Uma medida de prevenção seria a elaboração e aplicação de grupos de pais para treinamento de habilidades sociais educativas, bem como grupos de professores com os mesmos objetivos.

Considerando o instrumento de auto relato acerca das Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Del Prette), embora ainda na fase de análise fatorial (quando da coleta de dados) e sem publicações científicas a respeito, este foi de grande importância para a identificação do repertório dessas habilidades sociais educativas parentais haja visto que ainda há carência de instrumentos com indicadores de validade e confiabilidade utilizados no Brasil específicos para esta categoria de Habilidades Sociais.

Entretanto, foram percebidas dificuldades de alguns participantes a respeito da compreensão de alguns itens, como em itens muito extenso – “*reservo um tempo para estabelecer combinados (regras) com meu filho (por exemplo, forma de falar, colaboração nas tarefas domésticas etc.), mostrando-lhe os efeitos disso para nosso convívio*” – ou que exigiam respostas com juízo de valores – “*explico a meu filho quais são os comportamentos desejáveis e os indesejáveis na convivência com outras pessoas*” – e com termos pouco familiares – “*expresso minha discordância a falas de meu filho contrárias aos valores familiares*”. Estas dificuldades foram percebidas na solicitação que os participantes faziam para maiores esclarecimentos de determinados itens.

Os dados obtidos pelos instrumentos SSRS-versão pais, SSRS-versão professores e IHSE-Del Prette ofereceram uma visão geral de que os pais apresentaram melhor desempenho nas habilidades sociais educativas de estabelecer limites, corrigir e controlar, estando essas habilidades positivamente correlacionadas com as habilidades sociais infantis de Cooperação, Amabilidade, Asserção e Autodefesa.

As crianças participantes da amostra demonstraram possuir um repertório de habilidades sociais dentro da média da amostra normativa (Bandeira & cols., 2009), segundo avaliação dos pais, e abaixo desta média para as habilidades de Autocontrole, segundo avaliação dos professores.

Segundo avaliação dos professores, as crianças apresentaram problemas de comportamentos externalizantes e internalizantes. Já, para os pais, as crianças apresentaram apenas problemas de comportamentos de hiperatividade. É importante destacar as diferenças nas perspectivas de avaliação que cada participante manifesta

sobre a mesma criança, indicando a relevância de ter mais de um informante a respeito do desempenho social infantil em mais de um ambiente social em que participa. Tão importante quanto esta diferença de perspectiva é que os informantes tenham possibilidade de interação para que os objetivos (de valores familiares e escolares) possam estar suficientemente claros para ambos e que ambos possam opinar sobre.

Os dados não revelaram diferenças estatisticamente significativas na ocorrência de problemas de comportamento de crianças dos grupos cujos pais apresentaram maior e menor repertório de HSE-P. Embora se reconheça que a avaliação das habilidades sociais é multimodal (Del Prette & Del Prette, 2009), uma limitação deste estudo foi à utilização de apenas uma medida cognitiva de autorrelato das habilidades sociais parentais. Como sugestão para pesquisas posteriores, indica-se a utilização de outras medidas de avaliação como a observação em situação natural e estruturada e a avaliação por relato de outras pessoas.

Dado o desempenho acadêmico das crianças ter sido avaliado com abaixo da média da amostra de referência do instrumento (Bandeira & cols., 2009), outra sugestão de pesquisa futura diz respeito à formulação ou validação de um instrumento específico para a avaliação do desempenho acadêmico na Educação Infantil.

Quanto ao procedimento adotado para captação de participantes, aponta-se outra limitação deste estudo que diz respeito ao pequeno número conseguido. Identificam-se algumas situações, a saber: (a) procedimento burocrático de uma das secretarias de educação de uma das cidades pesquisadas, onde a pesquisadora só tinha acesso à direção das instituições de Educação Infantil após estas lerem o projeto e discutirem com os professores em uma reunião semanal. Esta leitura e reunião eram realizadas na ausência da pesquisadora, logo não era possível esclarecimento de dúvidas ou apontamentos de benefícios em participar da pesquisa; (b) pesquisa iniciada no segundo semestre de um ano com eleições municipais e finalizada no fim do primeiro semestre do ano seguinte; em função da mudança de gestão em todos os municípios pesquisados, houve mudanças também na gestão direta das instituições de educação infantil, o que obrigou a pesquisadora a entrar em contato novamente com diretores e professores (porque a maioria desconhecia tanto a pesquisa quanto a pesquisadora) para apresentação da pesquisa quando a coleta de dados já estava em andamento.

Considerando o número pequeno de participantes (n=40 em quatro cidades do país – divididas em 22 na primeira cidade, 04 na segunda cidade, 11 na terceira cidade e 02 na quarta cidade), sugere-se que outros estudos sejam replicados com população

maior a fim de que se possam sugerir generalizações de comportamentos e análises para outras populações, e que se possam ou não encontrar correlações mais fortes entre as variáveis pesquisadas.

Uma pesquisa que pode ser derivada deste estudo é a replicação dos objetivos deste diferenciando-se as crianças participantes por faixa etária para melhor compreensão do repertório de suas habilidades sociais e o repertório de habilidades sociais educativas de seus respectivos pais.

Por ser a competência social avaliada a partir de um determinado contexto (social, cultural, histórico e individual), infere-se que ter participantes de estados distintos do país, com culturas distintas e consideráveis distâncias geográficas (mesmo dentro de uma mesma região), tenha oferecido algum viés à pesquisa que precise ser mais bem observado em futuros estudos sobre o tema a fim de oferecer alguma regularidade das HSE-P e os problemas de comportamento das crianças.

A partir dos resultados encontrados, pode-se sugerir que as habilidades sociais (tanto de pais quanto de crianças) devam ser objeto de pesquisas e intervenções sistemáticas com avaliação direta e indireta dos distintos repertórios e desempenho social. Para isto, que sejam elaborados programas de acompanhamento e treinamento de habilidades sociais educativas com foco nas famílias (Dunst, 2002; Fantinato, 2013) que tenham crianças na idade pré-escolar com indicativos de problemas de comportamento – ou antes mesmo deles surgirem – a fim de que se possa instrumentalizá-las como um mecanismo de proteção eficaz para atuar na prevenção primária de problemas de comportamento infantil e no desempenho acadêmico.

Referências

- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. Guilhardi (Org.). *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*, vol. 8 (pp. 49-54). Santo André, SP: ESETec.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2009). Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Associação Brasileira de Empresas De Pesquisa. *Questionário Critério Brasil*, 2008.
- Bandeira, M.; Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A. & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, Comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Barros, S. (2008). *Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Bee, H. (2008). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bolsoni-Silva, A.(2003). *Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bolsoni-Silva, A. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, 7(4), 71-86.
- Bolsoni-Silva, A. & Loureiro, S.R. (2010). Validação do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9(1), 63-75.
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2002) Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.

- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 349-358.
- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2008). Habilidades Sociais Educativas Parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27(1), 126-138.
- Bolsoni-Silva, A., Del Prette, A. & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento*, 9(5), 11-29.
- Bolsoni-Silva, A., Marturano, E. & Loureiro, S.R. (2011). *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais*. São Paulo: Vetor.
- Bolsoni-Silva, A., Paiva, M. & Barbosa, C. (2009). Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, 21(1), 169-184.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 15 de abril, 2011, do Congresso Nacional em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil (2000). *Censo da Educação Infantil 2000*. Brasília: INEP. Recuperado em 28 de agosto, 2013, de <http://portal.inep.gov.br/educacao-infantil>
- Brasil (2008). Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Recuperado em 17 de abril, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil (2013a). Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado em 28 de agosto, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.
- Brasil (2013b). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

- Caballo, V. (2002). Las Habilidades Sociales: Um marco teórico. Em _____ (Org.). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (pp. 1-16). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Camargo, S. & Bosa, C. (2012). Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), p. 315-324.
- Canaan-Oliveira, S., Neves, M.E.C. das, Silva, F.M. & Robert, A.M. (2002). *Compreendendo seu filho: Uma análise do comportamento da criança*. Belém: Paka-Tatu.
- Cia, F. (2005). *O impacto do turno de trabalho do pai no desempenho acadêmico e no autoconceito de crianças escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Cia, F., Pamplim, R. & Williams, L. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Cia, F.; Pereira, C.; Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2006) Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 73-81.
- Cozby, P. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.
- De Rose, J. (1999). O que é comportamento? Em R. Banaco (Org.) *Sobre comportamento e cognição* (pp. 79-81). Vol. 1, Santo André, SP: ARBytes.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais: Manual*. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, educação e trabalho*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2008a). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2008b). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2008c). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? Em E. Mendes, M. Almeida & M. Hayashi (Orgs.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 239-254). Araraquara, SP: Junqueira&Marin
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2010a). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2010b). Habilidades sociais para uma nova sociedade. Em _____ (Orgs.). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (pp. 58-102). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Pais (IHSE-Pais): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Dias, T. (2010). *Observação versus relatos de mães e professoras sobre competência social e comportamento problemáticos em pré-escolares*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Dunst, C. (2002). Apoiar e capacitar as famílias em intervenção precoce: o que aprendemos? Em L. Correia & A. Serrano (Orgs.). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp.79-92). Porto: Porto Editora.
- Fantinato, A. (2013). *Habilidades paternas, relacionamento conjugal e problemas de comportamento de crianças com e sem atraso no desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fantinato, A. & Cia, F. (2011). Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, 29(67), 499-511.

- Fernandes, M., Bolsanello, M. & Moreira, L. (2008). Inclusão começa no berço: perspectiva para discutir a inclusão em creches. Em L. Weber (Org.). *Famílias e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 51-58). Curitiba, Juruá.
- Ferreira, M. & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Ferriolli, S., Marturano, E. & Puntel, L. (2007) Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família. *Revista de Saúde Pública*, 41(2), 251-259.
- Freitas, M. & Rocha, M. (2009). Habilidades sociais no contexto de uma educação inclusiva: a criança com necessidades educacionais especiais e seus pais. Em R. Wilienska (Org.) *Sobre comportamento e cognição: desafios, soluções e questionamentos* (pp.148-158). Santo André, SP: ESETec.
- Fumo, V. (2009). *Habilidades Sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor*. Dissertação de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fumo, V., Manolio, C., Bello, S. & Hayashi, M. (2009). Produção científica em habilidades sociais: estudo bibliométrico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 11(2), 246-266.
- Gil, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- Gomide, P. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas, SP: Alínea.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Grisante, P. & Aiello, A. (2012) Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(2), 195-212.

- Grossi, R. (2003). Programa de Atendimento à família especial brasileira com base na análise do comportamento. Em M. Brandão, F. Conte, F. Brandão, Y. Ingberman, C. Moura, V. Silva & S. Oliane (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (pp. 455-475), vol. 11. Santo André, SP: ESETec.
- Ingberman, Y. (2002). O atendimento a pais de crianças em psicoterapia: Orientação ou terapia? Em: H. Guilhardi, M. Madi, P. Queiroz & M. Scoz, (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (pp. 369-376). v. 10. Santo André: ARBytes.
- Krumboltz, J.D. & Krumboltz, H.B. (1977). *Como eliminar o comportamento inadequado. Modificação do comportamento infantil*. São Paulo: EPU.
- Lawhon, T. & Lawhon, D. (2000). Promoting Social Skills in Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 105-110.
- Leme, V. & Bolsoni-Silva, A.T. (2010). Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 15(2), 161-173.
- Löhr, S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. Em: A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 293-310). Campinas, SP: Alínea.
- Lopes, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta em sala de aula. Em: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação 3: transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais* (pp. 113-128). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lubi, A. (2003). Estilo parental e comportamento socialmente habilidoso da criança com pares. Em M. Brandão, F. Conte, F. Brandão, Y. Ingberman, C. Moura, V. Silva & S. Oliane (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (pp. 536-541), vol. 11. Santo André, SP: ESETec.
- Maldonado, D. & Williams, L. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 353-362.

- Maia, J. & Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Maria-Mengel, M. & Linhares, M. (2007) Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(número especial), 837-842.
- Mariano, A. & Guilhardi, H. (2005). Terapia por contingências de reforçamento: Um estudo de caso sobre depressão infantil e “fala alucinatória”. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 167-183.
- Martínez, M., Justicia, F. & Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Marturano, E. (1999) Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Marturano, E. & Loureiro, S. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. Em: A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-291). Campinas, SP: Alínea.
- Moreno, M. (2004). Desenvolvimento e conduta sociais dos dois aos seis anos. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 214-229), vol. 3. Porto Alegre: Artmed.
- Murta, S. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Nunes, L. (1995). Educação precoce para bebês de risco. Em B. Rangé (Org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva* (pp. 121-132). Campinas: Psy.
- Oliveira, Z. (2010). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Ormeno, G. & Williams, L. (2006). Intervenção precoce com crianças agressivas: Suporte à família e à escola. Em H. Guilhardi e N. Aguirre (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade* (pp. 168-182), vol. 17. Santo André, SP: ESETec.

- Ortiz, M., Fuentes, M. & López, F. (2004). Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp.105-123), vol. 1. Porto Alegre: Artmed.
- Palacios, J., Gonzáles, M. & Padilla, M. (2004). Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os dois e os seis anos. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp.199-213), vol. 1. Porto Alegre: Artmed.
- Paniagua, G. & Palácios, J. (2007a). A educação infantil é infantil? Em: _____ (Orgs.). Em *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Paniagua, G. & Palácios, J. (2007b). Em que medida são especiais as necessidades educacionais especiais. Em: _____ (Orgs.). *Educação infantil: Resposta educativa à diversidade* (pp. 107-129). Porto Alegre: Artmed.
- Pardo, M. & Carvalho, M. (2008). Orientação familiar e a prevenção de necessidades educacionais especiais. Em E. Mendes, M. Almeida & M. Hayashi (Orgs.). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 202-212). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementariedade do SPSS*. Edições Sílabo. Lisboa, 2005.
- Petean, E. & Suguihura, A. (2005). Ter um irmão especial: Convivendo com a Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 445-460.
- Picado, J. & de Rose, T. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(1), 132-145.
- Piccinini, C., Frizzo, G., Alvarenga, P., Lopes, R. & Tudge, J. (2007). Práticas Educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 369-378.
- Pinheiro, M., Haase, V., Del Prette, A., Amarante, C. & Del Prette, Z. (2006). Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414.

- Rios, K. & Williams, L. (2008). Intervenção com família como estratégias de prevenção de problemas de comportamento em crianças: Uma revisão. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 799-806.
- Rodrigues, P. & Marinho, M. (2007) Orientação para pais prevenir problemas de comportamento em crianças. Em R. Starling (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: Temas aplicados* (pp. 88-103), vol. 19. Santo André, SP: ESETec.
- Rodrigues, R. & Cia, F. (2011). Funcionamento das salas de recursos multifuncionais nas pré-escolas: Um estudo de caso. Em V Amostra de Pesquisas em Educação, ed. V, ano 2011. *Anais da V Amostra de Pesquisas em Educação*. Araraquara: UNESP, p. 01-02.
- Rodrigues, R. (2012). *Salas de Recursos Multifuncionais nas pré-escolas: Diretrizes e atuações dos professores*. Trabalho de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Salvador, A. & Weber, L. (2005). Práticas educativas parentais: Um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Sicuro, C. & Löhr, S. (2006). Habilidades sociais de filhos cujas mães não trabalham fora. Em H. Guilhardi & N. Aguirre (Orgs.). *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade* (pp. 89-93), vol. 17. Santo André, SP: ESETec.
- Sigolo, S. (2012). Envolvimento Familiar e Educação Inclusiva: uma mútua contribuição? Em E. Mendes & M. Almeida (Orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões* (pp. 327-340). Marília, SP: ABPEE.
- Silva, A. & Cia, F. (2012). *Problemas de Comportamento: conceituação e possibilidades de intervenções para pais e professores*. Jundiaí, SC: Paco Editorial.

- Silva, A. & Mendes, E. (2012). Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), p. 53-70.
- Silvares, E. (2004). *Porque trabalhar com a família quando se promove terapia comportamental de uma criança*. Recuperado em 12 de fevereiro, 2007, de www.cemp.com.br/artigos.asp?id=50
- Skinner, B.F. (1975). *Contingências do Reforço*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Abril. Traduzido do original inglês *Contingences of Reinforcement*. New Jersey, Prentice Hall, 1969.
- Soares, A. (2011). Dossiê habilidades sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 399-402.
- Soares, M., Souza, S. & Marinho, M. (2004) Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 253-260.
- Tucci, C. H. da C. (2011) *Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Tucunduva, C. & Weber, L. (2008). Práticas educativas parentais: fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento dos filhos. Em L. Weber (Org.). *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp.80-101). Curitiba: Juruá.
- Valle, T. & Garnica, K. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. Em T. Valle (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* (pp. 49-75). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Yunes, M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8(número especial), 75-84.

ANEXOS

ANEXO 1. Aprovação do Comitê de Ética

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

PROJETO DE PESQUISA

Título: Habilidades sociais educativas de pais e comportamento do filho: Comparando crianças com e sem necessidades educacionais especiais

Área Temática:

Pesquisador: SILVANY ELLEN RISUENHO BRASIL

Versão: 2

Instituição: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

CAAE: 03378712.0.0000.5504

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 72062

Data da Relatoria: 14/08/2012

Apresentação do Projeto:

A socialização primária da criança é no contexto familiar, onde ela vai aumentando seu repertório comportamental conforme os pais disponibilizam arranjos das contingências de reforço ou oferecem modelos de comportamento. Entendendo as habilidades sociais como as diferentes classes de comportamentos sociais presentes no repertório de um indivíduo que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas, a infância é considerada um período decisivo para o aprendizado dessas habilidades e os pais

necessitam entender as consequências de seus próprios comportamentos, de seus padrões de interações e do desenvolvimento de seus filhos. O conjunto de habilidades sociais especificamente dos pais aplicáveis à prática educativa de seus filhos é denominado habilidades sociais educativas parentais (HSE-P). Muitos estudos brasileiros têm associado problemas de comportamento infantil às habilidades sociais educativas parentais, com resultados que indicam que crianças com desenvolvimento típico que apresentam indicativos de problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes geralmente têm pais socialmente pouco habilidosos. Neste sentido, este projeto tem como objetivos: (a) Comparar as habilidades sociais educativas dos pais e o comportamento dos filhos, entre o grupo de crianças com e sem necessidades educacionais especiais e (b)

Relacionar essas variáveis. Respeitados os limites éticos da pesquisa, participarão dois grupos de pais, sendo um de crianças com desenvolvimento típico e outro de crianças com desenvolvimento atípico de zero a seis anos que estejam matriculadas e frequentando pré-escola regular municipal numa cidade do centro-oeste paulista; também farão parte da pesquisa os respectivos professores destas crianças. Pretende-se que os instrumentos SSRS e RE-HSE-P sejam aplicados no ambiente da própria pré-escola em que a criança estuda. Os pais responderão aos instrumentos RE-HSE-P e SSRS-versão para pais, em forma de entrevista gravada, e os professores responderão ao SSRS-versão para professores em forma de questionário. Os dados serão analisados de acordo com as normas dos respectivos instrumentos com posterior aplicação de testes estatísticos dos dados quantitativos.

Objetivo da Pesquisa:

Comparar as habilidades sociais educativas dos pais e o comportamento dos filhos, entre o grupo de crianças com e sem necessidades educacionais especiais. Relacionar essas variáveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador atendeu as solicitações de avaliar adequadamente e descrever, no TCLE e no Protocolo, os riscos a que os sujeitos estarão expostos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área em questão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta adequadamente todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

O pesquisador atendeu todas as recomendações solicitadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa considerado aprovado. O pesquisador atendeu a todas as pendências solicitadas no parecer anterior. O projeto está de acordo com a Resolução 196/96 do MS/CONEP.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 12 de Agosto de 2012

Assinado por:
Daniel Vendruscolo

Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais das crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS PAIS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTO DO FILHO: COMPARANDO CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**, sob responsabilidade da mestrandia em educação especial, pela Universidade Federal de São Carlos, Silvany Ellen Risuenho Brasil. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Fabiana Cia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é para conhecer como o envolvimento parental pode influenciar no comportamento de crianças pré-escolares. Assim, os objetivos deste estudo são: (a) Comparar as habilidades sociais educativas dos pais e o comportamento dos filhos, entre o grupo de crianças com e sem necessidades educacionais especiais e (b) Relacionar essas variáveis.

Você foi selecionado(a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é pai(mãe) de uma criança entre dois e seis anos que está matriculada em uma pré-escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa e reside com seu cônjuge. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola onde o seu filho estuda.

Sua participação consistirá em responder, por meio de entrevista, algumas questões sobre as suas habilidades sociais educativas e, os comportamentos e o repertório de habilidades sociais de seus filhos. As suas respostas serão gravadas no momento da entrevista para posterior transcrição. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sem identificações nominais no instrumento – apenas códigos de identificação, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Os riscos de participação nesta pesquisa referem-se a possíveis dúvidas sobre as questões do instrumento ou desconforto em responder às perguntas, embora estas não sejam invasivas à intimidade dos participantes. Caso isto ocorra, a pesquisadora poderá esclarecer imediatamente suas dúvidas e minimizar seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca da relação entre o envolvimento com os pais e o comportamento dos filhos de crianças pré-escolares com e sem necessidades educacionais especiais.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Silvany Ellen Risuenho Brasil

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Fabiana Cia
Pesquisadora responsável pelo projeto
Centro de Educação e Ciências Humanas – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Telefone: (16) 3351-9460/ (16) 9709-3773
E-mail: fabianacia@hotmail.com

Apêndice B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores das crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARA OS PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PAIS E COMPORTAMENTO DO FILHO: COMPARANDO CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, sob responsabilidade da mestrandia em educação especial, pela Universidade Federal de São Carlos, Silvany Ellen Risuenho Brasil. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Fabiana Cia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. O motivo que nos leva a estudar esse tema é para conhecer como o envolvimento parental pode influenciar no comportamento de crianças pré-escolares. Assim, os objetivos deste estudo são: (a) Comparar as habilidades sociais educativas dos pais e o comportamento dos filhos, entre o grupo de crianças com e sem necessidades educacionais especiais e (b) Relacionar essas variáveis.

Você foi selecionado(a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) em pré-escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa, possui alunos entre dois e seis anos de idade, que estejam matriculados na Educação Infantil e que tenham ou não necessidades educacionais especiais. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola onde você leciona.

Sua participação consistirá em responder, por meio da aplicação de um questionário, sobre o comportamento das crianças. As suas respostas serão gravadas no momento da entrevista para posterior transcrição. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Os riscos de participação nesta pesquisa referem-se a possíveis dúvidas sobre as questões do instrumento ou desconforto em responder às perguntas, embora estas não sejam invasivas à intimidade dos participantes. Caso isto ocorra, a pesquisadora poderá esclarecer imediatamente suas dúvidas e minimizar seu desconforto. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser imediatamente interrompida com você. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca da relação entre o envolvimento com os pais e o comportamento dos filhos de crianças pré-escolares com e sem necessidades educacionais especiais.

Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Silvany Ellen Risuenho Brasil

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Prof. Dra. Fabiana Cia
Pesquisadora responsável pelo projeto
Centro de Educação e Ciências Humanas – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil
Telefone: (16) 3351-9460/ (16) 9709-3773
E-mail: fabianacia@hotmail.com

Apêndice C. Carta convite entregue aos pais ou mães das crianças

CARTA CONVITE AOS PAIS OU MÃES

Prezados Pais e Mães.

Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, através desta CEMEI, temos a honra de convidar o Pai ou a Mãe para participar de uma pesquisa sobre as habilidades sociais educativas de pais de crianças com ou sem necessidades educacionais especiais em idade pré-escolar.

Sua participação é muito importante, pois as famílias são pouco ouvidas e esta é uma oportunidade de conhecermos mais sobre você (que atividades faz com seu/sua filho/a, como você age com ele/ela, como ele/ela se comporta com você e com outras pessoas). O objetivo é comparar as habilidades sociais com os comportamentos de seu(sua) filho(a).

A pesquisa será desenvolvida pela aluna do Mestrado em Educação Especial, Silvany E. Risuenho Brasil, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiana Cia, da Universidade Federal de São Carlos. Sua participação será responder a uma entrevista breve, em um local e horário a combinar.

No momento, gostaríamos de saber se você tem interesse em participar da pesquisa.

POR FAVOR, RESPONDAM:

Nome do(a) filho(a): _____

Nome do(a) professor(a): _____

O PAI tem interesse em participar? () SIM () NÃO

Nome do Pai: _____

Telefone(s) de contato: (pode ser telefone de recado) _____

A MÃE tem interesse em participar: () SIM () NÃO

Nome da Mãe: _____

Telefone(s) de contato: (pode ser telefone de recado) _____

* Qualquer dúvida, entrar em contato com pelos telefones (16) 9751-4462 / (16) 8210-9174.

* Pedimos o favor de entreguem essa carta preenchida em uma semana na escola.

Atenciosamente,

Apêndice D. Devolutiva parcial em uma creche



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

DEVOLUTIVA PARCIAL

**Habilidades sociais educativas de pais e comportamento do filho:
Comparando crianças com e sem necessidades educacionais
especiais**

Mestranda: Silvany Ellen Risuenho Brasil
Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cia

(nome da creche)

São Carlos, 24 de maio de 2013.

DEVOLUTIVA PARCIAL

- **Objetivo geral:** comparar as habilidades sociais de pais e filhos e os problemas de comportamento das crianças com e sem necessidades educacionais especiais:
- **Período de execução:** outubro de 2012 a maio de 2013.
- **Instrumentos aplicados aos pais:**
 - Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais, que avalia o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças (da Pré-escola à 6ª série), sendo composto por duas escalas tipo Likert: (a) 38 itens de 3 pontos, em que o respondente assinala qual a frequência que a criança emite cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância que atribui a cada comportamento e (b) 17 itens em que o pai assinala qual a frequência que a criança emite cada um dos comportamentos problema. Este instrumento foi validado para o contexto do Ensino Fundamental no Brasil por Bandeira et al. (2009).
 - Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Del Prette para pais). Este instrumento estava em fase de elaboração e avaliação psicométrica e avalia o repertório de habilidades sociais educativas de pais com base na estimativa que o respondente faz sobre a frequência com que reage da forma indicada em cada item. O inventário utilizado era composto por uma escala tipo Likert com 83 itens de 5 pontos que descrevem situações de interação social com o(a) filho(a) e uma possível frequência de reação a ela. Este instrumento propõe-se a avaliar as Habilidades Sociais Educativas Parentais em cinco distintos fatores, a saber: F1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar; F2 – Demonstrar afeto e atenção; F3 – Conversar/dialogar; F4 – Induzir disciplina; F5 – Organizar condições educativas.
- **Instrumento aplicado aos professores:**
 - Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores, que avalia a percepção dos professores quanto ao repertório de habilidades sociais e a existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças, em contexto de sala de aula, sendo composta por três escalas tipo Likert: (a) 30 itens, em que a professora assinala qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) que a criança emite cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância (não importante, importante e indispensável) que ela atribui a cada comportamento (sendo distribuídos esses itens em cinco fatores: responsabilidade, cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares); (b) 18 itens em que a professora assinala qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) que a criança emite cada um dos comportamentos problema (sendo distribuídos esses itens em dois fatores: comportamentos problemáticos externalizantes e comportamentos problemáticos internalizantes).
- **Resultados:** A pesquisa foi apresentada, inicialmente, para a direção e, posteriormente, para professoras e funcionárias da creche no mês de outubro de 2012. Nestas reuniões, foi apresentada a pesquisadora, os objetivos da pesquisa, os participantes e o cronograma de execução. No dia da apresentação para as professoras, foram entregues as cartas convites para participação dos pais, que foram recebidas de volta no prazo de uma semana.

O contato com pais e mães indicados pelas professoras e pela direção iniciou-se em novembro de 2012, sendo as entrevistas agendadas na mesma semana de devolução das cartas convite. As entrevistas foram realizadas tanto na própria creche quanto na residência dos participantes ou próximos ao seu local de trabalho.

No mês de novembro de 2012, também foram entregues os questionários às respectivas professoras das crianças cujos pais responderam aos questionários. Essas professoras devolveram-nos no mês de dezembro de 2012.

Em fevereiro de 2013, após o período de férias e começo do ano letivo, a pesquisa foi retomada novamente com a entrega das cartas convite, a entrevista de pais e mães participantes, e o questionário para as respectivas professoras.

Ao total, foram entregues 30 cartas convite, retornando somente 07 com indicação de interesse em participar da pesquisa. Participaram das entrevistas 06 mães de crianças de 02 ($n=2$), 03 ($n=2$) e 04 anos ($n=3$) de idade, sendo 06 meninas e 01 menino. A idade das mães variou entre 22 e 37 anos (média = 30 anos), a maioria ($n=4$) com formação de Ensino Médio Completo e a minoria com Ensino Fundamental completo ($n=1$) ou com Ensino Superior completo ($n=1$). A maioria dessas famílias ($n=4$) pertencia à classe C, segundo a divisão de classes econômicas do Critério Brasil.

Foram entregues os questionários referentes a cada criança à sua respectiva professora. Até o momento, 04 questionários foram devolvidos em virtude, dentre outros motivos, da viagem da pesquisadora para outra cidade para continuação da coleta de dados, o que inviabilizou o retorno para o resgate dos 03 questionários restantes. Além da resposta aos questionários, foi possível conversar com algumas professoras e funcionárias a respeito de alguns de seus alunos encaminhados, sendo feitas algumas orientações especificamente à temática da Educação Especial.

Os resultados desta pesquisa reiteram a relação entre habilidades sociais infantis e as habilidades sociais educativas parentais, especialmente demonstrações de carinho e afeto por parte dos pais, que se mostrou positivamente correlacionada com as habilidades de desenvoltura social das crianças. Observa-se também que estas mesmas crianças apresentaram desempenho mediano em relação à ocorrência de problemas de comportamento em pré-escolares.

Muitos estudos brasileiros têm associado problemas de comportamento infantil às Habilidades Sociais Educativas Parentais. O presente trabalho pode contribuir para um melhor entendimento da importância deste como fator de promoção de habilidades sociais infantis e como prevenção de ocorrência de problemas de comportamento.

- **Encaminhamentos:** a próxima etapa da pesquisa será o detalhamento e análise dos dados obtidos com escrita do texto da dissertação para o exame de qualificação, previamente agendado para o segundo semestre/2013. Após esse exame, será feito novo contato com a (*nome da creche*) para devolutiva final dos dados para os(as) participantes (entre familiares, professoras e funcionários). Também nos colocamos à disposição para participação em futuros estudos e orientações a respeito do tema da pesquisa (família de crianças com necessidade educacionais especiais e problemas de comportamento) ou outros temas afins da área da Educação Especial, conforme necessidade, interesse e agendamento prévio dos participantes e demais interessados.

Silvany E. Risuenho Brasil

Psicóloga Especialista em Atendimento Educacional Especializado

Mestranda em Educação Especial – PPGEEs/UFSCar

risuenhobrasil@gmail.com

Apêndice E. Devolutiva parcial nas unidades participantes



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

DEVOLUTIVA PARCIAL

**Relação entre Habilidades Sociais Educativas Parentais,
Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento do filho**

Mestranda: Silvany Ellen Risuenho Brasil
Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cia

(nome da creche)

(local), (data).

DEVOLUTIVA PARCIAL

- **Objetivo geral:** descrever as habilidades sociais educativas parentais, o repertório de habilidades sociais dos filhos e a ocorrência de problemas de comportamento das crianças.
- **Período de execução:** agosto de 2012 a maio de 2013.
- **Instrumentos aplicados aos pais:**
 - Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais, que avalia o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças (da Pré-escola à 6ª série), sendo composto por duas escalas tipo Likert: (a) 38 itens de 3 pontos, em que o respondente assinala qual a frequência que a criança emite cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância que atribui a cada comportamento e (b) 17 itens em que o pai assinala qual a frequência que a criança emite cada um dos comportamentos problema. Este instrumento foi validado para o contexto do Ensino Fundamental no Brasil por Bandeira et al. (2009).
 - Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Del Prette para pais). Este instrumento estava em fase de elaboração e avaliação psicométrica e avalia o repertório de habilidades sociais educativas de pais com base na estimativa que o respondente faz sobre a frequência com que reage da forma indicada em cada item. O inventário utilizado era composto por uma escala tipo Likert com 83 itens, posteriormente sendo atualizada e utilizada a versão com 60 itens de 5 pontos que descrevem situações de interação social com o(a) filho(a) e uma possível frequência de reação a ela. Este instrumento propõe-se a avaliar as Habilidades Sociais Educativas Parentais em cinco distintos fatores, a saber: F1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar; F2 – Demonstrar afeto e atenção; F3 – Conversar/dialogar; F4 – Induzir disciplina; F5 – Organizar condições educativas.
- **Instrumentos aplicados aos professores:**
 - Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Professores, que avalia a percepção dos professores quanto ao repertório de habilidades sociais e a existência e intensidade de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças, em contexto de sala de aula, sendo composta por três escalas tipo Likert: (a) 30 itens, em que a professora assinala qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) que a criança emite cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância (não importante, importante e indispensável) que ela atribui a cada comportamento (sendo distribuídos esses itens em cinco fatores: responsabilidade, □cooperação, asserção, autocontrole, autodefesa e cooperação com pares); (b) 18 itens em que a professora assinala qual a frequência (nunca, algumas vezes e muito frequente) que a criança emite cada um dos comportamentos problema (sendo distribuídos esses itens em dois fatores: comportamentos problemáticos externalizantes e comportamentos problemáticos internalizantes); (c) nove itens que avaliavam o aprendizado e o desempenho acadêmico da criança em relação à turma, variando entre 1 (10% piores) e 5 (10% melhores).
- **Etapas:** no quadro 1, seguem as etapas do cronograma da pesquisa.

Quadro 1: etapas da condução da pesquisa

ETAPAS			
Apresentação da pesquisa para Coordenação	Apresentação da pesquisa para professoras	Contato com participantes	Entrega de questionários
<i>(data)</i>		<i>(data)</i>	<i>(data)</i>

A pesquisa foi apresentada, inicialmente, para a Coordenação e para as professoras no *(data)*. Nestas reuniões, foram apresentadas a pesquisadora, os objetivos da pesquisa, quem seriam os participantes e o cronograma de execução.

O contato com pais e mães indicados pelas professoras e pela direção iniciou-se em *(data)*, sendo as entrevistas agendadas e realizadas nas dependências da própria unidade, conforme agendamento prévio.

No mês de *(data)*, foram entregues os questionários às respectivas professoras das crianças cujos pais responderam aos questionários. Algumas dessas professoras os devolveram ainda no mesmo mês.

Abaixo, segue o quadro com a síntese dos dados dos participantes⁸:

Quadro 2: dados demográficos dos pais e mães respondentes

SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	RENDA
35 mães	Entre 19 e 66 anos	Ensino Médio completo = 15	Entre R\$ 424,00 e R\$ 1.699,00
		Ensino Fundamental incompleto = 08	
		Ensino Superior completo = 06	
		Ensino Médio incompleto = 04	
05 pais	Média de 29 anos	Ensino Superior incompleto = 04	Média de R\$ 927,00
		Ensino Fundamental completo = 02	
		Analfabeto = 01	

⁸ Os dados referem-se ao total de participantes da pesquisa (n=40), não somente aos participantes desta unidade.

Quanto às características das crianças, tem-se que eram 24 meninos e 16 meninas com média de idade de três anos, variando entre dois e seis anos, conforme os dados no quadro 3.

Quadro 3: dados demográficos das crianças participantes

SEXO	IDADE	SÉRIE	PROBLEMA DE COMPORTAMENTO
24 meninos	Entre 02 e 06 anos	Fase 2 = 07	15
		Fase 3 = 05	
		Fase 4 = 14	
16 meninas	Média de 03 anos	Fase 5 = 12	
		Fase 6 = 02	

Além dos pais, participaram da pesquisa os respectivos professores das crianças, conforme dados dispostos no quadro 4.

Quadro 4: dados dos professores participantes

SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE PROFISSÃO
34 professoras	Entre 28 e 52 anos	Ensino Superior Completo = 22 (1985 a 2010)	De seis a dez anos = 10
		Ensino Superior incompleto = 09	De três a cinco anos = 8
03 professores	Média de 35 anos	Ensino Médio = 02	Até dois anos = 6
			De 15 a 20 anos = 5
			De 11 a 15 anos = 3
			Acima de 21 anos = 2

Habilidades Sociais são “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo [...] favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 31), tendo em vista que essas pessoas fazem parte de diferentes contextos (situações familiares, de trabalho, de escola), culturas e situações (de formalidade, de lazer, de práticas esportivas, religiosas, etc.) e seus suas habilidades também variam de acordo com a idade, sexo, classe social e nível de instrução (Caballo, 2002). Habilidades Sociais Educativas Parentais são os comportamentos e a responsabilidade dos pais “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 95), no caso, o filho.

Os dados desta pesquisa apontam que os pais⁹ apresentaram maior frequência de Habilidades Sociais Educativas Parentais de “Estabelecer limites, corrigir, controlar”, seguido de “Demonstrar afeto e atenção”, “Induzir disciplina”, “Organizar condições educativas” e, por fim, “Conversar/dialogar”.

Segundo avaliação dos pais, as crianças apresentaram-se dentro da média de referência para a população brasileira para as Habilidades Sociais infantis (Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/desenvoltura social, Assertividade, Autocontrole/civilidade e Autocontrole Passivo). Entretanto, segundo avaliação feita pelos professores para as Habilidades Sociais (Responsabilidade/Cooperação, Asserção Positiva, Autocontrole, Autodefesa e Cooperação com Pares), as crianças apresentaram baixo repertório de Autocontrole e Habilidades Sociais totais.

Em relação aos problemas de comportamento, há dois grandes grupos de problemas comportamentais e emocionais na psicopatologia infantil que decorrem de um repertório pouco extenso de habilidades sociais: os problemas externalizantes, em relação à outra pessoa, e os internalizantes, referentes ao indivíduo consigo próprio (Del Prette & Del Prette, 2008).

No primeiro grupo, identificam-se crianças agressivas ou opositoras que apresentam comportamentos antissociais e conduta hiperativa (com ou sem desatenção). São mais facilmente identificadas por pais e professores e encaminhadas para serviços de atendimento pedagógico e acompanhamento clínico por sua presença impedir a convivência e a aprendizagem, implicando alterações na harmonia cotidiana (Paniagua & Palácios, 2007). No segundo grupo, de comportamentos internalizantes, contempla a parcela de crianças que evitam relacionamento com adultos ou com seus pares, isolando-se de atividades de interação, que apresentam distúrbios de ansiedade e sintomas depressivos. Paniagua e Palácios (2007) alertam para a identificação de necessidade de melhor observação e também encaminhamentos a estas crianças, uma vez que não apresentam dificuldade na adaptação e, muitas vezes, não são percebidas pelos professores e por outros adultos de referência, tendo maior probabilidade de desenvolver problemas emocionais e no desempenho acadêmico. Del Prette e Del Prette (2008) indicam que crianças com problemas de comportamento internalizantes tendem a serem mais passivas, dependentes e negligenciadas pelos colegas. Em longo prazo, isso pode ser generalizado para situações não escolares e influenciar em sua autoestima.

Quanto aos problemas de comportamento, os resultados da pesquisa apontam que os pais avaliaram que as crianças apresentaram média de Hiperatividade superior à mostra de referência nacional, enquanto os professores avaliaram que as crianças apresentavam Problemas de Comportamento Externalizantes, Internalizantes e Totais acima da média. O desempenho acadêmico destas crianças encontrava-se abaixo da média nacional.

Muitos estudos brasileiros têm associado problemas de comportamento infantil às Habilidades Sociais Educativas Parentais. O presente trabalho pode contribuir para um melhor entendimento da importância deste como fator de promoção de habilidades sociais infantis e como prevenção de ocorrência de problemas de comportamento.

⁹ Embora se utilize o termo “pais”, este fará referência aos participantes respondentes, ou seja, pai e mães.

- **Encaminhamentos:** colocamo-nos à disposição para participação em futuros estudos, encaminhamento de materiais e divulgação de eventos e orientações a respeito do tema da pesquisa (habilidades sociais educativas, problemas de comportamento infantil) ou outros temas afins da área da Educação Especial, conforme necessidade, interesse e agendamento prévio dos participantes e demais interessados. Segundo o cronograma da pesquisa, em março/2014 deverá ser entregue a devolutiva final dos dados analisados.
- **Referencias:**
 - Bandeira, M.; Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A. & Magalhães, T. (2009). *Validação das escalas de habilidades sociais, Comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 271-282.
 - Caballo, V. (2002). Las Habilidades Sociales: Um marco teórico. Em _____ (Org.). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (pp. 1-16). Madri: Siglo XXI de España Editores.
 - Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais: Manual*. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
 - Del Prette, Z.A. & Del Prette, A. (2008). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
 - Paniagua, G. & Palácios, J. (2007). Em que medida são especiais as necessidades educacionais especiais. Em: _____ (Orgs.). *Educação infantil: Resposta educativa à diversidade* (pp. 107-129). Porto Alegre: Artmed.

Psicóloga Especialista em Atendimento Educacional Especializado
Mestranda em Educação Especial – PPGEES/UFSCar
risuenhobrasil@gmail.com

Apêndice F. Slides apresentados na reunião com pais em uma unidade



Aprendizagem por regras

- Regras são comportamentos verbais que orientam a ação específica dos indivíduos. Podem ser faladas, escritas ou implícitas.

Conselhos de nossos pais, tios, irmãos, avós, etc.

Placas de trânsito

Orientações de médicos, professores, etc.

- Os pais precisam ter regras para os comportamentos dos filhos.

Quais?

Aprendizagem por regras

- E o que é ESTABELECEER LIMITES?

É ensinar às crianças tudo aquilo que É permitido e, também, tudo aquilo que NÃO É permitido.

- E como estabelecer limites?

Pense antes, fale depois

Seja breve.

Seja claro

Ensine o comportamento de respeitar os limites

Não sofrá com a criança.

Seja firme.

Seja consistente

Converse, explique, não ameace.

Peça mudança de comportamento

Interrompa comportamentos inadequados

Aprendizagem por regras

- E o que acontece quando há falta de limites na educação da criança?
- Como podemos evitar isso?
- Crianças aprendem melhor quando as condições são favoráveis.
- **DEVER DE CASA**

Descobrir como o filho aprende melhor.

Arrisque-se a errar e pedir ajuda!

Tente mais uma vez!

Obrigada!

Silvany Risuenho Brasil

risuenhobrasil@gmail.com

99751-4462

Setembro/2013

Apêndice G. Folder entregue aos pais

A aprendizagem é um processo de interação entre a pessoa que ensina e o indivíduo que aprende buscando sempre mudanças na pessoa que aprende.

COMO VOCÊ APRENDE?

POR OBSERVAÇÃO?

POR IMITAÇÃO?

PELA EXPERIÊNCIA?

POR REGRAS?

E SEU FILHO?

COMO ELE(A) APRENDE MELHOR?

Regras importantes e fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das crianças! As regras são comportamentos verbais que orientam a ação específica dos indivíduos. Podem ser regras faladas, escritas ou implícitas. Por exemplo:

- ☞ Conselhos de pais, mães, tios, avós, irmãos, etc.
- ☞ Placas de trânsito;
- ☞ Orientações de profissionais como médicos, advogados, professores, psicólogos, etc.



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

Elaborado por:

Silvany Risuenho Brasil
risuenhobrasil@gmail.com
(16) 98210-9174

Fabiana Cia

fabianacia@hotmail.com

Apoio:
CAPES

Parceria:

(nome da unidade)
(telefone da unidade)
(e-mail da unidade)

SÃO CARLOS – SP
2013

COMPREENDENDO COMO SEU FILHO APRENDE:



REGRAS E LIMITES

Os pais precisam ter regras para os comportamentos dos filhos e as regras devem ser criadas para permitir um relacionamento adequado entre os membros da família, respeitoso em relação aos valores e hábitos daqueles que convivem em um determinado lugar.

- ⇒ Os pais **não devem** estabelecer regras rígidas excessivas, rígidas e difíceis de serem cumpridas!
- ⇒ As regras **devem** ser adequadas à idade das crianças.
- ⇒ Os pais **devem** conversar com os filhos sobre limites e sempre estarem prontos para negociar.
- ⇒ Quando os filhos cumprirem as regras, **devem** ser elogiados! Nunca diga “não fez mais do que sua obrigação”.
- ⇒ **Não devem** agir com agressividade ou violência quando a criança desobedece alguma regra. **Devem** usar de diálogo!
- ⇒ Quando for necessário, os castigos **devem** ser apresentados de forma pacífica.
- ⇒ As regras **não devem** mudar conforme muda o humor dos pais. Isso confunde a criança e não os reconhece como modelos de comportamento moral.

⇒ Quando os pais relaxam no cumprimento das regras, desenvolvem insegurança nas crianças sobre o que é certo ou errado.

E O QUE É ESTABELECEER LIMITES?

É ensinar às crianças tudo aquilo que É permitido e, também, tudo aquilo que NÃO É permitido.

E COMO ESTABELECEER LIMITES?

Pense antes, fale depois.	Seja breve.
Seja claro.	Seja firme.
Seja consistente	Converse, explique, mas não ameace.
Não sofra com a criança.	Seja modelo de respeitar os limites
Interrompa comportamentos inadequados	Peça mudanças de comportamento

É importante acompanhar de forma positiva o crescimento e o desenvolvimento da criança, demonstrando-lhe interesse tanto por suas atividades quanto por seus sentimentos.

- ⇒ O monitoramento positivo é um conjunto de comportamento dos pais que lhes permite saber onde a criança se encontra, possibilitando-lhes intervir, se for necessário.
- ⇒ O acompanhamento e o interesse dos pais para com seus filhos informam à criança que ela é amada.

E COMO SOLICITAR MUDANÇA DE COMPORTAMENTO?

- ☞ Fale do comportamento, não da criança.
- ☞ Expresse seus próprios sentimentos de desagrado frente ao comportamento inadequado da criança.
- ☞ Descreva claramente o comportamento que gostaria que a criança emitisse.
- ☞ Apresente consequências positivas diante das mudanças de comportamento solicitadas.

